

2 La investigación llega a ser parte integral de la misión de las universidades

Research Becomes an Integral Part of the Mission of Universities

Resumen

Las universidades han demostrado históricamente que su prioridad es el conocimiento. La constante histórica ha sido la transmisión del conocimiento; pero, de manera progresiva, han asimilado la función de producción y, recientemente, también la proyección y el uso social. Es decir, las universidades no nacieron con la investigación dentro su definición institucional. Este capítulo muestra la complejidad que revisten las universidades cuando han vinculado la investigación a su misión. Los argumentos están organizados en dos partes: la primera se ocupa de la misión de las universidades y la segunda se dedica a examinar los procesos históricos en los cuales estas han desarrollado la investigación. Finalmente, se presentan unas lecciones dirigidas a las universidades que realizan investigación y una reflexión para aquellas cuyo compromiso con la investigación es aún débil o inexistente.

Palabras clave: América Latina, Colombia, investigación, institucionalización de la investigación, misión de las universidades.

Abstract

Universities have historically demonstrated that their priority is knowledge. The historical constant has been the transmission of knowledge; but, progressively, they have assimilated the function of production, and, recently, projection and social use as well. This means that universities were not established with research included in their institutional definition. This chapter shows the complexity faced by universities when they link research to their mission. The arguments are organized in two parts: The first one deals with the mission of universities, and the second one is devoted to examining historical processes in which universities have carried out their research. Finally, some lessons are offered to universities that develop research, as well as a reflection for those whose commitment to research is still weak or non-existent.

Keywords: Latin America, Colombia, research, institutionalization of research, mission of universities.

¿Cómo citar este capítulo?/How to cite this chapter?

Vizcaíno, M. y Muñoz, R. (2018). La investigación llega a ser parte integral de la misión de las universidades. En *Las universidades como productoras de conocimiento en Colombia* (pp. 63-89). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/9789587601060>



Introducción

Las universidades son organizaciones dedicadas al conocimiento, a la ciencia y a la tecnología. Con don José Ortega y Gasset, en la década de los treinta del siglo pasado, aprendimos que ellas dedican sus esfuerzos a la educación superior que abarca dos elementos: “a) la enseñanza de las profesiones intelectuales; b) la investigación científica y la preparación de futuros investigadores” (1976, p. 3). Así, profesionalismo e investigación van juntas y fundidas a pesar de ser tareas dispares. Al filósofo español le sorprendía que aparecieran las dos funciones juntas, si se consideraba que las profesiones cubrían a un número amplio de personas consagradas a alguna de ellas, mientras que los científicos eran pocos en cantidad. Iba más al fondo y encontraba que ambas funciones requerían de una cultura entendida como el sistema que daba vida a las ideas en cada tiempo de la historia. La historia de las universidades se encargó de atar de manera más estrecha las dos funciones a la cultura institucional resumida y compactada en su misión.

Las manifestaciones de Ortega y Gasset constituían, más que una realidad dada en todas las universidades de su tiempo, un ideal que debían buscar en el horizonte de significación de su misión. El lugar común que ha logrado adquirir este ideal es un supuesto aceptable y reconocido como loable y plausible. Sin embargo, encierra una disonancia generalizada por cuanto la característica de hacer investigación no se aplica a todas las universidades, ni menos en igual proporción a todas ellas, ya que se camuflan profundas variaciones en la producción de conocimiento y en su proyección a la sociedad. A medida que pasan los primeros años del siglo **xxi** se tiene mayor conciencia de las complejas condiciones que se requiere seguir a fin de responder a las demandas originadas en la internacionalización, la globalización y la modernidad actuales.

Como organizaciones sociales y culturales, las universidades son hijas de su tiempo y se desarrollan en espacios económicos, sociales y culturales específicos en los cuales cumplen su misión, la cual permanece intacta, de forma general, desde los albores de la humanidad, cuando fueron espacios informales y abiertos para compartir los conocimientos producidos por los sabios. No obstante, también muestran rostros variables de acuerdo con las características de los cambios en relación con la vocación originaria de los fundadores de las instituciones y la conformación del *ethos* particular que da identidad a cada organización en el complejo mundo de la educación superior contemporánea. Estabilidad y cambio son dos características que tienen las universidades; algo permanece de su pasado,

pero también algo, y mucho, se transforma en un presente proyectado al futuro. Es la dinámica propia de cualquier organización.

Históricamente, se encuentra la constatación empírica de que no todas las formas de educación superior estuvieron asociadas a la investigación. Ni siquiera cuando las universidades surgieron como organizaciones a partir del siglo XII la investigación hizo parte de todas ellas. Una constante, en cambio, ha sido el que se hayan ocupado de la transmisión de los conocimientos existentes. La primera misión de la universidad estuvo dedicada a la enseñanza, a la transmisión de saberes, a la circulación y a la expansión de conocimientos a poblaciones cada vez más amplias. Este fue el propósito de los estudiantes que se organizaron para abrir los claustros e irrigar los conocimientos que allí se concentraban a un exterior ignorante pero ávido de compartirlos. Las universidades atendieron inicialmente a las élites —religiosas en algunos casos, políticas en otros, y también vinculadas a actividades económicas—, para luego desgranar su cobertura a sectores medios de la estructura social y, recientemente, también a sectores populares. La configuración de élites está relacionada con procesos internos a las sociedades que definieron las primacías a las cuales se dedicaba con preferencia la educación superior. El recorrido histórico en cascada, desde los niveles altos de la estructura social hasta la base social, le hizo ganar reconocimiento y legitimidad, así como crearse un estatus privilegiado asociado a la representación social de interpretar inicialmente a la sociedad, y luego también al Estado, y de asumir la responsabilidad de ser ella la encargada de legitimar el conocimiento reconocido como socialmente válido.

Las universidades más influyentes iniciaron su funcionamiento con la investigación ligada a su misión. En esto consistía su ideal original. Así, la Universidad de Bolonia inicia sus labores con investigación jurídica y creación de conocimientos en ese campo. Para seguir el ejemplo exitoso de Bolonia, otras universidades como Oxford, Cambridge, Salamanca, entre otras, desde el inicio de su actividad comprendieron que investigar es crear conocimiento y que debía ser una función esencial, una condición *sine qua non* de la existencia organizacional. La producción de conocimiento iba por lo general acompañada de su transferencia por fuera de la universidad.

Con la Revolución Industrial se agitó la necesidad de la investigación no solo en el campo intelectual, en la filosofía y en la teología, en las nacientes ciencias sobre la naturaleza o el cuerpo humano, sino en la producción de máquinas y herramientas que ayudaran hacer más eficiente la transformación y distribución de bienes materiales. La investigación para su aplicación se abrió camino.

Un ejemplo de esta vinculación fue el avance de James Watt en la Universidad de Glasgow sobre el diseño de la primera máquina de vapor, considerada una contribución trascendental en la Revolución Industrial. Como la mayoría de los descubrimientos y los avances en la ciencia y la técnica, recogió experiencias anteriores y avanzó sobre ellas. Este ejemplo informa sobre las contribuciones de las universidades a desarrollar conocimiento en múltiples campos de la actividad humana. La organización del trabajo, la introducción de maquinaria para aligerar procesos, la canalización de beneficios para reinvertir en tecnologías, la aceleración de la distribución de productos y la comercialización hicieron rentables las inversiones; en fin, el capitalismo avanzó de una manera antes no conocida y la universidad contribuyó a su expansión. La primera revolución fue continuada por la segunda, en la cual las nuevas fuentes de energía —como el petróleo, el gas, el carbón, la electricidad y el uso de materias primas novedosas— se situaron en el centro de las transformaciones.

La segunda misión de la universidad estuvo asociada con llevar a cabo investigación, lo que significa el reconocimiento de que los conocimientos no son necesariamente inventados por sabios, sino que los pueden descubrir personas formadas y expertas en campos específicos. El lugar ocupado por personas privilegiadas que jugaron un liderazgo por su capacidad intelectual puesta al servicio de la ciencia y del conocimiento en sus ramas convencionales de la filosofía, la teología, las artes, la medicina y la jurisprudencia ha abierto un espacio para nuevos talentos. La universidad misma se encargó de preparar tanto a los profesionales como a los investigadores en su papel de innovadores del conocimiento. En este proceso se destacaron las universidades alemanas que situaron la investigación como una actividad central de la misión institucional, en particular la tradición de Alexander von Humboldt. Su visión del *cosmos* físico se trasladó a la sociedad, sobre la cual advertía: “Se acerca la hora en que la gente apreciará la valía de un hombre, no por el rango que tenga, o por su cuna, o por la casualidad, ni por su poder o riqueza, sino sólo por su virtud y sabiduría” (Rush, s. f.). Sus ideas republicanas diferentes de las profesadas por las aristocracias lo llevaron a reflexionar: “solo puede aducirse una ventaja de la presente situación, que es la destrucción del sistema feudal y de todos los privilegios aristocráticos que han pesado por tanto tiempo sobre las clases más pobres y más intelectuales de la humanidad” (Rush, s. f.). Humboldt tenía clara la misión de la universidad en la difusión del conocimiento para todos, sin privilegios. Recientemente, Burton Clark desarrolló una amplia revisión de la conexión entre investigación y educación avanzada en las cinco grandes potencias

que fueron Alemania, Gran Bretaña, Francia, Estados Unidos y Japón. El autor identifica las circunstancias que hicieron posible la integración entre investigación y docencia, así como los espacios en los cuales es posible incrementar el vínculo estudiado (Clark, 1997).

Una preocupación constante ha sido la conexión de la universidad con su entorno. Desde las últimas dos décadas del siglo xx se ha dado impulso a la tercera misión de la universidad, la cual consiste en vincular el conocimiento con la sociedad, atender las necesidades del entorno y dar cuenta del potencial que tiene ese conocimiento para transformar la realidad. Si la investigación ha de atender requerimientos de la sociedad, se debe incluir dentro de sus objetivos la evaluación de los impactos de esa investigación. Esta consideración se apoya, fundamentalmente, en un interés funcional por las tendencias neoliberales que han incursionado en las universidades bajo la consideración de que ellas han de estar volcadas sobre la atención a requerimientos del entorno. Sin embargo, esta tendencia no es nueva ni original. Durante la fase de las teorías y prácticas del “desarrollo” en América Latina también se dispuso las universidades a su servicio. Dos argumentos van en esta dirección: el primero señala que la preparación de los recursos humanos se asignó como tarea prioritaria a las universidades por cuanto concentran los desarrollos del conocimiento, mientras que el segundo supone que estas interpretan a cabalidad las necesidades en razón a su función de realizar investigación.

Con la globalización actual y los desarrollos de la ciencia y de la tecnología, las universidades se han convertido en centros complejos de producción, transmisión e intervención, de tal manera que la misión se ha diversificado para volcarse sobre la sociedad y actuar con ella en función de horizontes de significación que consideran deseables. Todo esto ha sido la respuesta a movimientos internos de las universidades pero, sobre todo, a presiones del entorno.

En la búsqueda histórica de la misión

Tres grandes momentos históricos han determinado el devenir de la educación superior. El primero fue su constitución y consolidación en las civilizaciones antiguas. Grecia y Roma clásicas, Egipto y China antiguas, son referencias necesarias cuando se plantea el tema del origen y de las primeras experiencias de este tipo de instituciones en la humanidad. El segundo momento se identifica en la

transformación de esa tradición, la cual pasa por la Edad Media europea, y coincide con la primera fase de la globalización, es decir, el momento de la gran expansión europea hacia lo que actualmente son Asia, África, Oceanía y América, en la cual se experimenta, como parte de ese proceso, el capitalismo centrado en la producción, impulsado por los inventos y experimentos y la racionalidad en la generación de conocimiento. Fue la época de la introducción de la lógica experimental, del conocimiento positivo y del control racional sobre los fenómenos naturales y sociales. La educación superior se concentra en las universidades como su expresión visible. El tercer momento es el que vivimos en la actualidad, y requiere otras maneras de concebir la historia y la intervención de los seres humanos en ella, caracterizados por el advenimiento de un mundo incierto, de un panorama favorable a la creatividad y a la inventiva con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación, de un conocimiento en permanente cambio y de unos seres humanos insatisfechos con lo dado por tradición. Las universidades asumen los retos de ofrecer respuestas satisfactorias a expectativas múltiples.

Los tres grandes momentos caracterizan un tipo de universidad diferente en su misión. Si los antiguos encontraban en ella un medio para transmitir el conocimiento especializado de una generación de intelectuales a otra, de una manera selectiva, de individuos a individuos, la segunda etapa generó una universidad diversificada en campos de actuación y diseminó sus funciones en profesiones legitimadas por las sociedades de una forma masiva. El paso de la selectividad a la masificación cobra sentido de acuerdo con las necesidades de las sociedades. La antigüedad se caracterizaba por sociedades ancladas en ellas mismas, separadas entre sí, con escasa interacción y resguardadas en su propia dinámica. Los intelectuales que requerían constituían una base social pequeña en cantidad de miembros, pero con responsabilidades amplias para el conjunto social. En cambio, la ampliación de la cobertura, la conquista de nuevos territorios y de nuevas civilizaciones, la incorporación de sociedades distantes a una dinámica centralizada en el poder de los conquistadores y en el dominio de los más fuertes, exigía un campo intelectual mucho más amplio en número y, por tanto, se requería de organizaciones con gran capacidad de formación de generaciones de relevo en tendencias crecientes. Pero no solo se requería un mayor número, sino una distribución en un espectro amplio de profesiones con niveles cada vez más altos de especialización fundamentados en disciplinas con campos de actividad definidos por su objeto y sus métodos. A medida que el tiempo indica una distancia entre las fases iniciales y aquellas que se acercan a los momentos de finales del siglo xx e inicios del siglo

xxi, el grado de especialización es uno de los elementos que definen el carácter de la educación superior en todas las sociedades y, particularmente, en aquellas que están en el centro y se constituyen en el motor de la dinámica reciente.

De esta manera, se genera la nueva fase de la globalización en la cual se rompen las disciplinas y se producen campos de conocimiento cada vez más integrados, y así se da cuenta de las nuevas realidades que surgen en el conjunto del mundo y en cada una de las sociedades que lo integran. Las disciplinas tienden a romper sus barreras y a bordear y sobrepasar los límites convencionales que se habían creado entre ellas. La incursión en campos reservados para otras disciplinas es reconocido como legítimo y plausible, porque en estos se encuentran saberes que de manera autónoma no logran generar el creciente conocimiento requerido y satisfacer las expectativas puestas en la educación superior. Las instituciones que concentran las funciones de desarrollar el conocimiento en el nivel superior se ven fuertemente presionadas a generar alternativas no convencionales para resolver los problemas que se les plantean. Su dinámica interna requiere modificaciones que van hasta la esencia de su existencia, es decir, hasta su misión. El momento actual es el de la redefinición organizacional con miras a ponerse a tono con los grandes cambios de la humanidad. Se ha requerido un gran cambio institucional que se apoya en diferentes enfoques y disciplinas, con variados factores y dimensiones que, a su vez, responden a problemas y preguntas que se proponen comprender o explicar. En esta dirección, Dahrendorf hace referencia a la dirección, la profundidad y el ritmo del cambio, además de los niveles macro y micro, de acuerdo con la escala en la cual funciona la institución. Finalmente, abarca el tiempo con sus periodos, episodios, etapas y acontecimientos sobresalientes, los cuales se constituyen en hitos en la dinámica de la organización (Muñoz, 2002).

A pesar de la profunda convicción acerca del papel de la educación superior y de la exigencia de su estabilidad y persistencia, existe una amplia aceptación sobre la necesidad y urgencia del cambio. Nadie se atrevería a negarlo o a oponerse a que este es un requisito para sobrevivir en un mundo competitivo. Los cambios nos han envuelto y nos absorbieron. Es una experiencia vital. El problema no está en el cambio como tal; la dificultad es reconocer cuál es la dirección, la velocidad y el cómo de ese cambio que, en ocasiones, está racionalmente orientado mediante procedimientos de planeación y de control, pero también ocurren cambios inesperados de los cuales solo hay una conciencia explícita cuando las consecuencias aparecen y sorprenden a quienes hacen gestión en las organizaciones. En este caso, son cambios inducidos desde fuera de los agentes pero que calan profundamente

en el devenir de la institución, y terminan por ser asimilados de tal manera que se convierten en parte esencial de su funcionamiento y de su autoconcepción como identidad colectiva.

La idea de una institución autocontenida o agotada en sí misma, porque se definía a sí misma a partir de sus autodefiniciones, abrió el camino a una posibilidad de mirar hacia fuera en una perspectiva “social” que no solo proporcionaba sentido a su quehacer interior, sino también, y sobre todo, buscaba convertirse en servicio con sus realizaciones dentro de su entorno. Los cambios provocaron controversias y posiciones diferenciales, unas de acuerdo pero también otras en desacuerdo, unas que impulsaban las transformaciones mientras que otras se proponían contenerlos. Un resultado fue:

La paulatina constitución de un campo de estudios en torno a los problemas de la universidad y de la educación superior en general, en el cual confluyeron especialistas de las ciencias sociales y las humanidades así como de un conjunto de estudiosos dedicados de manera específica a la comprensión de los problemas de la educación superior. (Casanova, 2002, pp. 20 y 21)

Recientemente, en las décadas de los sesenta y de los setenta del siglo xx, la tendencia dominante en las universidades fue la racionalidad técnica implicada en los procesos de planificación que cumplían la función de legitimar las decisiones a nivel nacional, regional o institucional, al mismo tiempo que los temas de interés que guiaban los procesos, entre ellos el currículo y las áreas prioritarias de investigación, además del crecimiento cuantitativo y la consiguiente atención a la demanda. La década de los ochenta estuvo marcada por la nueva racionalidad gubernamental sustentada en principios del liberalismo económico que aconsejaban un adelgazamiento del Estado y, en consecuencia, devolver a los individuos y al mercado las facultades de decisión y de regulación. El Estado se reserva los procesos de supervisión y regulación, particularmente en la política social, a fin de compensar el desplazamiento que había tenido en virtud de su adelgazamiento y reducción a un tamaño menor de responsabilidades e inversiones. Con respecto a la universidad, estos mecanismos se convierten en elementos centrales de la articulación entre la universidad, el gobierno y la sociedad. Las evaluaciones realizan el tránsito de su función *a priori* a su lugar *a posteriori*, el cual define de manera más clara la preocupación gubernamental por los resultados más que por los procesos y por los medios utilizados para su logro. De paso, la calidad

se extiende a los diferentes espacios institucionales y se ubica en el centro de las decisiones como articulador y criterio para calibrar las realizaciones (Casanova, 2002). Estos procesos no estaban libres de contradicciones y de ambivalencias, por cuanto situaban la misión en el centro de su quehacer.

Como indicaba Ortega y Gasset para la universidad española, “la raíz de la reforma universitaria está en acertar plenamente con su misión” (Ortega, 1976). Dos puntos de partida son necesarios: uno es negativo y el otro positivo. El negativo consiste en:

Un error fundamental que es preciso arrancar de las cabezas, y consiste en suponer que las naciones son grandes porque su escuela —elemental, secundaria o superior— es buena... La fortaleza de una nación se produce íntegramente... la escuela, como institución normal de un país, depende mucho más del aire público en que íntegramente flota que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros. (Ortega y Gasset, 2001, p. 2)

Es la sociedad la fuente de la educación y la que le otorga el sentido a su misión. El punto de partida positivo consiste en apelar a la noción, al concepto, a la idea de universidad. Nunca antes como ahora se toca el fondo de la esencia de esta organización centenaria. En este orden de ideas, es imprescindible aproximarse a ella en sus propias definiciones.

Los griegos y los romanos no tuvieron universidades pero sí tuvieron educación superior. Ninguno de los maestros de la Grecia y la Roma antigua daba notas ni certificados a sus estudiantes, y no había una institución denominada “universidad” que recibiera a los estudiantes, los llevara a través de un currículo y les otorgara un diploma como gratificación por haber logrado los objetivos que ella se propuso hacer con ellos. Los conocimientos sobre leyes, retórica y filosofía difícilmente pueden ser superados (Tünnermann, 1997, p. 3); al contrario, persistieron y, todavía hoy, en tiempos de una fase nueva de globalización, son evocados como fuentes de argumentación. Esa forma de desarrollar educación superior no fue formalizada, pero sí logró una institucionalización y una legitimación que se sedimentó en todas las sociedades. Hoy no es un proyecto ni griego ni romano, sino característico de cualquier sociedad y del mundo contemporáneo.

La formalización institucional proviene del siglo XII cuando estudiantes se organizaron para dar un vuelco a la tradición medieval. Ellos mismos buscaron sus profesores y orientaron la enseñanza que requerían. Necesitaban constituirse

en una generación que buscaba explorar el mundo nuevo que se abría. Era la Edad Media que fenecía gradualmente y se plegaba ante los nuevos aires de la renovación histórica. Las fuentes del conocimiento también se modificaron porque ya se trataba de los monjes dentro de sus conventos con sus saberes concebidos en la perspectiva de la eternidad, en un teocentrismo indiscutible e indiscutido, sino desde sus conventos hacia fuera, de cara al mundo, en la perspectiva de un antropocentrismo volcado sobre el asombro de descubrir, de comprobar y de controlar. Era un cambio de eje y de enfoque: de Dios se pasaba a la naturaleza; de la teología a las ciencias naturales; del conocimiento basado en la fe a las evidencias soportadas en la razón y en los hechos. La primera globalización constituía el escenario dentro del cual las formas de pensar, de producir conocimiento y de encontrarse con el mundo y con los demás seres humanos habían dado un vuelco sustancial.

Lo anterior es el resultado de haber asumido un enfoque histórico-social y cultural comprensivo de los fenómenos que caracterizan a las universidades, especialmente aquellas que se están gestando en la época reciente (Frijhoff, 1986; Mollis, 2003). Cada vez más, en un proceso de largo aliento, la universidad

Se rige por complejos procesos de interacciones entre el estatuto de la ciencia, las profesiones y las disciplinas, la expansión o contracción del mercado de trabajo, las diferencias entre clases sociales, las minorías étnicas, el poder, los géneros, o la respectiva ubicación del trabajo manual e intelectual en la escala de valores sociales. En este sentido, la universidad se construye como una instancia de producción, control y legitimación en un contexto de tensión constante entre lo que la sociedad, el Estado, y el mercado productivo le delegan, y sus tradicionales funciones de producción y difusión del saber. (Mollis, 2003, p. 205)

En consecuencia, la universidad no se puede concebir como una entidad separada de la sociedad. Al contrario, se encuentra incrustada en ella y a partir de ella es que se concibe en su función y en su dinámica. Solo desde el punto de vista analítico se aísla a fin de observar sus especificidades dentro del conjunto social en el cual adquiere el sentido que la caracteriza.

Desde una perspectiva teórica, rivalizamos con dos corrientes que han hecho carrera en el análisis de las universidades y, en general, de las organizaciones sociales. Estos dos enfoques —construidos con el propósito de estudiar el funcionamiento de la educación superior— utilizan herramientas analíticas distintas y su desarrollo se ha dado en dos territorios geográficos diferentes (uno en el primer

mundo, y el otro más acentuado en el tercer mundo). Las dos corrientes son el análisis organizacional y el análisis histórico-social. El análisis organizacional pone el acento en dos aspectos: uno interno y el otro de tipo sincrónico. El análisis interno se refiere al contenido, es decir, al conocimiento, a las formas de su producción y circulación, a los procesos microinteriores, a la estructura administrativa y académica, a sus actores como comunidad académica, a sus funciones básicas de docencia y de investigación, su visibilidad en la sociedad y su estabilidad como sistema que desarrolla una función. El análisis histórico-social, en cambio, funciona sobre dos ejes articulados como son el entorno y sus demandas y las transformaciones históricas de las cuales hace parte la universidad. Su acento está en los aspectos externos y diacrónicos. Esto significa una selección de prioridades en las que las políticas públicas y los procesos macro, las relaciones de poder y las fuerzas del contexto social, político y económico se sitúan en el primer plano del análisis (Mollis, 2002).

En nuestro caso, la discusión no se da en la negación de esas orientaciones teóricas, sino en una preferencia por un enfoque cultural. Esto significa que la opción también asume elementos de los dos anteriores, en la medida en que no puede negar que la universidad sea una organización y que se encuentra en un entorno histórico-social. Se trata más bien de planos de análisis y no de tipologías categóricas que se excluyan mutuamente. Así, el primer plano está constituido por sus elementos culturales, el segundo por la conformación histórico-social y el tercero por la organización misma de la universidad.

Los escenarios propicios para desarrollar investigación

La concepción actual de universidad guarda una relación directa con los escenarios dentro de los cuales funciona. Estos son los que no solo le sirven de contexto, sino que la modulan de tal manera que condicionan su presentación en las sociedades contemporáneas. De esta manera:

El crecimiento, expansión, diversificación, especialización y diferenciación de los sistemas de educación superior (SES), aunados a la generalización de la informática y de las telecomunicaciones, y vinculados a las tendencias de modernización productiva y globalización de los mercados, han dado lugar a nuevos escenarios y configuraciones en el panorama de la educación superior contemporánea. (Rodríguez, 2006, p. 40)

Estos procesos son los responsables de provocar un resquebrajamiento de las concepciones que estaban ancladas en el pensamiento de las sociedades precedentes. Al mismo tiempo, las tendencias que se citaron acerca de la informática y las telecomunicaciones, particularmente de la Internet, de la modernización del sector productivo y de la globalización inauguran un periodo histórico en el cual se producen dos fenómenos que se constituyen en la base de las transformaciones actuales: uno es la obsolescencia de lo dado por cierto, del conocimiento disponible y de la información con la cual se tomaban decisiones; el agotamiento de los conocimientos frente a los nuevos elementos introducidos en los procesos de modernización impulsan la necesidad de renovación, lo cual abre el camino para las organizaciones que producen conocimiento. De esto la importancia que alcanzan las universidades y los demás centros de producción de conocimiento. El otro fenómeno es el reconocimiento de cómo las universidades pueden ser fuentes de innovación por cuanto sus investigaciones descubren elementos que absorben las demás instancias de la sociedad, especialmente el sector productivo.

Con frecuencia se discute el papel de la universidad y, de paso, la misión que ella ha de cumplir en la sociedad. Los protagonistas de esa mirada acuciosa sobre la universidad están fuera de la institución, pero también dentro de ella. Así, por ejemplo, hace algunos años, con ocasión de un debate público sobre encapuchados en los recintos universitarios, un grupo de profesores de la Universidad Nacional de Colombia apelaba a la idea y función de esta institución. En este sentido afirmaban:

La universidad, y con mayor razón la universidad pública, desarrolla una misión sagrada: producir conocimiento, preparar a los profesionales que requiere la sociedad, coadyuvar al desarrollo de la cultura y de la unidad nacional. Realiza, además, una labor crítica sobre los problemas nacionales, pero en un espíritu libertario y sin dogmatismos. (Jimeno, 13 de septiembre de 2008, p.103)

Los profesores reafirmaban las tres funciones sustantivas que han hecho carrera en el ámbito latinoamericano, y que todas las instituciones de educación superior han asimilado como suyas, es decir: la docencia, la investigación y la proyección sobre la sociedad. Asimismo, apelan a un criterio que guía estas funciones sustantivas que consiste en la crítica, la apertura de pensamiento y la ausencia de posiciones dogmáticas. Es decir, una posición ética y política definida que se expresa en términos equivalentes por las instituciones de su género.

La concepción sobre lo que es una universidad en los tiempos de inicios del siglo XXI no solo tiene validez en la región latinoamericana. Si vamos a otro contexto, en el caso español es posible ejemplificarlo. Un caso ilustrativo de la dinámica que toman las universidades y las sociedades con respecto a la definición de lo que es en la actualidad una universidad puede ayudar a entender la complejidad. Con ocasión de la designación de rectores para dos universidades españolas en mayo del 2005 en España (la Universidad de Barcelona y la Universidad Pompeu Fabra), un catedrático de Política Económica de la Universidad de Barcelona se preguntaba: “¿Qué esperan de la Universidad los estudiantes que cada año acceden a ella, los poderes públicos que la financian y la sociedad que la apoya? ¿Satisface la Universidad esas esperanzas y expectativas?” (Costas, 2005). Es decir, la pregunta por la misión real o construida desde los estudiantes y desde las organizaciones, así como desde el mundo exterior a ella, es una fuente de preocupación. El sentido de la pregunta es encaminar la búsqueda de resultados en “la dirección de lo que esperan todos aquellos que están interesados en ella” (Costas, 2005).

La respuesta del catedrático es frontal y es una síntesis de preocupaciones que rondan por los pasillos de las universidades y en sus alrededores:

Nuestras universidades están lejos aún de satisfacer esas expectativas. La formación que ofrecen premia la rutina y la memorización de conocimientos, más que la adquisición de habilidades y capacidades para aplicarlos; no fomenta el espíritu innovador y emprendedor (en general, los nuevos empresarios no salen de la Universidad); la duración de las licenciaturas es excesiva, lo que provoca que los estudiantes entren a edad demasiado avanzada en el mercado laboral y haya un elevado fracaso escolar; la Universidad tiene poco contacto, en general, con las necesidades del entorno empresarial y social que le rodea, y, sin ánimo de ser exhaustivo, sigue siendo poco meritocrática, porque discrimina a favor de las clases más adineradas, que se ven favorecidas por el hecho de que no tienen que pagar la formación de sus hijos, mientras que los estudiantes procedentes de las clases trabajadoras, con buen expediente y ganas de abrirse camino en la vida, no disponen de becas adecuadas que les permitan dejar de ser una carga para sus familias. (Costas, 2005)

El catedrático indica algunos problemas que merecen atención. En primer lugar, indica que sus métodos memorísticos no son los adecuados. El reclamo es pertinente para los salones de clase y la relación pedagógica docente-alumno y, desde luego, dirigida a su producto que es el conocimiento incorporado en el

profesional egresado de esas aulas, es decir, para la formación del capital cultural. En segundo lugar, aparece la solución al primer aspecto, esto es, una pedagogía activa, creadora e innovadora que fomente el espíritu emprendedor que tiene, o debe desarrollar, el estudiante. En este sentido, la universidad está llamada a aplicar métodos de trabajo que aseguren que esta expectativa sea satisfecha, con lo cual se privilegia la comunicación eficiente. En tercer lugar, la observación está puesta en la duración de los programas. Su extensión en el tiempo se considera perjudicial con el argumento de la tardía vinculación al mercado laboral y porque a mayor tiempo, mayores probabilidades de fracaso escolar, seguramente por la vía de la deserción. Con lo anterior se acepta la discusión acerca del aligeramiento de la formación profesional. Son dos problemas cruciales en la actualidad, pero dos problemas distintos. Uno es la duración de los programas, que tiende a reducirse mediante estrategias de aligeramiento en el cumplimiento de objetivos. El énfasis en competencias, más que en contenidos, es un paso que se produce para incitar al estudiante, y desde luego al docente, a comprender que lo fundamental son las competencias y cómo estas se adquieren a ritmos diferenciales entre individuos. Luego, las universidades deben dar oportunidades a unos y a otros de acceder a los dominios de las competencias requeridas por los programas de formación.

El otro problema es la vinculación a los mercados de trabajo. La tendencia es que los estudiantes rápidamente salgan a desempeñar su profesión. Allí se ve el sentido de la formación universitaria. Mucha fuerza toman en este sentido los observatorios laborales, pues ellos arrojan la información necesaria para calibrar el cumplimiento de aquello que se ha elevado al carácter de estándar. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que los mercados son inelásticos y no generan la movilidad requerida en el supuesto que alimenta ese ideal. Crece el “ejército de reserva” con las consecuencias en la presión a la baja de salarios y a la contención de la capacidad de selección por parte de los empleadores. Ante esta situación, una tendencia que se da en Colombia desde hace dos décadas es la generación de su propio empleo por parte de los egresados. Los programas de emprendimiento orientados al desarrollo de programas académicos sustenta la iniciativa de crear empresa, de constituir asociaciones de servicio o configurar ofertas desde microorganizaciones productivas con el carácter de pymes (pequeñas y medianas empresas).

El cuarto aspecto planteado por el catedrático es el poco contacto de la universidad con el mundo empresarial y social. En la actualidad se realizan esfuerzos por vincular las dos organizaciones mediante un diálogo que les permita interactuar y coordinar las demandas con las ofertas. La lógica es sencilla: si la universidad tiene

la función de preparar profesionales, nada más loable que consulte a la empresa cuáles, cuántos y con qué condiciones deben contar los profesionales que requiere. El establecimiento de vasos comunicantes de información de retorno para una y otra se ha elevado al carácter de ideal, a fin de determinar la pertinencia de los programas ofrecidos por la universidad y demandados por la empresa. Lo que se está planteando, detrás de esta inquietud, es la necesidad de una correspondencia que permita maximizar los esfuerzos de una en relación con otra, y así evitar desperdicios e ineficiencias en los procesos. La racionalidad que está detrás es aquella que dicta cómo un producto que ahorra el máximo de materia prima, aligera los procesos y consume menos energía y menos tiempo, es menos costoso tanto en términos de individuos como de colectivos.

Un elemento ligado a este último aspecto es el poco contacto que tienen las universidades con algunos sectores de la sociedad. Es un reclamo por conservar todavía una tendencia preferencial de los sectores altos de la sociedad. En una época de la historia de la universidad, esta prefería tomar sus candidatos de las élites, como ocurrió en el mundo antiguo y aún en la Revolución industrial y en el postindustrialismo. Poco a poco la universidad tomó candidatos de los sectores medios, a los cuales profesionalizó como cuadros de mando de las organizaciones para constituirlos en el sector burocrático. Recientemente se ha pedido a las universidades que también recluten sus miembros en los sectores más bajos de la escala social. El sentido, aparte de la democratización que significa ese empeño, es canalizar recursos y capacidades que se encuentran de forma abundante en esos sectores de la sociedad y que, en una clara racionalidad, se están perdiendo sin que presten un beneficio ni individual ni social. En esto no hay tanto un interés solidario y benéfico, sino altamente racional por utilizar lo que sea más rentable y genere mayores niveles de productividad en medio de la competitividad de las organizaciones en este mundo globalizado.

Las cuatro observaciones del catedrático de Política Económica de la Universidad de Barcelona revelan, en el trasfondo, un requerimiento impostergable que consiste en la necesidad de una transformación de la universidad como organización y fuente de servicios educativos, ya que la actual no está en capacidad de dar respuestas positivas a la sociedad. El diagnóstico presentado parece tener pocas salidas. Sin embargo, las hay, y el mismo catedrático las propone:

La Universidad tiene que emprender una reforma profunda. Esa reforma debe partir del reconocimiento de que el sistema universitario es un gran activo social, tanto para

los individuos como para el país en su conjunto. Contribuye de forma esencial al desarrollo de las habilidades, la creatividad, la investigación y la creación de riqueza y puestos de trabajo. Y desempeña un papel esencial en la expansión de las oportunidades de las personas; como media, los graduados universitarios tienen menos desempleo, consiguen mejores puestos de trabajo y ganan más que quienes no tienen educación universitaria. Por lo tanto, para cualquier familia trabajadora que quiera ofrecer un futuro a sus hijos, esforzarse para que sigan una carrera universitaria sigue siendo una buena inversión. (Costas, 2005)

Las universidades son un “activo social”, están vigentes, la sociedad confía en ellas y espera de ellas. Exige respuestas más activas y más innovadoras, las cuales están representadas en sus egresados. La universidad dispone de la facultad de tomar a los individuos y hacerlos profesionales en un campo especializado del conocimiento; esta es una atribución que todavía conservan estas organizaciones. Solo en años recientes otras, como, por ejemplo, las denominadas “universidades empresariales”, han tomado algunas de las funciones que la tradición había depositado en las universidades propiamente dichas. Ahora, si conserva la función de preparar profesionales es porque la sociedad reconoce que lo que requiere es legítimo (moldear hábitos, actitudes, valores y comportamientos), y esto es lo que realiza una universidad cuando prepara profesionales. La diferencia con la tradición es que en esta la función estaba orientada por pautas convencionales de asegurar la vigencia del pasado sobre el presente, mientras que ahora el paso a la creatividad y a la innovación representa un vuelco significativo que pone en primer plano el futuro sobre el presente, y en el cual el pasado tiene un vigencia bastante reducida, así sea referencial. Es un cambio de temporalidad y de posición no solo a nivel de los individuos, sino desde la perspectiva de los colectivos. El reclamo está en poner el énfasis en un presente de cara al futuro, más que de un pasado como antecedente del presente. Así, entonces, un camino para explorar la misión de la universidad es concebirla desde sus funciones.

Las funciones de la universidad

En general, existe consenso alrededor de la idea según la cual la universidad es una “institución social de altos estudios, como base para inferir lo que debe ser su nueva misión a la luz tanto de las tendencias que dominan el mundo como de una teorización sobre los conceptos de producción intelectual y educación avanzada”

(Morles, 2006). La misión de la universidad se ubica en un espacio que se identifica como recinto, lugar o establecimiento. Esta es la denominación más ambigua y general. Hay otras más cálidas que la asocian con comunidad, comunidad académica o comunidad democrática. Otras tienen como referente el recinto de la patria, la arena del conflicto, o un hogar por el fuego que alberga. En algunos casos se hace referencia a la organización o a la institución, mientras que en otros se niega categóricamente que sea una empresa, sino que se plantea como una “multiversidad”, neologismo acuñado recientemente (Morin, 2006; Pereira, 2012).

Este recinto, lugar o espacio se define por lo que es o por lo que hace: conocimiento, saberes, enseñanza, cultura, arte y ciencia, diálogo con verdad o herencia cultural. Estos términos identifican la tarea, el material con el cual opera o la acción que está llamada a emprender. Hay elementos racionales, ligados precisamente a la facultad de razonar, pero otros se encargan de colocar los valores y el marco de la acción; es la cultura, la verdad o el conocimiento. En términos de Burton Clark, trabaja con disciplinas, su poder está en la base y su producto es el conocimiento (1997). De ahí que se podría denominar como un *microestado* con posibilidades cognitivas pero también sociales y culturales. La universidad procesa conocimiento, asegura vitalidad a la cultura y requiere funcionar como una organización social que, a su vez, presta servicios a la sociedad. El conocimiento es el elemento básico con el cual funciona la universidad; este elemento es invisible e intangible, pero tiene incidencia no solo en las operaciones internas de organización, estructuración, teorización y desarrollo, sino que sus productos se dirigen hacia su uso social que, por lo general, no se encuentra en la misma universidad, sino que se proyectan hacia su entorno. En el mundo contemporáneo:

La producción de ciencia y tecnología ocupa un lugar central con el que se definen variables como desarrollo, soberanía, calidad de vida, etc. Las economías más avanzadas dependen de la realización de este insumo para mantener una dinámica de crecimiento incorporándolo como valor agregado en todas las fases de la actividad económica desde la producción hasta el consumo. Se trata sin ninguna duda de una función estratégica de la más alta prioridad. (Domínguez, 2002, p. 99)

Al tomar en cuenta factores sociales y culturales, la investigación contribuye a orientar los procesos y a dar cuenta de la calidad de los resultados en su capacidad para “solucionar problemas”. Los referentes formales a la investigación por parte del Estado y de las universidades es altamente favorable a su naturaleza y su función;

sin embargo, los problemas surgen cuando se intenta desarrollar su actividad de producción de manera permanente, constante, eficaz y eficiente. Estos aspectos pasan por el interés y las prioridades que tienen las universidades, las cuales se relacionan con su propia dinámica interna.

Una manera de reconocer las funciones de la universidad en el énfasis que puede tomar su dirección es discriminar las grandes tendencias que los procesos históricos han mostrado. En este caso, se reconocen cinco modelos o paradigmas predominantes de universidad: la docente, la científica, la pragmática, la productiva y la crítica. Cada uno de estos modelos ha cumplido funciones específicas que los identifican y los hacen visibles, tal como se describe en seguida.

El primer modelo es el de *universidad docente* o clásica, localizada históricamente en la Edad Media. Su preocupación estaba referida a la cultura y desde ella orientaba las acciones que emprendía la institución. La formación profesional convoca a seguir los lineamientos filosóficos y de política educativa de personajes emblemáticos de cada cultura, en la cual la universidad se constituye en el centro de enseñanza y de preservación del saber que sirve a la élite y al Estado; la universidad se nutre con el saber de sus docentes e investigadores. En este sentido, Newman señala: “Si el fin de la universidad es la investigación... ¿para qué, entonces, necesita estudiantes?” (citado en Morles, 2006). En la actualidad, se diría que los estudiantes sirven para que el conocimiento producido fluya por sus mentes y, al mismo tiempo, cuando ellos sean profesionales, constituirán la generación de relevo que cumplirá, en razón de su vocación, con la misma labor de seguir generando más y nuevo conocimiento. La sucesión generacional tendría, desde esta perspectiva, que producir egresados no para fuera de la institución sino, principalmente, con el fin de realimentar los procesos de generación de conocimiento en el cambio generacional.

El segundo paradigma es el de *universidad científica*. La idea nació en la Alemania de comienzos del siglo XIX por iniciativa de Humboldt, Jaspers, Flexner y Ortega y Gasset. La misión de la universidad es desarrollar investigación científica promovida por una docencia avanzada o de posgrado. Mientras la universidad se dedica a subir los niveles de formación, especialmente con el doctorado en filosofía, o PhD, escuelas o institutos especializados se consagran a preparar estudiantes en estudios profesionales. Cada estudiante, en su individualidad, elige el camino que seguirá y realiza su proyecto académico y de vida con independencia frente a los demás.

El tercer modelo es la *universidad pragmática*, o multiversidad, la cual se desarrolla recientemente en los Estados Unidos y deriva su sustentación de Kerr, y de

Whitehead (Muñoz, 2002; Morin, 2006; Morles, 2006; Pereira, 2012). La tarea de la universidad es mover los recursos y los procesos hacia el progreso social a través del desarrollo de tres funciones sustantivas y complementarias entre sí: investigación científica, docencia y servicio a la comunidad o extensión. Esta es la figura dominante en la actualidad en Latinoamérica, la cual se ha desarrollado gradualmente desde la década de los ochenta del siglo anterior. Su responsabilidad es atender requerimientos del entorno, principalmente de la economía y de los mercados, a fin de que de forma eficaz y eficiente sea funcional a las demandas. Dado que estas son complejas y diversas, de esa misma manera ha de responder la organización con una estructura en alta proporción autofinanciada y distribuida racionalmente en departamentos, semestres y unidades crédito.

El cuarto paradigma es el de *universidad productiva* o socialista, cuyo ejemplo es la experiencia cubana y responde a principios de pertinencia social, educación para la vida y vinculación educación-trabajo, en el entendido de que la universidad es un factor de producción cuyos profesores y estudiantes intervienen activamente en aprendizaje, investigación y producción social. Estos tres tipos de actividad modulan y orientan el sentido de la universidad que no se satisface a sí misma, sino que deriva su significado de su compromiso con la sociedad. Ahora bien, este compromiso no se posterga para el final cuando la universidad produce egresados, sino durante todo el proceso de formación profesional a medida que los niveles se hacen más complejos. En este sentido, es una organización preparada para producir bienes o servicios y compartirlos con las comunidades y con la sociedad en general.

Finalmente, el quinto modelo es el de *universidad crítica*, derivada del Movimiento de Córdoba de 1918. La misión está enfocada al servicio del pueblo en función de buscar una comunidad democrática con conciencia crítica de la sociedad que dinamice los actores en movimientos políticos, los cuales a su vez transformen las estructuras de esa sociedad. La primacía política dirige la misión y las demás funciones son subalternas de este postulado. Los movimientos estudiantiles, a lo largo de América Latina, han adoptado esta orientación como un elemento común a pesar de las diferencias ideológicas y políticas en su interior (Bakke, 1964; Bonilla, 1976; Leal, 1980; Lipset y Solari, 1967; Torres, 1963; Williamson, 1964; Walker, 1964, 1966, 1967).

La tipología no significa pureza en su construcción ni en sus referentes empíricos en tanto es una construcción típico-ideal. Sin embargo, lo cierto es que el paradigma que se impone en la segunda fase de globalización muestra una mayor

afinidad por el modelo pragmático de corte norteamericano. A fin de llegar a este punto común ha debido pasar la historia universitaria por muchos ensayos y opciones. Siempre se ha constatado que la universidad goza de prestigio social, el cual no se ha negado como para colocarle una alternativa al frente que signifique desvanecimiento de su función de formación profesional. Al contrario, las críticas crecientes se dirigen fundamentalmente al tema de su relación y compromiso con la sociedad. Esto significa que diferentes sectores de la sociedad, incluidos los que se encuentran dentro de ella misma, están reclamando un papel más activo y e involucrado en su dinámica económica, social, política y cultural.

Hace un poco más de diez años han surgido presiones cuya bandera en alto está marcada con un eslogan: “hay que reformar la universidad”. Dos fuentes, ambas con mucho peso y tradición, han liderado esta reclamación. Una de ellas viene de fuera de la universidad y es el Banco Mundial, tradicionalmente interesado por asuntos económicos. Ahora ha vuelto los ojos sobre la educación superior y ha ejercido presión sobre los países y sus gobiernos, principalmente sobre los países del tercer mundo, a fin de que tomen decisiones sobre este nivel de educación. El principal argumento reiterado es que la educación superior no corresponde a las demandas del mercado. Un mecanismo de control efectivo es el manejo del presupuesto, sobre todo en las universidades en manos de los Estados. Es decir, se ha elevado a política pública la disposición sobre los recursos financieros como una forma de dirigir el sentido de su desarrollo y de su misión en la sociedad. El Banco ha dado en un punto medular, por cuanto las instancias públicas no se preocuparon por pensar presupuestalmente el funcionamiento de la educación superior. Su atención estuvo concentrada en la academia y descuidaron este frente, y en el que el Banco encontró su talón de Aquiles. El éxito ha sido evidente: las instituciones de educación superior han tenido que diseñar estrategias para captar ingresos, vender servicios, prestar asesorías, hacer investigación, ofrecer programas rentables, en fin, medidas que garanticen sostenibilidad financiera. En lenguaje llano, penetraron principios neoliberales sin la necesidad de proponer una revolución; esta se llevó a cabo en *sotto voce* (Banco Mundial, 2003a, 2003b; Carnoy, 2002; Coraggio, 2002).

Otro sector de presión para la reforma de la educación superior fue la Unesco (Brunner, 2010; Brunner y Uribe, 2007; Didriksson, 2006; Malagón, 2003; Restrepo, 2006; Unesco, 1995, 2005; Unesco-IESALC, 2006). Este organismo considera que la educación superior es un eje estratégico para impulsar el desarrollo económico y social. El estatus en que se coloca la educación superior no

se corresponde con la fuerza de las reformas ni con el rol que ellas tienen en el enunciado básico. Su foco de interés está en temas como la calidad, la pertinencia, la gestión, el financiamiento y el uso de nuevas tecnologías educacionales. De paso, la misión se da por supuesta, lo que podría interpretarse o como una política suave y diplomática de no comprometerse con cambios de profundidad, o porque considera que, ejecutados estos cambios, de paso conllevan ir a la esencia de la misión definida institucionalmente.

Sectores internos a la universidad se han encargado de ejercer presión para provocar cambios. Sin embargo, ni la direccionalidad ni la fuerza de tales presiones ha sido suficiente para orientar el sentido de los cambios. De esto se infiere su ineficacia por convertirse simplemente en un placebo que da la apariencia de lo que realmente no es. Esto genera desgaste de las pocas fuerzas existentes frente a las dos presiones anteriores, cuya preponderancia y corriente principal se mueve por el lado del Banco Mundial.

La universidad latinoamericana ha resultado ser una mezcla de modelos o paradigmas con el sello predominante de la docencia y de una organización burocrática, una institución con programas de estudio tubulares y una pedagogía tan tradicional que no tiene la capacidad de superar necesidades educacionales de la población que la demanda: “Hace más énfasis en el conocer que en comprender y muy poco por la formación ética de sus integrantes” (Morles, 2006, p. 5). Asimismo, es “una institución con autonomía relativa y grandes deficiencias presupuestarias” (p. 5), la cual, “a un costo social muy alto, sólo sirve a los sectores económicamente más pudientes” (p. 5), con pocas excepciones. Es cierto que su misión está desteñida; pero el fondo es nebuloso, y la necesidad de reforma es apremiante a fin de que pueda responder a las demandas de una globalización creciente frente a la cual se ha reservado un papel pasivo, lo cual la ha convertido en polea de transmisión de decisiones generadas en poderes externos. Así, la misión se ha desdibujado de tal manera que solo es apéndice de fuerzas externas que la han convertido en instrumento útil a sus propósitos.

El resultado de la aplicación de las fuerzas externas es claro. La noción de universidad, antes sólida y firme, se ha tornado líquida y flexible. Un ejemplo de lo anterior son las 175 definiciones de universidad que circulan en el medio y hacen carrera con la preocupación centrada en que actualmente no se sabe lo que significa universidad (Barnett, 2016). Se ha producido un efecto de disolución y desmembramiento, de descentración del sentido original y de aquel que hacía coincidir a la comunidad académica y a los sectores de la sociedad interesados en

ella. Quienes desempeñaban funciones del lado de la oferta como quienes estaban en la parte de la demanda tenían unos mismos referentes y comulgaban con un sentido unificador. Ahora el consenso se ha roto y las interpretaciones son variadas.

La idea de universidad se desliza desde un concepto vago e indeterminado, el cual en alguna época tenía referentes de significación claros y que, con el paso de los años, se han refundido de manera que solo existen para especialistas. Las nociones de *alma mater* o “madre nutricia” han perdido contenido, en la medida en que la universidad se orienta a la profesionalización y, por esta vía, al mercado, como la forma ideal de la competitividad en la nueva fase de globalización. Otras nociones se refieren a unidades académicas de enseñanza, a comunidad de docentes, estudiantes y administrativos, a instituciones que tienen centros especializados y que imparten títulos, a instituciones multidisciplinarias dedicadas a la formación de cuadros profesionales y a instituciones que acreditan funciones de docencia, de investigación y de transmisión de conocimiento y de cultura universal y nacional. Es decir, las nociones varían de acuerdo con el foco de atención que dirigen quienes las construyen. En unos casos se privilegia la forma de organización, en otros las unidades de enseñanza, y en otros las funciones que cumplen y reconocen las sociedades. En este panorama, ha llegado un nuevo concepto: la “tercera misión” de las universidades.

La tercera misión de la universidad

En las denominaciones mencionadas no aparece con claridad una tendencia relativamente reciente: la tercera misión, o a una versión de misión universitaria en una tercera fase. Esta se refiere al compromiso que asumen las instituciones de educación superior en relación con su entorno social, cultural y económico. Una misión tradicional como el conocimiento se inclina ahora hacia la competitividad y la generación de riqueza, con el argumento de que el conocimiento es valioso precisamente porque entra en el mundo de los negocios y se convierte en una mercancía de apreciable valor. La tercera misión no es, en consecuencia, ningún elemento nuevo; la novedad consiste en abrir espacio para la dinámica del capital a un campo que siempre se había privilegiado para lo intangible, lo culturalmente apreciado, lo “sagrado”, lo intocable. Ahora, abiertamente se declara que ese conocimiento es una mercancía que se compra y se vende, y se incorpora en el capital social y cultural de los egresados, y cómo ellos llevan consigo a los mercados de trabajo. La racionalidad declara, sin embargo, que el proceso es todavía lento y estamos

lejos de disponer de un sistema de cuantificación y financiación de las actividades implicadas en el concepto de tercera misión.

El Banco Mundial se ha constituido en el líder de esta iniciativa. En el documento de trabajo sobre política educativa *Latin American Universities and the Third Mission, Trends, Challenges and Policy Options*, el Banco consigna el enfoque de las universidades como organizaciones “emprendedoras y contribuyentes al desarrollo social y económico” (Banco Mundial, 2006; Thorn y Soo, 2006). El objeto es el conocimiento, los actores son las universidades, las empresas, las industrias y los gobiernos, y las estrategias son las relaciones de colaboración mutua. Es un sistema que se debe construir socialmente en una nueva relación que implica a las universidades un cambio sustancial en su mirada. De una mirada focalizada hacia dentro, se reenfoca su tarea hacia fuera, hacia el entorno. Esto significa que los objetivos ya no se encuentran en ella misma, sino que es necesario salir a buscarlos. Todo esto no es sino el reconocimiento de que la producción de conocimiento y la interrelación existente entre ciencia y sociedad han cambiado, y sus pivotes ahora se encuentran desplazados sobre otros ejes. La universidad ha perdido su tradicional autonomía con respecto a su existencia; ahora la tiene, pero entendida como capacidad de respuesta a las demandas sociales y culturales y, ante todo, económicas.

La tercera misión no desconoce las funciones tradicionales de educar e investigar. Ahora se pide que la universidad sea un actor relevante en el desarrollo integral de la sociedad, lo que se interpreta como la tarea de aplicar los conocimientos que se producen —o, en todo caso, circulan en la universidad— al estudio y la solución de los problemas sociales, económicos y culturales que afectan la sociedad dentro de la cual funciona. Esta posición no es categórica; más bien admite interpretación en dos direcciones. Por una parte, los neoliberales encuentran la confirmación de su tesis de privilegiar el mercado como decisor de elementos sociales y culturales, entre ellos la universidad con su conocimiento y desarrollo científico. Por otra, se encuentran tendencias que perciben una función social, cultural y política que bien se puede canalizar a fines distintos a los del mercado económico. Algunos ven las posibilidades que tiene la universidad en el desarrollo cultural y la construcción de ciudadanía, así como al agenciar sectores que reconstituyan la política, encuentren en el multiculturalismo alternativas de diálogo horizontal y contribuyan a un redescubrimiento de la democracia. Entre estas posiciones polares hay un amplio espacio para interpretaciones diversas y ricas en contenido político, cultural, ideológico o económico, como las que se han indicado arriba.

En este panorama nos encontramos hoy en una época en la que las demandas de las sociedades requieren sujetos sociales y políticos que construyan alternativas. Si las universidades y los organismos gubernamentales se constituyen en esos sujetos, deben reinventar su misión en relación con su quehacer científico y social, es decir, en la producción de conocimiento y en su aplicación en la solución de problemas que impacten en el conjunto social. Se exige de esos sujetos que constituyan una cultura del emprendimiento y la innovación, y no se atengan a los viejos rituales ni a las fórmulas ya experimentadas en contextos que han dejado de tener vigencia. La ayuda de las tecnologías proyecta soluciones en un marco que tiende a superar los círculos reducidos de las localidades para proyectarse en entornos más amplios en el tiempo y en el espacio (Brunner, 2002; Hargreaves, 2003).

Las circunstancias actuales no son optimistas. El desafío consiste en cómo prepararse “para una economía donde los servicios, y no el trabajo físico, son cada vez más importantes” (Toffler, 2008). La transición de la agricultura a la sociedad industrial pasa por tener gente cada vez más educada. En este tema crucial se constata una completa incapacidad y obsolescencia de los sistemas educativos. Necesitamos una globalización más flexible. La idea según la cual entre más grande siempre es mejor, es un error. Si llegamos a tener un solo mercado global, tendremos una masiva depresión global. Estudios recientes se encaminan a determinar expectativas de estudiantes acerca de sus docentes y las instituciones de las cuales hacen parte. Las metodologías tradicionales se sustituyen cada vez más en enfoques influenciados por investigaciones realizadas en el ámbito de los negocios (Castro, López y Guerra, 2016).

Dado que los negocios se internacionalizan, también la educación superior adquiere una nueva característica: ella misma se internacionaliza (Brunner, 2006; Brunner y Ferrada, 2011; Espósito, 2014). Surgen con mucha fuerza criterios y políticas internacionales que se imponen a los entes nacionales como las ideales que se deben seguir. Allí está la fuerza de la globalización. Al mismo tiempo, algunas instituciones de educación superior, antes localizadas en algún lugar del primer mundo al servicio de esa localidad, pasan las barreras de los Estados-nación para ubicarse en un contexto más amplio, no solo como extensión, sino como organización que pierde el *locus* inicial para adquirir el carácter global, lo que significa que desde cualquier lugar, sin importar cuál sea, presta sus servicios a cualquier otro lugar. La globalización cambia los escenarios de las organizaciones sociales en todo el mundo, y la educación superior no es la excepción. Muy al contrario, se ve afectada directamente y se debe ajustar a las nuevas dinámicas.

Un observador de la educación superior que, después de un receso de veinte o treinta años, llegara nuevamente a identificar rasgos de las instituciones universitarias en la actualidad, quedaría sorprendido con los cambios que se han producido en ellas. El panorama es hoy cuantitativa y cualitativamente distinto del que se presentaba en décadas anteriores. Se encuentran instituciones de educación superior de una variedad de tipos y formas: locales, regionales, nacionales e internacionales, según el ámbito de cobertura; públicas y privadas, pero no a secas, sino con variaciones internas (las públicas son nacionales, regionales o locales, y las privadas son del centro o de la periferia de las grandes metrópolis nacionales, de cara al país o en una perspectiva internacionalizada); se encuentran liberales, abiertas, democráticas, así como confesionales política o ideológicamente; de diferentes tamaños en volúmenes de estudiantes, en recursos, en cobertura y en servicios; con orientaciones nacionalistas o con enfoques a prueba del tiempo y del espacio, en ámbitos claramente globales.

Esta diferenciación estructural interna hace pensar en organizaciones cuya complejidad va en creciente aumento, de modo que es cada vez más difícil referirse a ellas con una sola forma de aprehensión conceptual. Por tanto, la misión de la universidad se diversifica ampliamente como nunca habíamos experimentado en la historia. Sin embargo, esto no significa que las tendencias hagan brotar nuevas misiones. Paradójicamente, a mayor diferenciación estructural mayor concentración misional. A pesar de las diferencias, las instituciones de educación superior se mueven en una dirección que las identifica: cómo atender los requerimientos de la globalización. Obviamente, las respuestas son diversas, pero hay núcleos comunes que permiten pensar en tipologías.

Estas tipologías son el fruto del desarrollo inercial ajustado a las condiciones sociopolíticas en las cuales estas instituciones hacen presencia, así como de la aplicación de políticas que tienen la intencionalidad de promover esos cambios en una dirección determinada. Algunas de las políticas más recurrentes en el continente latinoamericano pueden resumirse en seis principales, y constituyen los grandes ejes de las políticas aplicadas: coordinación, desregulación y descentralización de las universidades públicas; financiamiento estatal y fondos condicionados; diversificación de recursos; evaluación estatal; incentivos al rendimiento docente; y expansión y regulación del sector privado. Son estas las grandes tendencias de la educación superior a principios del siglo XXI (Villanueva, 2010). Sin embargo, es necesario establecer que no todos los países de América Latina recibieron de la misma manera las políticas, ni dieron curso a su aplicación con la misma intensidad

y con los mismos procesos y resultados. Más bien se presentó una variedad de experiencias que aún no se han evaluado suficientemente (Brovetto, 1999; García, 2006; Unesco-IESALC, 2006).

Dos caminos tomaron las reformas generales en la educación superior latinoamericana. Por una parte, la desregulación y, por otra, la descentralización. Estas no siempre corrieron parejas. La desregulación consistió en deshacerse de los vínculos creados por las normatividades existentes como reguladoras de parte de los Estados. La liberalización de las normas fue el resultado de la tensión entre control externo y control interno, entre fuerzas del Estado y fuerzas institucionales, entre presiones foráneas y presiones derivadas del interior de las organizaciones. La tensión fue resuelta por la vía de una mayor capacidad de las organizaciones para darse ellas mismas el curso de sus acciones, de ejercer el liderazgo sobre su propia gestión y de enderezar sus recursos en busca de metas y objetivos trazados por ellas mismas.

La otra gran reforma fue la descentralización. Si tradicionalmente la sede de nacimiento y de origen de las instituciones de educación superior permanecía por siempre y para siempre, ahora se puede modificar sin que con ello se afecte la voluntad de sus gestores ni los principios sobre los cuales fue pensada la organización. Encontrar nuevas sedes de funcionamiento se interpreta como la posibilidad de extender el cumplimiento de su misión en escenarios antes no ocupados. La descentralización se convirtió en un mecanismo de expansión y de crecimiento y, desde luego, por el cual romper las restricciones tradicionalmente atadas al lugar de nacimiento.

Ambos procesos —el de desregulación y el de descentralización—, se alcanzaron por un crecimiento y fortalecimiento de la autonomía y, a la vez, fue esta su efecto directo. Las relaciones recíprocas entre los dos primeros aspectos con respecto a la segunda, así como de esta con los dos primeros merecen una explicación. La resolución de la tensión entre autodeterminación o heterodeterminación obedece a la vigencia de un momento histórico en el cual el Estado ganó presencia y ejercicio de poder sobre las organizaciones públicas y, de paso, sobre las privadas. La concepción sobre los servicios públicos y su prestación como una responsabilidad, en primera instancia, de parte del Estado, lo obligó a establecer mecanismos para que ello fuera posible. Cuando el mismo Estado procedió a desprenderse gradualmente de responsabilidades sobre la prestación de servicios públicos asociados a sectores económicos y financieros, y a actividades sociales como la salud, el transporte, el agua potable o la educación, fue necesario que

reconociera su ineficacia como un mecanismo legitimador de sus propias decisiones de entregar su gestión a particulares. La educación fue uno de esos servicios que se desreguló y facilitó que las propias instituciones gestionaran su cumplimiento. El proyecto educativo institucional, con la definición de su misión y de su visión y sus valores institucionales, quedó atado a decisiones internas y, por esta vía, se dio fuerza a la autonomía organizacional.

Dos conceptos de autonomía fueron aplicados de una manera complementaria. Por una parte, la autonomía sustantiva, entendida como el poder de las organizaciones para definir sus propios objetivos, programas y metas, es decir, el “qué” de la institución universitaria; y, por la otra, la autonomía procedimental, concebida como la capacidad para establecer los medios mediante los cuales alcanzar los objetivos, programas y metas, es decir, el “cómo” de la organización. Medios y fines quedaron en el resorte institucional y constituyeron la base de identificación de un rasgo sustancial de la autonomía. A su vez, esta autonomía ganó espacio social y político en la medida en que, en virtud de su desarrollo, las instituciones generaron los caminos que se propusieron seguir. Ambas autonomías hacen un todo si la institución guarda la coherencia interna en relación con su entorno.

En la Alemania de Humboldt, la autonomía conjugó los procesos de docencia y de investigación, lo que significó formación en y a través del método científico comprendido como parte de su proceso pedagógico. De esta manera, conjugó el nuevo humanismo con el idealismo en virtud de asumir la autonomía espiritual, es decir, la autonomía interna como condición necesaria para que sea posible la generación de nuevo conocimiento. Solo en el espacio de la libertad de pensamiento se puede producir fructíferamente conocimiento científico (Orozco, 2015). La tercera revolución de la educación superior observa este vuelco de medios y de fines de las instituciones de educación superior. La mirada general se torna hacia Colombia, con el interés de observar la asimilación de la investigación en sus dinámicas internas. El asunto se desarrolla en el capítulo siguiente.