

La educación a lo largo de la vida y la transformación cualitativa de la universidad

Luis Enrique Orozco Silva
Universidad de los Andes
Bogotá. Colombia

Resumen

La educación a lo largo de la vida constituye un reto que deberá asumir la universidad hacia el futuro inmediato. El aceptarlo, implica modificar sus estructuras académico-administrativas y la forma de relacionarse con la sociedad en general. Tales modificaciones alteran la naturaleza de la universidad en su concepción tradicional para hacer que ella encuentre mejores y más comprometidas articulaciones con el desarrollo autónomo de sí misma y de los países. ¿En qué contexto se da este desafío y cuáles son las modificaciones más sustanciales?

Palabras Claves

EDUCACION PERMANENTE; RELACION UNIVERSIDAD; SOCIEDAD; CRISIS DE LA UNIVERSIDAD.

1. Introducción

Vivimos un mundo globalizado y, en él, el nuevo papel del conocimiento en la producción, las formas nuevas de producir conocimiento, la internacionalización de las instituciones que ofrecen el servicio educativo de nivel superior, los nuevos esquemas de interacción con el sector externo, conforman un escenario movedizo que obliga a las instituciones a planificar estratégicamente sus formas de intervención en la sociedad. En tal modificación la preocupación primera tiene que ver con la forma cómo las afecta el entorno nacional e internacional en la redefinición de sus tareas sustantivas; y, en segundo lugar, con la pregunta acerca de qué quieren ser tales instituciones hacia el futuro (cómo perciben su identidad). Pues bien, una respuesta inteligente al reto de la “educación a lo largo de la vida” no puede eludir tales planteamiento.

En lo que sigue se ofrecen elementos para entender el contexto y dimensionar el impacto que puede tener sobre la transformación cualitativa de la universidad, el desafío de la educación a lo largo de la vida¹.

2. La globalización como determinante básica

Con el término de globalización hacemos referencia a la creciente interdependencia que afecta a todos los países, en todos los órdenes. Con dicha metáfora queremos significar que el globo ya no es una figura astronómica y que la tierra es un territorio en el que nos encontramos todos los seres humanos de manera diferenciada, y muchas veces antagónica. El “mundo” es una noción histórica. Y en él ni la nación ni el individuo son realidades hegemónicas; ambos han quedado subsumidos por la sociedad global². En relación con el pasado, se trata de una ruptura equivalente a aquella que produjo Copérnico respecto a nuestra concepción del universo físico; o Darwin en el campo de la evolución; o Freud en relación con la tesis de la libertad de los modernos, al postular la existencia del inconsciente.

La “aldea global” parece sugerir que, finalmente, se formó la comunidad mundial, concretada en las realizaciones y en las posibilidades de comunicación, información y fabulación abiertas por la electrónica. Sugiere también que están en curso la armonización y la homogeneización progresivas; se basa en la convicción de que la organización, el funcionamiento y el cambio de la vida social, en su sentido más amplio, que comprende, por lo tanto, la globalización, están ocasionados por la técnica.

En esta perspectiva, en poco tiempo las provincias, las naciones y las regiones tanto como las culturas y civilizaciones han sido permeadas y articuladas por los sistemas de información, por la comunicación y la fabulación agilizadas por la electrónica. "Hoy pasamos de la producción de artículos empaquetados al empaquetamiento de las informaciones. Antiguamente, invadíamos los mercados extranjeros con mercancías; hoy invadimos culturas enteras con paquetes de informaciones, entretenimientos e ideas. Ante la instantaneidad de los nuevos medios de imagen y sonido, hasta el periódico es lento" (MacLuhan, 1973).

En la aldea global predomina la cultura de la imagen, sobre la cultura del libro; la máquina impresora es remplazada por la televisión y otras tecnologías electrónicas como el CD, el fax, el teléfono celular o las redes de computadores. Como lo señala McLuhan: "Para el próximo Siglo, la conciencia colectiva estará suspendida sobre la faz de la tierra, en una densa sinfonía electrónica, en la cual todas las naciones vivirán en una trama de sinestesia espontánea, y adquirirán penosamente la conciencia de los triunfos y de las mutilaciones de unos y otros" (MacLuhan, 1989).

En síntesis, nos encontramos en la "aldea global" en un mundo sin fronteras. "En todos los lugares, todo se parece cada vez más a todo y más, a medida que la estructura de preferencias del mundo es presionada hacia un punto común homogeneizado" (Levit, 1991).

Pero podríamos mirar un poco más allá, hasta alcanzar a intuir en la metáfora de la "aldea global", o en la mundialización, su pathos oculto. En efecto, tal expresión suele usarse también para entender los fenómenos emergentes que trae consigo a nivel mundial. Puede entenderse, por ejemplo, la denominada "economía mundo"; es decir, la interdependencia que genera la denominada occidentalización y su explicitación en la "modernización". Concepto que aplicamos con mucha frecuencia a las acciones consideradas deseables por los Organismos internacionales en los sistemas de educación superior en la Región.

¿En qué consiste uno y otro fenómeno? La occidentalización hace referencia al predominio de los patrones y valores socioculturales característicos de la occidentalidad, principalmente en sus formas europea y norteamericana. Conlleva la idea, según Octavio Ianni, de que el capitalismo es un proceso civilizatorio, superior e inexorable. Posición que naturalmente tiene unos presupuestos precisos. En primer lugar, que todo lo que es social se moderniza o tiende a modernizarse según los moldes del occidentalismo, a pesar de las modificaciones o características que pueda tener en algunos lugares. En segundo lugar, que modernizar significa secularizar, individualizar, urbanizar, mercantilizar, industrializar, racionalizar; en una palabra, ser moderno en el sentido europeo, aceptando como cosmovisión primera el individualismo, el naturalismo y el racionalismo en su expresión más genuina, la verdad científica³. En tercer lugar, que lo que ocurre en

los países centrales ocurre o va a ocurrir en todas partes, aunque con variación de grado; y finalmente, que “en la medida en que se desarrolle la división social del trabajo a escala nacional, regional, internacional y global, se promueve la difusión de los factores productivos, de las capacidades productivas, de los productos elaborados y del bienestar general. En una palabra, que la mano invisible garantizará la felicidad general de unos y otros, en todo el mundo, de acuerdo con los principios del mercado, del ideario liberal y del neoliberalismo”⁴

La diferencia entre el liberalismo clásico y el neoliberalismo actual y, ello es significativo para entender lo que pasa en la educación superior, consiste en que en la actualidad asistimos a una formación de polos dominantes y centros decisorios localizados en empresas, con conglomerados transnacionales y corporaciones. De este modo, surgen directrices relacionadas con Organismos internacionales que las codifican, divulgan y ponen en práctica a través de élites intelectuales con recursos científicos y tecnológicos que producen informes, diagnósticos, directrices y prácticas para los diferentes problemas a escala mundial.

En la medida en que se desarrollan y generalizan los procesos implicados en la modernización, como proceso de transformación del aparato productivo, se rebasan o disuelven fronteras de todo tipo: locales, nacionales, regionales y continentales; pero también, culturales, lingüísticas y religiosas. Lo moderno, o ser moderno se torna el ideal, y en la medida en que ello no trasciende lo práctico, lo pragmático, lo técnico, se instauro el predominio de la razón instrumental⁵. A este respecto señalaba Marcuse: “la tecnología, como una forma de organizar la producción, como una totalidad de instrumentos, esquemas e inventos que caracterizan la era de la máquina y, al mismo tiempo, un modo de organizar y perpetuar (o cambiar) las relaciones sociales, las manifestaciones predominantes del pensamiento, los patrones de comportamiento, es un instrumento de control y dominación”⁶.

Francis Fukuyama, por el contrario, señala: “A medida que la humanidad se aproxima al fin del milenio, las crisis paralelas del autoritarismo y del socialismo centralizado dejarán en el ring a un solo competidor, como una ideología de validez potencialmente universal: la democracia liberal, la doctrina de la libertad individual y de la soberanía popular. Doscientos años después de haber dado vida a las revoluciones francesa y norteamericana, los principios de libertad e igualdad se muestran no sólo valederos sino también resurgentes” (Fukuyama, 1992).

El Informe Delors, con gran claridad llama la atención sobre los efectos de la mundialización, cuando señala: “El desarrollo de las interdependencias ha contribuido a poner de relieve muchos desequilibrios: desequilibrio entre países ricos y países pobres; disparidad social entre los ricos y los excluidos dentro de cada país: uso desconsiderado de los recursos naturales que conduce a una degradación acelerada del medio ambiente. Las desigualdades de desarrollo se han

agravado en algunos casos, como muestra la mayoría de los informes internacionales, y se observa que los países más pobres van verdaderamente sin rumbo" (Delors, 1996).

También señala la UNESCO que "junto al proceso de globalización, ocurren de una parte, un proceso de regionalización que conduce a los países a agruparse para facilitar su integración económica y comercial como instrumento para fortalecer su competitividad a nivel mundial; y de otra, procesos de polarización, marginalización y fragmentación; todo lo cual propicia el agrandamiento de la brecha entre los países desarrollados y aquellos que están en proceso de desarrollo; se genera el aislamiento internacional de unos países frente a otros y se fragmentan o incluso, atomizan Estados en grupos étnicos, religiosos o tribales. Para América Latina esta situación es particularmente importante, y las instituciones, al tratar de dar respuestas a los actuales desafíos deberán, indica la UNESCO, repensar su misión y sus función" (UNESCO, 1993).

Frente a este posible "pathos" de la globalización, el Documento sobre políticas de educación superior preparado por la División de educación superior de la UNESCO en 1993, señaló: "el desarrollo económico moderno no puede ceñirse a estructuras y modelos impuestos y rígidos". El desarrollo económico debe basarse en dos pilares fundamentales: la disminución de la pobreza y el desarrollo de los recursos humanos. Los problemas que pueden considerarse como los de mayor importancia en la actualidad son: la demografía y el medio ambiente y la paz, basándose este último en la no violencia, la igualdad y la libertad; los cuales también deberían constituir la base sobre la que se establezca la relación entre aprendizaje, investigación y responsabilidad cívica.

Pareciera, entonces, que la globalización encierra una cierta ambigüedad, no sólo porque en la aldea global las nuevas técnicas que conmueven nuestras vidas se desarrollan con dependencia de fuerzas políticas y sociales e ideológicas, sino porque en los diferentes países tiene mucho de mito la idea de una "cultura única". Lo que se globaliza -como lo indica Mario Bunge- es el capital financiero, la política económica neoliberal y la cultura comercial. Los ingredientes básicos de la cultura globalizada o mundializada son la literatura de supermercado, el rock y los entretenimientos. ¿Qué oportunidad existe de integrarse en la nueva tecnología que proscribe el uso de la energía muscular humana, si el problema de muchos países es dar empleo a los millones que sólo a esto aspiran y que incluso, ni siquiera esto alcanzan?

Este es el contexto inmediato en que se mueven las universidades. Su primer reto es responder cuidadosamente a lo que ello significa para cada país. A este respecto, parece aún válida, por lo menos en parte, la tesis de Darcy Ribeyro, hace ya casi dos décadas: se trata, decía: de saber si es posible planificar una universidad que sirva a la transformación estructural de sociedades en que hay sectores que no desean más que una modernización refleja que consolida, en lugar

de debilitar su dominación. Y si es practicable ganar la mayoría de los cuerpos universitarios para una política de crecimiento autónomo de la universidad, para contribuir a que la sociedad se encamine por la vía de la aceleración evolutiva. Para él la precariedad de los sistemas de educación superior en la región era el reflejo del fracaso de nuestras sociedades para acompañar los ritmos del crecimiento del mundo moderno. Fracaso que la universidad ha sufrido pasivamente; pero también activamente, en la medida en que sus dirigentes han sido formados en su seno. En este contexto, la educación a lo largo de la vida puede convertirse en una ocasión relevante para replantear la identidad y funciones de una universidad que si no se transforma se hará cada vez más irrelevante e ilegítima.

3. La educación a lo largo de la vida y la transformación cualitativa de la universidad.

En la última década ha ido alcanzándose un amplio consenso en torno a la necesidad de que la universidad como institución vuelva sobre sí misma para redefinir su ser y su quehacer, al entrar el próximo milenio. La UNESCO ha venido propiciando esta reflexión desde la Agenda de Compromiso "Libertad creadora y desarrollo humano en una cultura de paz", aprobada por aclamación en la "Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior", convocada por ella en Caracas, en 1991 y en la cual se señalaba la urgencia de "la construcción y redefinición de un nuevo pensamiento capaz de identificar los términos de un proyecto social compatible con las exigencias que derivan de la necesidad de superar las marcadas desigualdades sociales, integrando a los pueblos como actores de su propia legitimidad"⁷ Es una tarea que convoca a la universidad y que desafía lo mejor de sí para iniciar por ella misma las transformaciones necesarias que le posibiliten asumir el cambio con responsabilidad ética, política y científica.

Se sabe de dónde partir, los diagnósticos han sido hechos; la conferencia Regional de UNESCO, reunida en La Habana, en noviembre de 1996 fue un escenario que permitió poner en el espacio de la opinión pública los grandes retos: calidad, pertinencia, financiamiento, nuevas tecnologías y cooperación internacional. También surgieron allí los grandes enunciados para un plan de acción y los grandes temas; entre ellos, la revolución en las metodologías de enseñanza, la modificación de la estructuras de administración y de gestión, el rendimiento de cuentas, las nuevas tecnologías y la educación a lo largo de la vida. Este último deberá asumirse en el contexto actual arriba delineado y afecta al ser mismo de la universidad. En esta constelación de ideas se inscribe la necesidad de asumir, por parte de la universidad, la educación a lo largo de la vida, consciente de que asumirla con propiedad implica estar dispuestos a cambiar sustancialmente.

La educación a lo largo de la vida no es una estrategia más de desarrollo de acciones posibles para la universidad. Es más una perspectiva para encarar los retos que enfrenta la institución universitaria. La educación a lo largo de la vida desafía la imaginación para idear primero y llevar a la práctica luego, una nueva forma de concebir el quehacer tradicional de las instituciones en sus funciones sustantivas de investigación, docencia y articulación con la sociedad global.

Como modalidad educativa es el resultado histórico de una modificación sustancial en la dinámica de las sociedades y en las formas de desempeñarse en ella las personas. Por esto, el Informe Delors la entiende como ese "proceso continuo de educación, que abarca toda la existencia y se ajusta a las dimensiones de la sociedad"; descansa sobre el principio de perfectibilidad del hombre, ya reconocido por J.J. Rousseau, y sobre la enseñabilidad de los saberes. Uno y otro, en contextos siempre variados, nos llevan a pensar en que las formas de institucionalización de los saberes y las estrategias tradicionales de capacitación se han ido agotando en el tiempo. La perfectibilidad humana nos conduce a pensar la educabilidad como proceso permanente que dura toda la vida. La enseñabilidad de los saberes nos permite entender el carácter de mediación inagotable que tiene el conocimiento como ámbito de formación humana. Por lo tanto, el proceso de formación humana como los saberes tienen un carácter histórico, se insertan en el entramado social y reciben de éste mensajes y demandas variantes sin que la universidad como espacio institucional en el que ocurre la formación y se desarrollan y transmiten los saberes pueda permanecer indiferente, en una actitud ahistórica, abstracta y ensimismada.

Si el acervo inicial de conocimientos que se adquiere en la juventud, ya no basta; si la educación básica de los jóvenes tiende a prolongarse, si la prolongación de la vida después de la jubilación aumenta, si la noción de especialización está siendo reemplazada y si cada tipo de conocimiento traslapa los demás, el escenario de acción universitario no puede permanecer el mismo. Tal es la situación actual. Además, la modificación de la población que acude a la universidad en términos de edad, la urgencia de desarrollar sistemas de autoaprendizaje, la posibilidad de incorporar nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje, los nuevos esquemas de organización posible de las bibliotecas universitarias, la valorización de la experiencia adquirida para la obtención de títulos universitarios; pero, por sobre todo, la necesidad de crear nuevas articulaciones entre educación y trabajo, la necesidad de un reciclaje profesional continuo y el período cada vez más corto de vigencia de los conocimientos en cada campo del saber, obligan a realizar un replanteamiento del ser y funciones de la universidad.

Para el presente, como lo indica Miguel Angel Escotet: "aprender y actuar forman parte de un proceso existencial que se inicia con el nacimiento y termina con la muerte del individuo..." y agrega: "educación permanente quiere decir, no sólo poseer los conocimientos y las técnicas que nos permiten desempeñarnos

eficientemente en el mundo en que vivimos, sino fundamentalmente, estar capacitados para aprender, reaprender y desaprender permanentemente". (Escotet, 1992).

Esta concepción de la educación permanente tiene implicaciones importantes para la universidad. Señalemos algunas de ellas:

- Dejar de considerar que las diversas formas de enseñanza-aprendizaje son independientes y, en cierta manera, tratar de realzar el carácter complementario de los ámbitos y los períodos de educación moderna (Delors, 1996).
- Retomar la ya célebre discusión sobre la formación básica, o integral o liberal, en cuanto el enfoque de la formación a lo largo de la vida no excluya que el estudiante en tal modalidad pueda ser no sólo un profesional calificado sino una persona con capacidad reflexiva, sensibilidad educada y talante moral en escenarios cada vez más cambiantes. Queda sin embargo por responder - y éste no es el lugar de hacerlo- cuáles son las mediaciones para alcanzarlo, ante la evidencia de que no se trata de incluir nuevos cursos con base humanística en los planes de estudio (Orozco, 1998). Las acciones de mayor trascendencia, dada su incidencia en la formación de las personas con miras a que se estructuren como seres capaces de aprender y desaprender tienen que ver con la revolución de las metodologías de enseñanza y la capacitación del profesorado. Sin profesores bien formados, capaces ellos mismos de desaprender, sin bibliotecas bien dotadas, con laboratorios pobremente equipados y con poca intensidad de penetración intelectual en las disciplinas por parte de los estudiantes, no habrá formación para toda la vida.

El principio nodal de la formación requerida para formar la persona de modo tal que sea estudiante permanente tiene que ver con la preformación del espíritu científico en los niveles primario y básico y con las metodologías de la enseñanza de la ciencia en el nivel universitario y de pregrado. La formación a través del método científico exige la apropiación de los principios y procedimientos del quehacer científico, considerado como un tipo de práctica, y no como un agregado de técnicas indiscutibles e indiscutidas en un campo cualquiera del conocimiento. La ciencia como vocación se corresponde con una manera de relacionarse el espíritu con la verdad universal; manifiesta, ésta última, de modos diversos en cada campo del saber humano. El saber particular es sólo un prisma del "todo" del saber. La visión totalizante y reflexiva, al trascender los campos particulares de cada ciencia, nos remonta al "todo", a un todo que se manifiesta en cada práctica singular del saber científico. En la contaminación con estos valores, hecha posible en la experiencia científica, se forja la voluntad de verdad que, una vez alcanzada, nos pone en condiciones de apreciar, valorar y luego crear con lo

aprendido nuevos conocimientos en el campo de las ciencias o nuevas aplicaciones en el terreno de las tecnologías.

Pero la ciencia exige probidad y la engendra. Si la formación científica compromete críticamente el entendimiento y la razón del estudiante; éste, al desarrollar su hábito reflexivo entenderá los límites del saber, apreciará los intereses vinculantes del investigador, captará sus ataduras sociales reflejadas en sus formas mentales de comportamiento y percibirá con mayor facilidad la vinculación entre conocimiento y verdad. En una palabra, la formación científica o profesional, así alcanzada, se proyecta en la formación ética y engendra no sólo una vida conforme a la verdad sino conforme al bien y a la justicia. Quien haya pasado por la universidad aunque no se dedique posteriormente a la investigación científica, estará capacitado para hacer con el conocimiento algo distinto que repetirlo; podrá "usarlo" y usarlo con conciencia del interés general (conciencia ético-política) a lo largo de su vida.

Sólo en esta perspectiva, asumida responsablemente por las instituciones, la educación a lo largo de la vida podrá permitir no simplemente el mejoramiento de la fuerza de trabajo sino incidir, como lo pedía Darcy Ribeyro, en el incremento de una mayor eticidad y espíritu crítico de nuestros futuros dirigentes.

- La educación a lo largo de la vida interroga a las instituciones de educación superior en otra dirección, a saber: en la organización actual de las estructuras académicas. No sólo porque los problemas que hoy enfrentan las universidades no pueden ser resueltos en el cuadro institucional vigente sino porque su articulación actual no es propicia para la innovación requerida. Los organigramas verticales; los planes de estudio unidisciplinarios, aislados unos de otros y desactualizados, no darán cabida a líneas de acción adecuadas para una educación a lo largo de la vida.

Con frecuencia, el modelo de formación universitaria se ha considerado como el modelo de formación universitaria ideal; muy paulatinamente, en las dos últimas décadas, se han ido diferenciando las modalidades y las instituciones de carácter técnico y tecnológico se han ido abriendo camino no sin dificultades de identidad frente a la universidad tradicional hasta el punto de sentirse impelidas a seguir y a ajustar sus estructuras a aquellas; en muchos casos, por exigencia de Ley. Sin embargo, la articulación entre modalidades es precaria y el uso en ellas de modernas tecnologías muy escaso; dentro de ellas la posibilidades de salida intermedia al mercado es poco frecuente. Así las cosas, la educación a lo largo de la vida no es viable.

- Carlos Tünnermann llama la atención sobre la "necesidad de que los sistemas formales de educación superior procedan con mayor flexibilidad en cuanto al reconocimiento académico del saber y de las destrezas adquiridas fuera de las aulas"(Tünnermann, 1997), y agrega: "si las instituciones de educación su-

terior se empeñan en conservar sus esquemas tradicionales, ellas no serán aprovechadas" (Tünnermann, 1997). El autor llega a sugerir la necesidad de un cambio en las políticas de admisión de estudiantes ante el hecho patente de que las instituciones de educación superior no son la única instancia educativa en la sociedad contemporánea. De otra parte, si en algún punto, la educación a lo largo de la vida cuestiona el quehacer de las universidades es en su elitismo actual, tanto en el sector público como en el privado.

4. Impacto de la educación a lo largo de la vida sobre las funciones tradicionales de la universidad

Jacques Derrida, en su lección inaugural en la Universidad de Cornell en 1989, se preguntaba: "¿Tiene la universidad como misión esencial producir competencias profesionales?" Es la misma inquietud planteada por Kant en el "Conflicto de las facultades", a propósito de la autonomía del saber frente a cualquier otro saber y frente al poder. Es también la misma preocupación de Heidegger en los discursos inaugurales de 1929 y 1933; y todos ellos remiten a la reflexión de Aristóteles en su *Metafísica* (prg.98b.ss) acerca de la naturaleza del saber teórico. Con esta secuencia, a la cual habría que añadir a Nietzsche, en sus "Conferencias sobre el provenir de nuestros establecimientos de enseñanza" y, más cerca de nosotros, a Lyotard en la "Condición postmoderna", queremos constatar que todo nuevo replanteamiento estructural de la universidad pone en tela de juicio lo fundamental: la universidad como espacio propio para el ejercicio de la razón; como espacio en el que se hace posible que la sociedad se piense a sí misma y que la cultura de un país cobre conciencia de sí; como ámbito del saber teórico, aquel que, como dice Aristóteles, no es buscado con vista a la utilidad.

Cierto es, como lo señala Derrida, que ni en su forma medieval ni en su forma moderna ha dispuesto la universidad de autonomía absoluta y de las condiciones rigurosas de su unidad. "Durante más de ocho siglos, "universidad" habrá sido el nombre dado por nuestra sociedad a una especie de cuerpo suplementario que ha querido, a la vez proyectar fuera de sí misma y conservar celosamente en sí misma; emancipar y controlar. Por ambas razones, se supone que la universidad representa la sociedad. Y en cierto modo, lo ha hecho; ha reproducido su escenografía, sus metas, sus conflictos, sus contradicciones, su juego y sus diferencias y, así mismo, el deseo de concentración orgánica en un solo cuerpo" (Derrida, 1989).

Este último aspecto significa que a la vez que la institución universitaria mira y debe mirar hacia fuera, se define por su poder para mirar hacia adentro. La

universidad es la sede de la reflexión. En este sentido, trabaja y se mueve en un tiempo que no coincide con el tiempo social y que, por lo tanto, al reducir o ampliar el tiempo de la entrega asegura una libertad de juego grande y valiosa. Esta posibilidad la reconocía Kant en la universidad a la facultad de filosofía y recomendaba que las facultades superiores, dentro de la estructura de la universidad alemana de la época (teología, derecho y medicina) se mantuvieran a prudente distancia de la facultad inferior (filosofía), que evitaran la fría intemperie de la razón; la cual no tiene otra autoridad que sí misma; no tiene texto ni contexto; su uso es irrestricto, su capacidad ilimitada. Su errancia la hace vagar, precisamente, por los intersticios que dejan las fortalezas. Sólo la mueve el interés por la verdad. Esta tarea de la universidad que Kant atribuye a la facultad inferior exige "que se deje en libertad para encontrar la verdad en provecho de todas las ciencias y para ponerla a la libre disposición de todas las facultades superiores: esta modestia debe hacerla recomendable ante el gobierno, como indispensable y ponerla al abrigo de toda sospecha"⁸.

Este es el principio que fundamenta la autonomía intelectual de la universidad frente a las ciencias particulares, hijas del entendimiento y principio de las profesiones; pero también frente al poder político. No hay, claro está, incompatibilidad entre ciencia, poder y razón. Se trata de que las ciencias reconozcan sus propios límites y de que el gobierno entienda que así como su interés es conservarse contra los usurpadores y enemigos, el interés de la razón es la verdad y su búsqueda sin restricciones. Para decirlo en palabras de Kant: el gobierno quiere influir, los profesionales dominar y la razón saber.

Los clásicos del pensamiento universitario alemán reafirmaron esta idea originaria de la universidad al subrayar la necesidad de que la formación que los centros de enseñanza otorguen se haga a través del método científico, que tal formación impregne el carácter y la personalidad del estudiante y, fundamentalmente, que la universidad esté orientada por la ideas, por las exigencias del saber Uno y la perspectiva del "circunsprehendente"⁹.

Para el presente y el futuro esta característica debe conservarse, la educación a lo largo de toda la vida no la destruye; al contrario, la exige para evitar que las modificaciones sustanciales que debe sufrir la universidad no lleve a convertirla en una sumatoria de carreras postsecundarias o de modalidades de formación sin orientación alguna. Nos corresponde, pues, imaginar un difícil equilibrio entre la necesidad inmanente del ser de la universidad: la fidelidad a su idea originaria, y las urgencias del presente. No sobra recordar la advertencia de Derrida: "cuidado con aquello que abre la universidad al exterior y a lo sin fondo; pero cuidado con aquello que al encerrarla sobre sí misma, la convertiría en algo totalmente inútil. Cuidado con las finalidades, pero, que sería una universidad sin finalidades?" (Derrida, 1989).

Notas

1. El texto ha sido escrito desde la perspectiva de América Latina. Con el término "universidad" nos referimos a la modalidad específica, así denominada en los diferentes países. Por lo tanto, no comprende a las instituciones de carácter tecnológico o técnico; ni a las denominadas Escuelas profesionales, sino de modo analógico.
2. También se suelen usar otras metáforas para designar el mismo fenómeno: Primera revolución mundial (Alexander King); Tercera Ola (Alvin Tofler); Sociedad informática (Adam Schaff); Aldea Global (McLuhan) o mundialización (Informe Delors)
3. Estos aspectos han sido desarrollados por el Autor en otros Textos: Véase, Luis Enrique Orozco S. Universidad, Modernidad y Desarrollo Humano, UNESCO/ CRESALC, Caracas, 1996, Cap. 3.
4. Milton Fridman, Capitalismo y Libertad, Sao Paulo, Abril cultural, 1984, Cit. Por Octavio Ianni, Teorías de la globalización, S. XXI, 1998, p.61
5. Véase el texto de Octavio Ianni, Op. Cit. . Especialmente el Cap. 1.
6. Herbert Marcuse, Some social implications of moderns technology, *Estudies in Philosophy and Social Science*, Vol.XIII. N.3. Nueva York, 1941, pp.414-439; Véase, igualmente, H. Marcuse: *El Hombre unidimensional*, México, Mortiz, 1987
7. Texto de la Declaración de Caracas. 1991.
8. M. Kant. "El conflicto de las facultades". Buenos Aires. Editorial Losada. 1963, pág. 34. Si bien esta concepción de la filosofía ha sido puesta en tela de juicio en los tiempos actuales; de ellas se conserva su núcleo racional mantenido en la herencia milenaria de las universidades: la universidad como espacio de pensamiento.
9. Véase: Karl Jaspers. "La Idea de la Universidad en Alemania", en: *La Idea de la Universidad en Alemania*, Ed. Suramericana, Buenos Aires, 1959

Referencias

- DERRIDA J. (1989) *Cómo no hablar y otros textos*. Las pupilas de la Universidad. Rev. *Anthropos*, N. 13.
- DELORS J. (1996) *La Educación encierra un tesoro*. Santillana, Ed. UNESCO. Madrid.
- ESCOTET M.A. (1992) *Aprender para el futuro*. Alianza Universidades, Alianza Edit. Madrid.
- FUKUYAMA F. (1992) *El fin de la historia y el último hombre*, Ed. Planeta.
- LEVITT T. (1991) *Imaginación de mercado*, Atlas, p.43. Sao Paulo
- MACLUHAN M. (1973) *Cultura de masas*, Pp. 564/565. Cultrix, Sao Paulo.
- MACLUHAN M. POWERS, B.R. (1989) *The global village*, Oxford University Press, p.95. Nueva York.

OROZCO SILVA, L.E. (1998) *Inteligencia para la ciencia y la tecnología*, Universidad de los Andes. Bogotá.

UNESCO (1993) *Estrategias de cambio y desarrollo en educación superior*, París.

TUNNERMANN C. (1997) *La educación superior en el umbral del S. XXI*, p.135 UNESCO/Caracas.

