



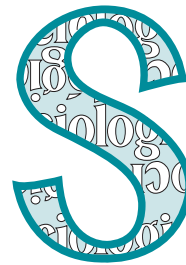
Sociológica, año 17, número 48, pp. 11-40
Enero-abril de 2002
Fecha de recepción: 6 de mayo de 2001
Fecha de aceptación: 24 de julio de 2001

La misión de la universidad en el siglo XXI: torre de marfil, parque de diversiones, oficina comercial o pensar en lo impensable

*Chris J. Martin**

RESUMEN

Este artículo hace una revisión crítica de las posturas esgrimidas en el debate mundial contemporáneo en torno a la educación universitaria. Propone, finalmente, que el objetivo fundamental de esa educación es el desarrollo de las capacidades intelectuales en el sentido más amplio; que, para lograr dicha meta, deben rechazarse prácticas tradicionales y buscarse mejores formas de enseñanza-aprendizaje, capaces de recuperar los avances tecnológicos más recientes, y que el acceso a la formación universitaria debiera ser universal, diverso y democrático, porque tal educación es imprescindible en la construcción de sociedades más justas.



PALABRAS CLAVE: universidad, educación superior, capacidades intelectuales, ciencia.

* Fundación Ford, México. Las opiniones del autor son a título personal y no representan a las instituciones en las que labora; c.martin@fordfound.org



INTRODUCCIÓN

MARK TWAIN describió satíricamente a la coliflor como una col con educación universitaria, y hoy la podríamos caracterizar como una col tecnocrática. Probablemente esta opinión mantenga cierta vigencia entre los privilegiados que han tenido acceso a ella, pero a quienes no han gozado de este privilegio les hace poca gracia el comentario. Hace algunos años, cuando realicé una investigación sobre la educación en África, un campesino analfabeto que hacía un gran esfuerzo para que sus hijos asistieran a la escuela me comentó: “el sonido de la voz de una persona como yo, sin educación, es como el aullido de un lobo en el bosque: muy chocante al oído”. Si bien Mark Twain tenía parte de razón, simpatizó más con el padre de familia africano, quien opinaba que la educación es imprescindible para el hombre moderno y, en nuestros tiempos, debe alcanzar el nivel superior.

En este ensayo quiero discutir tres puntos de vista: el primero, aparentemente pasado de moda porque reafirma una visión tradicional, ve como el objetivo fundamental de la educación el desarrollo de las capacidades intelectuales en su sentido más amplio, expandiendo las fronteras de la mente; el segundo es que, para perseguir esta meta, además de rechazar prácticas tradicionales, deben buscarse mejores formas para enseñar y aprender, lo que significa que la educación tiene que incorporar los logros tecnológicos más recientes y comprometerse con el mundo abriendo las puertas de su torre de marfil; el último punto es que el acceso a la educación necesita ser universal, diverso y democrático, porque es fundamental para construir una sociedad con el mayor número posible de personas educadas que puedan luchar por un mundo más democrático y justo.

Ninguna de estas posiciones es nueva, pero se han propuesto de una manera tentativa o defensiva, especialmente cuando los educadores profesionales los lanzan desde las trincheras a las que los han empujado los frecuentes ataques a su profesión. La postura de estos educadores revela inseguridad y reticencia a aceptar las propuestas innovadoras provenientes de otros campos. A pesar de que la educación, incluyendo a los profesores e investigadores, sigue siendo el pariente pobre de las demás profesiones, el reconocimiento oficial y público de su importancia es ahora mayor que nunca, como lo demostró el lema de campaña de Tony Blair en la elección de 1997 en el Reino Unido: “educación, educación y educación”. De manera similar, en México se hizo patente durante el año 2000 cuando la educación fue uno de los temas más mencionados por los candidatos presidenciales. En los Estados Unidos existe también una gran preocupación por los bajos niveles de alfabetización, según lo mostraron las elecciones presidenciales del año 2000. La organización no gubernamental británica Oxfam ha señalado que el factor más importante del milagro económico de los llamados Tigres Asiáticos, es el desarrollo de la educación en todo nivel.

Expondré los tres puntos mencionados en dos partes: en la primera reseñaré la educación universitaria desde las perspectivas que denomino neorrealistas y académicas, estas últimas agrupadas en tradicionalistas y radicales; en la segunda parte discuto las imbricaciones de la ciencia con la tecnología y el desarrollo en la sociedad contemporánea y sus implicaciones para la educación universitaria, así como su importancia para el desarrollo de un ser humano crítico y creativo en una sociedad más democrática.

RESEÑA DE LOS DEBATES CONTEMPORÁNEOS SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Tal vez la manera más accesible de presentar los debates contemporáneos sobre la educación superior sea adoptar un enfoque biográfico. Con el permiso de mis lectores, empezaré por contarles mi propia historia educativa, que se inició hace más años de los que quisiera admitir y que, por lo tanto, ilustra la diversidad de los temas a discutir. La expansión de la educación superior en el Reino Unido se dio en los

años sesenta. En 1970 yo me inscribí en una buena universidad de provincia, la Universidad de Birmingham, para estudiar humanidades y ciencias sociales, las cuales eran una de las nuevas áreas de estudios en expansión. Mantuve un buen promedio y al término de mi licenciatura conseguí una beca del gobierno para estudiar en la Universidad de Londres (en el University College). Cuando obtuve el grado de maestría, a mediados de los setenta, quería continuar con el doctorado, pero ya era difícil conseguir fondos y tampoco me fue fácil entrar al mercado de trabajo. Mi familia y amigos se preocupaban porque me convirtiera en un eterno estudiante con pocas posibilidades de encontrar un buen empleo. Apreciaban que hubiera tenido la oportunidad de ir a la universidad cuando ello todavía no era tan común, pero esto mismo también los irritaba. Ellos consideraban que los estudiantes eran jóvenes mimados con cabellos largos, despilfarradores irresponsables que criticaban a la sociedad y ridiculizaban los patrones convencionales del trabajo y la vida a expensas de los impuestos de los contribuyentes. Peor aún fue la reprimenda de la oficina de empleo, donde me regañaron por haber escogido materias tan inútiles y me recalcaron que yo era el único culpable de no poder encontrar trabajo.

A mediados de los setenta estábamos en Inglaterra en una recesión, sufríamos la crisis fiscal del Estado benefactor y tuvimos que cuestionar profundamente la sustentabilidad del modelo económico corporativo socialdemócrata. Los políticos conservadores iniciaron su ataque contra los excesos “socialistas” del gobierno laborista y su dispendio de fondos públicos apoyando a estudiantes “haraganes”, inmigrantes y pobres “malvivientes”. Es muy fácil detectar los fundamentos del apoyo popular al neoliberalismo: mejores condiciones de vida para el ciudadano típico en la provincia inglesa, justicia para los ciudadanos honestos y trabajadores, propietarios de sus hogares, y no más dádivas a los parásitos sociales. Las actitudes en la sociedad hacia la educación se endurecieron. El escenario estaba listo para el ataque contra los académicos y sus pretensiones. La era de los grandes recortes al gasto público, las cuentas claras, las políticas educativas dictadas por el mercado y la privatización de la educación superior había comenzado. Después de innumerables esfuerzos conseguí una beca parcial para continuar con mi doctorado. Como representante estudiantil en la Universidad de Londres, me tocó ser testigo de la capitulación de la administración universitaria (y de muchos catedráticos) ante el certero ataque tatcheriano al corazón de la autonomía

universitaria. Casi todos los aspectos de la universidad se pusieron en tela de juicio y las opiniones en su contra se recrudecieron con la consolidación de las políticas neoliberales.

Estas tendencias se dieron en otros países. En su libro *The Fiscal Crisis of the State*, James O'Connor (1973) profetizó con varios años de anticipación el problema. Christopher Lasch lo ha llamado *La rebelión de las élites*, el título de su libro que, en 1995, describía el rechazo de los ricos a pagar impuestos y solventar los servicios públicos para los pobres. Tanto Thatcher en Inglaterra como Reagan en los Estados Unidos, fueron elegidos en los ochenta como jefes de Estado que proponían un programa de reducción del gasto público y del pago de impuestos (Lasch, 1995, cap. 2). Los principios del mercado se aplicaron a la educación, a través del recorte de presupuestos, lo cual obligó a las instituciones educativas del Reino Unido a buscar fuentes privadas de financiamiento para subsistir; las consecuencias de estas políticas se analizarán más adelante.

En México, los excesos del gasto público y la intervención estatal en todos los ámbitos de la vida mexicana durante los setenta precedieron a la expansión de la educación superior en los últimos veinte años. Con la masificación del sector universitario en la ciudad de México, la opinión pública se polarizó tanto a favor como en contra de los subsidios a la educación, algo que culminaría en la huelga más reciente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1999 y el 2000. Una explicación de esto es que la masificación agudizó las contradicciones sociales. La elección de un candidato de izquierda para encabezar el gobierno de la ciudad de México en 1997, que apoyaba la educación pública y gratuita hasta el nivel superior, contrastaría abiertamente con las directrices de un gobierno federal de corte neoliberal. El gobierno federal seguía ciegamente los preceptos neoliberales e insistía en que la educación sólo podría gozar de su autonomía incondicional cuando dejara de depender de los fondos públicos y, a pesar de que perdía popularidad en otros ámbitos, logró convencer de esto a la mayoría de la población. En este contexto de confrontación del paternalismo priísta de vieja escuela con los recientes preceptos tecnocráticos, la insistencia de los estudiantes huelguistas por una educación gratuita y por tener voz y voto en las decisiones académicas sonó a una anticuada canción pasada de moda. La retórica de su letra nos recordaba el radicalismo de los setenta, como un eco hueco que desaparecía sin esperar una respuesta.

NEORREALISTAS, TRADICIONALISTAS Y RADICALES

Las tendencias educativas mencionadas en el párrafo anterior nos proponen una idea de la educación como privilegio y no como derecho; privilegio que debiera ser pagado por los clientes que se benefician de su consumo, y ante quienes tendrían que rendir cuentas claras las instituciones educativas. Esta visión de la universidad se sigue impugnado por académicos y radicales que insisten en la necesidad de mantener la autonomía universitaria lejos de los intereses privados y como algo que sólo el Estado puede garantizar. Estos antagonistas coinciden en su preocupación por las desiguales condiciones para acceder a la educación superior. Aquí podemos detectar una triangulación de posturas sobre la educación superior. Las posiciones se diferencian y se aglutinan entre los que llamaré neorrealistas, que quieren acercar la universidad a las demandas económicas de la sociedad y los académicos, que proponen la necesidad de mantener una saludable distancia crítica entre la universidad y la sociedad en general. Estos últimos se dividen a su vez en tradicionalistas, que se inclinan por mantener su distancia y relativa autonomía universitaria como privilegio y los radicales, que buscan conservar su autonomía e incrementar su distancia de la sociedad para poder criticarla y cambiarla.

Desde sus inicios, las universidades han mantenido cierta separación de la sociedad. Desde sus orígenes religiosos en la Europa medieval hasta nuestros días, las togas todavía despiertan comentarios sardónicos entre la gente del pueblo en Cambridge o en Oxford. El argumento a favor de mantener esta distancia lo propuso vehemente el Cardenal John Henry Newman, en su libro *The Idea of a University* (1852). Su concepción de universidad concordaba con la que Von Humboldt proponía en los albores del siglo XIX; allí se combinaba la enseñanza con la investigación, enfatizando que la primera debería tener sus fundamentos en los últimos avances científicos. En la mayoría de los análisis educativos recientes, esta perspectiva es ridiculizada como un sueño bien intencionado pero irrealizable en nuestros días; como una distracción de la nueva manera de pensar o un lujo que no podemos pagar o justificar.

EL ATAQUE NEORREALISTA

Los neorrealistas ciertamente tienen razón en que las universidades han desdeñado las interrogantes que les han sido planteadas y se han

resistido a la interferencia de otros sectores de la sociedad, escudándose en la autonomía universitaria y la libertad de cátedra. Más allá del resentimiento a la pedantería universitaria, hay razones prácticas para replantear sus prerrogativas. Con la expansión masiva de la educación universitaria, en los países desarrollados y en algunos menos desarrollados, sus circunstancias han cambiado drásticamente a partir de la segunda mitad del siglo XX, volviéndose imposible mantener los tradicionales ideales académicos que nuestros impuestos no podrían solventar. Aún más preocupante es que la universidad tradicional y sus estudiantes no sólo son muy caros, sino parasitarios. Lo que ellos producen y regresan a la sociedad no justifica la inversión que se hace en ellos. En México ha coincidido la “masificación” con largos años de recortes en el gasto público en todos los sectores, y esto profundiza los conflictos sociales.

En este país, como en otros lados, los sectores empresariales usan frecuentemente el argumento de la irrelevancia y falta de respuesta del sector universitario al “mundo real” para justificar su poco interés en invertir en la infraestructura universitaria y apoyar la investigación. También se quejan de que la mayoría de los egresados universitarios son casi analfabetos, inflexibles y en ocasiones hostiles a los negocios. Es obvio que las universidades no están produciendo los nuevos profesionistas que el mundo laboral demanda. La investigación en los centros de educación superior es considerada poco práctica y de difícil aplicación a los problemas reales; es irrelevante, un verdadero elefante blanco.

Los neorrealistas insisten en que la universidad necesita ser más receptiva ante las demandas de los otros sectores sociales, especialmente de los negocios. También debería tener un mayor grado de realismo en cuanto al subsidio que la sociedad puede solventar a través de los impuestos; debería atraer mayor inversión empresarial para la educación superior, y esto sólo se logrará, si lo que ofrecen las universidades interesa a los patrocinadores. Los inversionistas demandan utilidades, especialmente cuando se aplican condiciones contractuales a las investigaciones; esto además les permite hacer uso del conocimiento desarrollado con su financiamiento. Las universidades deberían entonces rendir cuentas y tener una administración eficiente y clara de cómo gastan sus fondos públicos y privados, incluyendo indicadores de su progreso educativo, tasas de graduación y de la calidad de su enseñanza e investigación. En los reportes de la Organización de

las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica (OCDE) y el Dearing de Inglaterra, la rendición de cuentas no tiene un enfoque tan empresarial y enfatiza que es a los estudiantes a quienes hay que rendir cuentas, no al sector empresarial.

Otra corriente del pensamiento neorrealista subraya la inevitable necesidad de restringir el acceso a la educación superior. Es imposible e indeseable que todos aspiremos a este nivel. Quienes escalan los más altos grados de educación superior son aquéllos que tienen los medios y la capacidad para hacerlo; así lo proclama un artículo del Instituto Adam Smith (*THES*, 8 de abril, 2000: 14). Desvaneciendo convenientemente la diferencia entre capacidad intelectual y financiera, esto enmascara el problema ético del genuino y neutral pensamiento liberal. Los pudientes necesitan menos entusiasmo (y obviamente menos inteligencia) que los ambiciosos pobres. La justificación de los sistemas de becas es más un acto de contrición que una solución verdadera, y de ninguna manera elimina las desigualdades educativas en el debatido terreno de la educación superior. Una consecuencia no intencional de la restricción neorrealista de la educación superior es la perpetuación del sistema de clases; irremediamente los ricos tienen más oportunidades para obtener los mejores trabajos, mientras que los pobres continúan condenados a cubrir los trabajos con menores salarios. Lo inaudito de esto es que se pretenda ver como un sistema meritocrático, cuando no es más meritocrático que los abiertamente discriminatorios sistemas conservadores que consideraban a la pobreza como una barrera natural para aprender (Stones en Simon, 1985: 94-5).

Un mayor grado de respuesta al mundo globalizado impone nuevos retos a las rigideces institucionales de la universidad y a su dependencia del Estado en muchos casos. Las instituciones de educación superior carecen de los medios para usufructuar sus descubrimientos, por lo que han perdido las utilidades de muchas de sus patentes. Además, sus métodos de enseñanza y sus relaciones con los estudiantes son arcaicas. Por lo tanto, necesitamos una respuesta dinámica y flexible a las demandas de sus clientes. De hecho, la exigencia de abrir las puertas de la universidad es la mejor del neorrealismo, que reconoce una de las tendencias del pensamiento radical. Como discutiré enseguida, los neorrealistas más recalcitrantes enfocan sus recomendaciones a las soluciones que permiten el uso de la tecnología de

punta. En la escatología estridente de los expositores que promueven esta perspectiva educativa se destacan las bondades de la nueva panacea: la Universidad Virtual en todo su esplendor. Esto podría fragmentar la estructura regulatoria centralizada y ortodoxa de la universidad tradicional. La nueva universidad se orientaría a sus estudiantes y no a la inversa, como es la forma acostumbrada, y también desarrollaría relaciones extramuros. Las vagas sugerencias del aprendizaje virtual no han sido analizadas con detenimiento; sabemos muy poco de cómo se da el aprendizaje por internet y qué podemos demandarle a éste. Sin embargo, el sólo hecho de conjurar las tecnologías de punta es suficiente para silenciar las preguntas de los dinosaurios incapaces de asimilar las bondades de las nuevas tecnologías.

LA RESISTENCIA TRADICIONAL Y RADICAL

Los tradicionalistas y los radicales coinciden en su reacción contra los neorrealistas. Los tradicionalistas consideran los comentarios neorrealistas superficiales e ignorantes de la profesión académica. Los radicales acusan a los realistas de menoscabar la misión crítica de los académicos y sospechan que su intención es subordinar la educación a los intereses de las grandes empresas. Las propuestas comunes a ambos incluyen varios puntos. El corazón del argumento pragmático es económico y político. En el debate en torno a la sensibilidad social, los nuevos modelos administrativos y las innovaciones pedagógicas, si bien provocan sesudas discusiones, éstas son secundarias y se encuentran avasalladas por el deseo de reducir el costo unitario y someter los intereses universitarios a las fuerzas del mercado. Tal es el caso incluso de la evaluación nacional de los niveles académicos en el Reino Unido (el *Research Assessment Exercise*), que convierte a la calidad educativa en la principal medida para racionalizar la asignación de recursos y guiar a los estudiantes a seleccionar su universidad. El creciente número de estudiantes y la reducción del costo por estudiante son hechos más fehacientes que la supuesta mejoría de la calidad educativa en la educación superior (*THE*, 2 de junio, 2000: 1).¹ Lo que sí podemos constatar es que la expansión universitaria y

¹ Como director de Educación del Consejo Británico en México, tuve la oportunidad de preguntarle al Consejo de Apoyo a la Educación Superior en Gran Bretaña acerca de pruebas

la preocupación por abaratar el costo unitario por estudiante va junto con la explotación de los profesores jóvenes que trabajan por hora-clase o con contratos temporales de investigadores, cosa que hace difícil mantener la calidad académica. En los Estados Unidos la reciente discusión sobre la relevancia de dirigir la evaluación hacia la "excelencia" ha puesto en tela de juicio la validez de la evaluación. También la enseñanza por objetivos en la universidad ha sido muy criticada por ir en contra de las corrientes más avanzadas de la pedagogía.

Curiosamente, contrario a lo que muchos neorrealistas suponen, muy pocos académicos se oponen a la evaluación de su desempeño académico. Lo que cuestionan es cómo se hace esa evaluación, qué se evalúa, a quién se evalúa y con qué fin. Estas son las preguntas que los académicos se hacen con más frecuencia.

Los neorrealistas sugieren que las universidades deben renovarse y volverse atractivas para las inversiones empresariales (ver Kenneth Baker en *THESE*, 16 de junio, 2000: 3). Un reciente artículo publicado en la revista *The Atlantic*, expresa su profunda preocupación por esta tendencia. Tomando como ejemplo casos en los Estados Unidos, el autor cita situaciones de las calamitosas participaciones de la industria en proyectos de investigación, especialmente en los sectores farmacéutico y armamentista. Además de los dilemas éticos que plantean esos proyectos, las compañías han impuesto restricciones para compartir los hallazgos de sus investigaciones y de esta manera ponen en peligro la misión de la universidad, que sería diseminar el conocimiento para el bien común. No son los acuerdos entre las empresas y la universidades las que se hallan bajo sospecha, sino los términos en que estos acuerdos se llevan a cabo. Después de ataques frontales a las universidades por su falta de espíritu empresarial en las últimas dos décadas, y de haberlas sometido a presupuestos cada vez más raquíticos, estas instituciones parecen estar dispuestas a aceptar cualquier acuerdo que provea fondos nuevos a sus paupérrimos presupuestos.

P.A. Davis (1997) ha expresado serias dudas sobre la conveniencia de que los avances científicos se lleven a cabo a través de proyectos conjuntos con empresas privadas. Él arguye que la investigación básica

concretas de la mejoría de la educación superior en el último quinquenio de evaluaciones, a lo que lacónicamente se me contestó que era muy difícil procurarlas. Después de una evaluación, un colega de la universidad me mostró la documentación que se tuvo que recabar y comentaba: "esta montaña de papeles es todo lo que queda de los seis meses de preparación para la evaluación".

y sus subsecuentes potencialidades de investigación y desarrollo son costosas y no muy específicas en sus objetivos finales y por lo tanto es muy poco probable que sean apoyadas por los intereses comerciales. En estos términos cabe aclarar que no son los negocios y las empresas privadas los que les han hecho un favor a las universidades, sino todo lo contrario, son éstas las que han contribuido con los resultados de sus investigaciones al desarrollo de nuevas aventuras comerciales. Un ejemplo perfecto es el de la Universidad de California, que tiene un admirable número de investigaciones vinculadas con la industria, pero donde esta última mantiene un excesivo control sobre la difusión de los avances, así como de la agenda de investigación. Además, si las empresas tuvieran que pagar todos los costos de la capacitación de sus empleados, como lo hacen los estudiantes extranjeros inscritos en el Reino Unido, sus deudas serían fenomenales (los costos actuales de un año en una buena universidad del Reino Unido son de entre £7,000 y £8,000 en las disciplinas que no demandan laboratorios; para aquéllas que sí los necesitan, el costo se incrementa 20% o más). Estudios recientes de la OCDE han calculado los beneficios económicos de la educación en la economía. Si bien estos análisis no son concluyentes, ellos apoyan los resultados de Davis, quien enfatiza que los frutos de la educación son positivos y han sido subestimados. Más aún, los beneficios acumulados de la educación en la infraestructura física y social no se han contabilizado, a pesar de ser la conexión obvia entre educación y crecimiento económico (Temple, 2000). En conclusión, si los pragmáticos neoliberales quieren estricta contabilidad y rendición de cuentas, éstas deberían aplicarse parejo a todos los involucrados. Por supuesto, las universidades deberán rendir cuentas claras de lo que reciben y entregan, pero de la misma manera tendrían que hacerlo las empresas, cosa que no se ha hecho hasta el momento.

Si la influencia empresarial en la investigación debiera ser vista con cautela, necesitamos ser todavía más cuidadosos al respecto de su influencia en la enseñanza. En 1965, Phillip Foster publicó un provocativo artículo titulado "Las falacias de las escuelas vocacionales en África". Allí demostraba que la manera más eficiente de obtener un empleo era la educación tradicional; no la versión local de educación vocacional. Resultados similares se han constatado con las tasas de retorno de la educación universitaria. Pregunten mis lectores a cualquier estudiante qué tipo de educación superior le ofrecerá las mejores oportunidades de trabajo y la mayoría le responderá que las

carreras tradicionales en las universidades más prestigiadas. Si la educación tradicional basada en el aprendizaje de una disciplina, así como la investigación, fueran tan inservibles, entonces cómo explicar que Oxbridge o que la Ivy League mantengan el reconocimiento de su excelencia basado en la división académica por disciplinas. Pudiera ser que nuestra sociedad premiara perversamente los estudios imprácticos de los patricios, en lugar de los que realmente necesita en materias tales como ingeniería, ciencias y estudios técnicos, pero como un neorrealista respondería: éste es el mundo real y debemos responder a sus demandas. Es interesante mencionar los ejemplos de las instituciones superiores tecnológicas, las cuales, a pesar de concentrarse en las aplicaciones prácticas, han logrado un gran prestigio académico. Entre ellas están el Politécnico de Francia, el Instituto Politécnico Nacional de México y por supuesto el MIT (Instituto de Tecnología de Massachussets). Lo que vale la pena resaltar de estos ejemplos es que su erudición tecnológica se funda en altos niveles intelectuales donde la ciencia se desarrolla a través de sus aplicaciones prácticas. La experimentación significa la resolución de problemas prácticos que ameritan la atención de la teoría científica. Estas instituciones se diferencian de sus equivalentes británicas en que tienen una noción de la tecnología como simple aplicación de la ciencia pura en el mundo real; por ejemplo, la tecnología para sacar agua de un pozo o cortar madera. Obviamente, cuando los empleadores se encuentran con los egresados de estos ex politécnicos británicos,² que suscriben una noción de la tecnología desarraigada y decapitada, prefieren, sin lugar a dudas, a los graduados de Oxbridge. Esto ha debilitado tanto la base de recursos humanos, como la tecnología y la ciencia en el Reino Unido (Martin, 1998b).

LA CRÍTICA RADICAL

Muchos tradicionalistas y radicales piensan que el problema no es que la universidad se haya distanciado de la sociedad, sino todo lo

² Los ex politécnicos en el Reino Unido eran instituciones para la educación tecnológica superior. Por decreto gubernamental se convirtieron en universidades en 1992 y han enfrentado muchos problemas para ser reconocidos como iguales a las universidades tradicionales, dado que éstas tienen un mayor prestigio puramente académico.

contrario. Pero es en este punto donde sus similitudes terminan. Los radicales consideran que la configuración misma del conocimiento en disciplinas tradicionales refuerza las conservadoras tradiciones intelectuales que apoyan la actual estructura de poder. Los vínculos de Oxbridge con puestos de alto rango en el gobierno es un ejemplo de ello. Esta crítica se basa en la “nueva sociología de la educación” que en los Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia desarrollaron en los años setenta exponentes como Bowles, Gintis and Apple, Althusser, Bourdieu, Berenstein y Young (véase el resumen de las posturas de estos autores en Martin, 1998a, cap. 1). Los radicales coinciden con los realistas en sus ataques contra la “torre de marfil”, pero demandan una actitud crítica ante la sociedad y no solamente la colaborativa que los realistas proponen. Esta perspectiva sociológica terminó desvinculándose de cualquier contribución constructiva al proyecto educativo, con excepción de la de *desescolarizar*. Dado que la creación de todo el conocimiento tradicional está coludida con los poderes imperantes, la única opción es la destrucción de estas estructuras educativas, algo que tendría que esperar a la caída de la estructura social vigente, que es una opción improbable en estos tiempos de avalancha neoliberal de los ochenta a la fecha y que se ha arropado recientemente con la capa invisible de la *tercera vía*.

Una posición radical más sofisticada y contemporánea es la que expone Lasch en su análisis de la *multidiversidad* en los Estados Unidos (Lasch, 1979 y 1995). A partir de una visión de lo que la educación creativa y crítica debiera ser, Lasch ataca los males de la educación en Estados Unidos hoy en día. Percibe de hecho un deterioro en general (conocimientos elementales), un empobrecimiento del contenido de las disciplinas básicas, aparejado a programas espurios para “tomar conciencia”, y una trivialización de las calificaciones. Todo esto se lo ha achacado al debilitante compromiso ocurrido después de los sesenta entre las fuerzas radicales y el complejo militar-industrial, que resultó en esa “cafetería con un menú donde los estudiantes escogen sus créditos” (Lasch, 1979: 148). Posteriormente, otros autores han hecho observaciones similares. Edmundsen, por ejemplo, describe la Universidad de Virginia donde él trabaja como “una combinación de un campo de verano y Lotusland” [algo así como un “Six Flags”] (Edmundsen, 1997). Más recientemente, incluso la educación superior en el Reino Unido se ha acicalado y ha sido anunciada en forma comercial como una de sus más exitosas exportaciones. La marca

comercial "*UK HE brand*" ("educación superior en el Reino Unido", por sus siglas en inglés) está diseñada para atraer estudiantes extranjeros y promover a la educación superior en el Reino Unido como un parque de diversiones cultural y de autodesarrollo. Mientras tanto, en la propia Gran Bretaña este sector confronta su más severo empobrecimiento en décadas, lo que ha convertido a esta iniciativa en una broma cruel.

La postura de los radicales sobre el papel de la universidad contiene más críticas que propuestas sobre su renovación y todavía continúa mascullando la retórica izquierdista que comenzó a perder lustre después de 1968 y la caída de los regímenes socialistas. En gran medida, la izquierda ha sufrido las consecuencias de su ataque a la educación al acusarla de ser intrínsecamente mala, elitista y una forma tramposa de mantener el dominio de las clases en el poder y perpetuar las divisiones sociales. Un ataque frontal a las verdades a medias y a las letras pegajosas de las proposicionesseudorrealistas y neorrealistas es fundamental para retomar una posición respetable que renueve la educación superior. Es muy importante dirigir el cambio hacia el futuro. Muchas de las críticas radicales se han enfrascado en la época de oro de la libertad académica, la cual es más el territorio de los tradicionalistas que de los progresistas.

Hay algunas iniciativas por ahí, como aquélla de Rorty sobre los vínculos entre la universidad y la sociedad, que implican un compromiso más amplio y socialmente inclusivo, además de la renovación de las casi olvidadas formas de extensión y formación de redes de relaciones con la comunidad, así como una mayor representación de los diversos grupos en la administración universitaria y una más decidida atención a las necesidades y demandas de los estudiantes. Las nuevas tecnologías y pedagogías podrían reorientarse de su afán por sencillamente entretener a los alumnos hacia una perspectiva científica más rigurosa. Incrementar el acceso a la educación superior, no sólo por ser ello más democrático, sino porque aumentaría el acervo educativo en la sociedad y la economía, enriqueciendo a su vez el ambiente educativo, sería mucho más radical que la demanda de multiculturalismo, más preocupada por parecer políticamente correcta que por realmente entender la diversidad cultural del aprendizaje y de los procesos educativos, sobre todo cuando son motivados por la necesidad de superar la pobreza y la marginación. Desafortunadamente, el multiculturalismo es uno de los pocos sobrevivientes del

radicalismo de los setenta y sustenta una postura pesimista acerca de la capacidad intrínseca de las minorías para asegurar su progreso educativo sin intervención del Estado. Por esto, siguen dependiendo tales minorías de las acrobacias administrativas hechas con las cuotas promovidas por el Estado paternalista, para asegurar su progreso educativo. El verdadero reto de los radicales debe ser destruir las barreras del espejismo de las compensaciones, mismas que no son otra cosa que una manera de constreñir sus singulares energías. Esto renovaría y enriquecería nuestro sistema educativo, al tiempo que lo democratizaría. Los ejemplos de semejantes iniciativas son numerosos. Tal vez el más notable sea el de las minorías asiáticas en los Estados Unidos y el Reino Unido, cuyas experiencias atisban una manera de transformar la forma como enseñamos, no sólo a las minorías, sino a la población en general (Caplan, 1989 y las experiencias en el Lower East Side Ed. y el Norte de Irlanda).

Los tres retos que plantean estas ideas pueden resumirse así:

- 1) Cómo bajar de la torre de marfil sin convertirse en las huestes del Rey Midas. Las atrincheradas y autocomplacientes estructuras educativas son criticadas, con justa razón, tanto por los neorrealistas como por los radicales, dado que limitan los avances creativos y apuntalan un sistema inequitativo. Sin embargo, los esfuerzos hacia un sistema educativo más eficiente y atento a las diversas necesidades de los grupos sociales debe responder no sólo a las empresas, sino a la sociedad en general.
- 2) Cómo preservar la autonomía académica al mismo tiempo que promovemos el conocimiento. Los educadores radicales deben ser progresistas y no sólo tratar de restablecer un *statu quo* anterior. La libertad de cátedra que la universidad exige y necesita conlleva responsabilidades y, más importante aún, rendir cuentas claras tanto a sus clientes directos, como a la sociedad en general.
- 3) Cómo fomentar las capacidades del individuo, no sólo para adaptarlas al mercado de trabajo, sino para transformar la sociedad. La educación debiera facilitar el proceso de los individuos para que se equipen ellos mismos a fin de contribuir a la sociedad y desarrollar su potencialidad. De este modo podrán ganarse la vida e incrustarse en las estructuras vigentes, pero también contribuir a su cambio y mejoría.

La promoción de la educación en los términos mencionados se finca en el papel contradictorio que ésta tiene en la sociedad moderna. Cualquier propuesta debe tomar en cuenta todo esto.

CIENCIA, TECNOLOGÍA Y DESARROLLO

CIENCIA, POTENCIAL TECNOLÓGICO Y POBREZA

No es coincidencia que en muchas sociedades la expansión de la educación pública haya ido de la mano con la industrialización. La característica fundamental de la moderna economía industrial es la continua y creciente aplicación de la ciencia y la tecnología en todos los aspectos que expandan las limitaciones naturales, climáticas y de recursos disponibles. Así fue como la Gran Bretaña, a pesar de su tamaño y recursos restringidos, se convirtió en la primera sociedad industrial y en el corazón de un gran imperio.

Sin embargo, la pobreza no desaparecería en éste o en otros países recientemente industrializados. Lo que encara el pobre en los tiempos modernos no ha sido la escasez absoluta, sino el inmenso edificio del moderno sistema económico que lo incrusta en su núcleo como trabajador y consumidor y lo desecha según las fluctuaciones de la fortuna de las empresas. La aplicación de la tecnología a la economía ha creado la posibilidad de satisfacer todas las necesidades materiales de los seres humanos. No obstante, el sistema deja fuera de las oportunidades a un gran número de ellos. El potencial de desarrollo social contrasta drásticamente con la realidad de la inseguridad y la pobreza, tanto en los países que hasta hace poco se incorporaron a la economía mundial, como en el corazón de los primeramente desarrollados (*The Economist*, 20 de mayo, 2000). La brecha entre los ricos y los pobres ha sido documentada acuciosamente en los países pobres y en las naciones desarrolladas (*The Economist, ibid.*). En torno a las naciones más pobres, el análisis de Amartya Sen ha demostrado que la hambruna no es el resultado de la falta absoluta de medios de subsistencia, sino de la inaccesibilidad a los mismos. Además de la coexistencia de la pobreza y la abundancia en las regiones desarrolladas y en vías de desarrollo, hay una contradicción verdaderamente escandalosa entre ambas regiones: la hambruna en “el Sur”, durante el siglo XX, ha ido de la mano con la abundancia en “el Norte”.

DEMOCRACIA Y DEMANDA POPULAR DE EDUCACIÓN

Tanto el potencial tecnológico como la exclusión de él generan demanda educativa. La aplicación de la ciencia a la economía moderna da lugar a una mayor exigencia de educación. Por un lado la economía necesita de invenciones científicas, ingenieros, técnicos y trabajadores calificados, y por el otro la inseguridad laboral en la sociedad industrial produce la necesidad de adquirir nuevas capacidades para mejorar las condiciones de entrar y mantenerse en el mercado laboral. Los movimientos laborales de diferentes países, junto con el desarrollo de los derechos legales en el Estado moderno, han instigado la extensión de la educación pública junto con las de otros servicios sociales. Por ejemplo, el movimiento cartista en Inglaterra propuso la educación popular, como lo hicieron Owen en Escocia, los socialistas en Francia y los representantes del movimiento de la escuela pública en Estados Unidos e Italia —cuyo protagonista, Gramsci, legaría un gran acervo de teoría política y educativa—. En México, la Revolución trajo consigo la misiones culturales de Vasconcelos y de la “Escuela Popular”, que tan memorablemente documentara Ramírez.

Educación y democracia marchan juntas, acicateadas por sus más radicales propugnadores. La promoción de la educación masiva se convertiría en el medio para mejorar las oportunidades económicas, dado que la persona educada era más atractiva al empleador que la no educada. Paulatinamente, la educación y la certificación se convirtieron en un filtro de los empleadores para seleccionar su fuerza de trabajo. Asimismo, las modernas asociaciones de profesionales cimentaron de ese modo sus mejores oportunidades en el mercado de trabajo. El incremento constante del volumen de gente bien educada, especialmente en los países en vías de desarrollo, ha elevado la demanda de mayores grados académicos, lo que causa una devaluación de las propias calificaciones, o bien aquello que se ha llamado una trivialización de los grados académicos o “*diploma disease*”.

La combinación del progreso científico y el suministro democrático de la educación parecieran ser una fuerza conjunta para desarrollar al individuo. Desafortunadamente, no todo es miel sobre hojuelas. Para la industria, la educación masiva es una solución cara y lenta en cuanto a la aplicación de la ciencia a la economía. Sin embargo, la ciencia no es una mercancía, ni tampoco un insumo de la producción que pudiera comprarse e insertarse en la economía como lo haría

un nuevo programa para la computadora o una nueva base de datos. La ciencia avanza en la medida en que los científicos aplican su aprendizaje al desarrollo del conocimiento. Paradójicamente, la imperiosa necesidad de domar el conocimiento necesita de la libertad individual en el aprendizaje, así como del proceso de aplicarlo a la producción. Esto implica una frustración constante para las empresas y un sempiterno dilema en la capacitación para el trabajo.

Las empresas someten la creatividad individual a sus metas corporativas. También ellas quisieran ejercer una mayor influencia sobre la educación, especialmente en las materias más relevantes para sus actividades, y quisieran además comprometer a sus empleados capacitados para que trabajen con ellas todo el tiempo que se considere necesario. Por desgracia para las empresas y fortuna para los empleados, existen ciertas protecciones legales en los contratos de los trabajadores. La contradicción fundamental está entre la libertad individual y los objetivos empresariales. Los creadores del conocimiento son legalmente libres y la empresa puede capacitar a sus empleados, pero ellos pueden cambiar de trabajo. El más reciente intento de “administrar el conocimiento” se ha enfrentado a la misión imposible de controlar el conocimiento y a su creador. Kay y Mott, en su estudio de los orígenes de la ley del trabajo y su relación con el Estado, sitúan la “libertad” del empleado en la responsabilidad limitada de la empresa moderna para con su fuerza de trabajo, que se salvaguarda en la noción del derecho de propiedad individual. Esta abstracta noción jurídica ha privilegiado tanto a los empleados como a los empleadores, porque el individuo retiene su derecho a la libertad de trabajar (Kay y Mott, 1982: 93-95). La moda reciente de la “administración del conocimiento” es la última de una serie de intentos por controlar lo incontrolable: el conocimiento y sus portadores. Otra respuesta es la de las empresas que aceptan lo inevitable de la movilidad laboral, pero tratan de restringir sus responsabilidades con la fuerza laboral. En los sectores de la economía con bajos salarios esto es no sólo posible, sino hasta muy ventajoso. Las compañías maquiladoras en las zonas fronterizas de México y los Estados Unidos encajan en esta categoría. Su acotada responsabilidad y sus cuestionables beneficios para la economía mexicana han sido tema de duras críticas por parte de la opinión pública.

La imperiosa necesidad de controlar el conocimiento y a sus creadores explica tanto la tensión entre la empresa y la investigación

académica, como la propensión del gobierno a aceptar cubrir sus costos. La incorporación de la educación a los ideales democráticos se tradujo en el costoso proyecto de una educación superior para todos, que debiera ser solventada por los impuestos. Esto, sin embargo, es muy impopular estos días. Cada vez es más difícil para los gobiernos demandar gravámenes para los servicios públicos. La tendencia de los últimos veinte años es a que, cada vez más, los servicios públicos sean proveídos por instancias privadas. Como Lasch ha argumentado contundentemente, la *rebelión de las elites* contra la obligación de ayudar a los pobres es algo que ha ensanchado la distancia económica y moral entre los extremos de la sociedad. Bajo esas circunstancias, los argumentos a favor de mayores subsidios públicos para la educación superior no son políticamente sustentables. En México, el fracaso de la huelga de la UNAM se debió, entre otros motivos, a la percepción de la mayoría de los ciudadanos al respecto de que las solicitudes eran irrazonables; entre ellas destacaban el rechazo total al incremento de las colegiaturas y el aumento injustificado del subsidio público a la universidad.

DESARROLLO

Si el apoyo financiero del Estado ha sido cuestionado, su propósito lo ha sido aún más. Inocentemente pensamos que existe un consenso general acerca de que la educación es para mejorar el desarrollo social. Sin embargo, el desarrollo y el papel de la educación en el ámbito social se han concentrado más en tratar de enderezar sus propios entueros que en solucionar los problemas de la sociedad. Como lo mencioné antes, la naturaleza revolucionaria de la economía moderna da muestras de ser permanentemente destructiva (Cowen y Shenton, 1996: x, 94, 116 y 438-440). Ella aniquila tradiciones, comunidades, capacidades y modos de trabajo ancestrales y, sobre todo, periódicamente desmantela los medios de subsistencia de numerosos grupos de la población. Los gobiernos de todo el mundo han tomado medidas preventivas para afrontar estas fallas intrínsecas de las sociedades modernas y en sus acostumbradas formas, lo han hecho a través de proyectos de "regeneración" que son las políticas de los países desarrollados y en vías de desarrollo. Estas políticas aspiran a prevenir lo que ya ha sucedido y continúa sucediendo, en lugar de pensar en lo

impensable, a saber, una transformación social radical en la que las innovadoras fuerzas productivas no se confronten con la pobreza extrema y puedan satisfacer las demandas de la población. Sus soluciones de corto plazo sólo han tocado los síntomas sin resolver el origen del problema.

En África, bajo el imperio británico a principios del siglo XX, cierto gobierno laborista fabianista criticó severamente la rapacidad capitalista de los años anteriores y la destrucción de las tradiciones agrícolas “nativas”, tanto como las consecuentes migraciones proletarias a los centros urbanos. La política migratoria laborista se propuso entonces restaurar la supuesta “edad dorada” de la autosuficiencia rural a través del subsidio a la producción agrícola, aun cuando ésta era improductiva e incapaz de asegurar la subsistencia de productores que podían obtener ingresos urbanos. La política educativa fue restringida a lo estrictamente técnico, ya que otro tipo de educación alteraría y desenraizaría a la población rural. El populismo agrario de Cárdenas, y aun más tarde el de Echeverría, fueron versiones distintivamente latinoamericanas de lo anterior, es decir, la doctrina del desarrollo que veía como obligación del Estado suavizar la devastación del capitalismo rampante en el campo.

La doctrina desarrollista más reciente es la del neoliberalismo. En ella el demonio que debe erradicarse es el proteccionismo estatal. La intervención estatal y el gasto público desalientan el espíritu empresarial e impulsan el peligro moral de la dependencia hacia las dádivas del Estado, la cual interfiere con los mecanismos del mercado que son los que promueven el desarrollo económico. De acuerdo con la doctrina neoliberal, “edad dorada” es la mítica era de la economía liberal descrita como el estado ideal por los primeros economistas políticos, pero que sólo ha existido en sus modelos teóricos. Es preciso retirar la intervención estatal y regenerar el espíritu empresarial del individuo, liberándolo, simultáneamente, de sus responsabilidades sociales. En educación, se plantea un regreso a las “habilidades básicas”, mismas que en los Estados Unidos y en el Reino Unido se han difuminado en un abanico de pseudodisciplinas. Y, lo que es más importante, la demanda para que el sistema educativo responda al mercado expresa las elecciones de sus clientes: los propios padres y los alumnos. Esta filosofía todavía no incluye totalmente a la educación pública, pero sí ha permeado la expansión de la educación privada y se refleja claramente en su creciente nicho de mercado.

Conforme a la jerga neoliberal, al individuo sólo se le considera activo cuando él o ella han sido habilitados por instituciones gubernamentales o no gubernamentales inspiradas en una visión paternalista de los pobres. En términos educativos, quisiera proponer una perspectiva del desarrollo activa y “de adentro hacia fuera”, que equie y aliente al estudiante a reflexionar tanto sobre su currículo, como sobre lo que no está contemplado en éste; en una palabra, imaginar lo inimaginable, pensar en lo impensable. Y lejos de ser utópico, hay evidencias concretas de los beneficios prácticos de hacer esto. Está el caso de los campesinos en Kenya que, a través de un programa freiriano de educación para adultos, transformaron pedazos de tierra abandonada y orillas de la carretera en vergeles. Otro ejemplo es el uso productivo del descubrimiento “accidental” que hiciera una tesis doctoral sobre tecnología de la fibra óptica en la Universidad de Southampton.

Es muy probable que tales exabruptos de creatividad se incrementarán con la inclusión de minorías silenciosas en la educación superior, cuando ellas incorporen sus diferentes visiones del mundo y sus maneras de plantear los problemas. “Diversidad” e inclusión en la educación no son sólo una obligación moral, sino algo fundamental para el desarrollo de la creatividad educativa. Existen pruebas contundentes de que la participación de diversos grupos antes excluidos de todas las áreas sociales, los beneficia tanto a ellos como al resto de la sociedad (Thomas y Ely, 1996).

En todos y cada uno de los casos mencionados, la política desarrollista ha intentado prevenir que sucediera lo que ya ha sucedido y continuará ocurriendo, a través del retorno a un imaginario *statu quo ante*. Esta es la razón por la que el desarrollo se practica normalmente como doctrina, de manera casi religiosa, que trata de regular la caótica interacción con la realidad, sin proyección al futuro. Por el contrario, el verdadero significado de la palabra desarrollo es el de acercamiento hacia el futuro. Cuando el término se refiere al comportamiento humano, incluye entonces la idea de construcción de adentro hacia fuera, lo cual realza nuestro comportamiento. En un sentido social, ello significa que deben soltárseles las riendas a las energías individuales a fin de transformar a la sociedad, en lugar de a la sociedad misma, tal y como lo interpreta la política del Estado, de acuerdo con la cual el individuo sólo toma un papel protagónico en el guión que le asigna el Estado o las organizaciones no gubernamentales. En términos educativos lo anterior significa que la perspectiva del desarrollo

de adentro hacia afuera implica pensar en lo impensable, como una transformación social sin precedentes en la que las fuerzas productivas no se paralicen ante la pobreza y cesen las carencias. Los grupos explotados juegan un papel estelar en esa transformación, no porque los gobiernos los hayan habilitado para lavar su complejo de culpa, sino porque esos grupos son quienes han experimentado en carne propia las fallas, injusticias y contradicciones de la sociedad. Es por esto que ellos poseen el mayor potencial para transformar nuestra sociedad. Sin embargo, sus energías y perspectivas son cotidianamente ignoradas y desperdiciadas. Algunos ejemplos en los que ha logrado revertirse esta situación se comentarán en los siguientes párrafos.

La educación ha jugado un papel cada vez más importante en las políticas de desarrollo. Como lo hemos mencionado, los esfuerzos desarrollistas de los gobiernos han tratado de reducir las consecuencias más destructivas de la industrialización, especialmente el desempleo y la pobreza. La política educativa podría reestructurar la fuerza de trabajo y reorientar las expectativas de los individuos por medio del conocimiento, el cambio de actitudes y las habilidades que se inculcan en las instituciones educativas. La sujeción de la educación a la razón de Estado reduce los objetivos educativos y restringe las posibilidades creativas del individuo, y lo hace en aras del gran propósito desarrollista, totalmente desvinculado del potencial de desarrollo de los individuos. Al asumir esos programas, se da por sentado que los individuos carecen de iniciativa propia, si no es que ésta les es otorgada paternalistamente por el gobierno. De tal manera, los gobiernos transforman la educación del individuo en la educación para el individuo, volviendo a la educación misma el instrumento principal de la política del desarrollo. Afortunadamente, los procesos educativos, aun en las circunstancias más controladas, no suelen circunscribirse a las agendas preestablecidas que se les imponen. El meollo radical de cualquier proceso educativo es el de equipar al individuo con conocimiento y habilidades cuyo ejercicio no puede ser predeterminado. Estos principios son con frecuencia defendidos por los grupos antagónicos al instrumentalismo de la educación gubernamental, como lo destacué en la sección sobre tradicionalistas y radicales, pero falta insistir sobre ellos desde una perspectiva más sostenible.

Los puntos más importantes que discutí en la presente sección sobre educación y desarrollo pueden resumirse en que las opiniones sobre la educación se dividen habitualmente en dos ejes: el propósito

y los medios de la educación. Acerca del propósito, según las doctrinas desarrollistas promovidas por los gobiernos y los poderosos intereses que las apoyan, la educación es un importante instrumento que corrige las direcciones que de manera equivocada toma la sociedad y compensa sus crecientes lacras, especialmente la pobreza y el desempleo. Así, la educación orienta a los desorientados individuos hacia las metas que las políticas gubernamentales de desarrollo imponen. La opinión opuesta que expuse rápidamente propone que la educación necesita mantener una crítica distancia frente a la interferencia oficial. Esta posición se basa en la mentalidad radical, pero va más allá al afirmar que el verdadero aprendizaje y el auténtico desarrollo se construyen sobre el libre juego de los poderes individuales; en esto, los grupos marginados juegan un papel importante en el enriquecimiento de la educación. Los puntos de vista divergentes en torno a los medios y las formas de educar a los individuos siguen estas líneas generales. En resumen, quienes ven a la educación como la partera del desarrollo socioeconómico consideran que la cantidad y el tipo de educación deben ser cortados a la medida de los requerimientos de la sociedad en los términos definidos por la política gubernamental y los agentes que controlan los recursos para llevarla a cabo. Del otro lado figuran quienes piden que la educación no se restrinja de semejante manera. Ellos consideran que lo más importante es educar en el entendimiento de que una población educada producirá el potencial requerido para el desarrollo. La diferencia queda clara entre una educación para el individuo y una educación del propio individuo; la segunda es más riesgosa, pero más fructífera y enriquecedora.

Se nos presentan dos contradicciones: la que acabo de mencionar, y que atañe al propósito fundamental de una educación de dentro hacia afuera (desarrollo libre *versus* imperativo oficial y económico) y aquella que discutí antes sobre los medios más efectivos para una sociedad democrática. Es en este contendido terreno que se sitúan los puntos de vista contemplados en las secciones previas.

¿Qué tenemos que aprender de esta discusión sobre la educación superior y la sociedad contemporánea?

- 1) La educación superior es crucial para la innovación técnica, la democracia y el desarrollo, pero hay intereses encontrados en torno al tipo y el propósito de la educación. Los principales intereses involucrados son los universitarios, los de la empresa,

- del gobierno, los estudiantes, el mercado de trabajo y otros grupos sociales. Las posiciones esenciales al respecto se dividen en tradicionalistas, neorrealistas y radicales.
- 2) Los gobiernos no pueden evadir una provisión de oportunidades educativas, por dos motivos fundamentales: la sociedad usa la educación como un filtro para el empleo, lo que la hace obligatoria para la población, y además es básica para la democracia. La educación se ha convertido en el cemento de las sociedades modernas; en su fundamento y su garantía.
 - 3) El proceso de aprendizaje y la aplicación del conocimiento en el trabajo y en otros ámbitos es un hecho irreductiblemente individual, tanto como el principio democrático y legal de los derechos individuales que rodean ese proceso y esa aplicación. Dado que el individuo es el dueño de la posibilidad de transformar la producción y la sociedad, la educación y el individuo educado poseen un gran poder para transformar el futuro de las sociedades humanas.
 - 4) Sin embargo, para la mayoría de la población, la aplastante realidad material del desempleo, si bien incentiva la necesidad de aprender, limita al mismo tiempo las oportunidades para hacerlo. El selectivo acceso a la educación y su restringido enfoque y aplicabilidad, empujan al individuo a la urgencia de un trabajo poco creativo y mal remunerado.
 - 5) El espacio (la autonomía) y las oportunidades que ofrece la educación necesitan y deben defenderse para que la educación tenga el poder de coadyuvar con el individuo a realizar sus facultades libremente y prepararlo para aplicar su conocimiento de manera creativa, en lugar de que tan sólo sucumba al imperativo del trabajo y a las consabidas subordinación y frustración que generalmente implica.

LAS CONSECUENCIAS DE LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI

Si uno lee la historia reciente de la economía global tendrá una excelente excusa para pensar que la ciencia y los recursos humanos son mercancías que pueden comprarse y conectarse inmediatamente al proceso productivo y comercial. En el mejor de los casos, el conoci-

miento sería una entidad finita capaz de medirse y distribuirse entre los individuos seleccionados, para suministrarles diferentes insu-
mos educativos. La educación superior es descrita descaradamente en los países desarrollados como uno de sus principales productos de exportación. Su reducción a simple mercancía es reforzada por la resurrección de la enseñanza basada en objetivos bien acotados, donde todo se mide en términos del número y calidad de los productos que uno entrega en un tiempo específico, tales como ladrillos, pólizas de seguro o paquetes de DHL.

Esta manera de pensar y hablar, sin embargo, contradice al sentido común y a la sabiduría de los grandes pedagogos, desde Sócrates hasta Piaget, Freire y Vigotsky. Es muy difícil entender por qué aceptamos tal tontería. Incluso los pensadores más conductistas han reconocido que la educación es un proceso y no una cosa. Hasta el momento presente hemos claudicado frente a la más obtusa imaginación comercial, la cual parece incapaz de entender los serios conceptos educativos. O tal vez estamos ya hartos de ser llamados dinosaurios por quienes están en el poder. Tal impotencia sólo puede curarse regresando a un estudio fundamental. Quizás podamos resurgir con un espíritu más combativo para defender la búsqueda humana más esencial, que es ayudar a aflorar los talentos del individuo por medio de la educación. Un gran obstáculo para pensar con claridad en torno a la educación superior es, sin lugar a dudas, el culto al “realismo”. Cuántas veces se descarta una idea porque “debemos ser realistas” o vivir en el “mundo real”. ¿Qué ha pasado con la distinción entre lo que es y lo que debería ser, misma que es seminal para el pensamiento crítico y original? ¿Por dónde comenzar a reconstruir la educación superior? El pensamiento neoliberal que domina nuestro tiempo y la perspectiva que soporta al pensamiento educativo neorrealista promueve las perspectivas educativas dictadas por el mercado. Vayamos obedeciendo precisamente sus demandas y tomemos seriamente las perspectivas de los estudiantes.

La mejor prueba de un excelente sistema educativo es que los estudiantes puedan desarrollar gracias a él sus capacidades individuales y pensar en lo impensable. La educación es el ruedo donde todo puede y debe ocurrir, lo cual es ciertamente difícil en el resto de los ámbitos mundanos, especialmente el lugar de trabajo. Por lo menos en la universidad, el desarrollo de las capacidades nos permite cultivar

la imaginación y respaldarla con la disciplina intelectual y el debate capaces de transformar la sociedad y no sólo prepararnos para el trabajo. Estamos hablando de la educación de la persona, no de un simple adiestramiento.

Si adoptamos la perspectiva desde la cual se lleva a cabo el proceso de aprendizaje, es decir, de abajo hacia arriba, se muestra particularmente provechoso el enfoque de los estudiantes con mayores desventajas. Estos son quienes tienen más que ganar al recibir una educación universitaria, pero también los que más pierden si no la reciben o terminan. Nos hemos acostumbrado a considerar a los estudiantes en circunstancias desventajosas y a las minorías como un riesgo de los sistemas establecidos, debido a que necesitan más atención que otros alumnos, olvidando, de tal suerte, lo que ellos pueden aportar. Estudios recientes sobre inmigrantes en sociedades desarrolladas, sin embargo, han mostrado que éstos contribuyen más a la sociedad a la que se incorporan que lo que toman de ella (ver Harris, 1995). Esto también vale, desde luego, para la educación superior. Los estudiantes nada privilegiados aventajan en muchos casos a los "clases medieras", que son la clientela tradicional de las universidades (*THE*, 16 de julio, 1999: 2) y además incorporan nuevas dimensiones al proceso de aprendizaje. Al principio pueden necesitar de más apoyo para aprender las reglas del juego, pero cuántas veces los profesores se han quedado asombrados porque un callado estudiante proveniente de cierta minoría marginada, de repente reinterpreta provechosamente un estudio clásico, o le encuentra un ángulo inusitado a algún aspecto de la sabiduría convencional, sacando el aporte de sus experiencias tan diferentes a las de la mayoría de los estudiantes. Existe un ejemplo documentado de esto entre los estudiantes pobres de un curso de clásicos grecolatinos impartido en el Lower East Side de Nueva York (Shorris, 1999). En México, podríamos citar experiencias ocurridas en los primeros semestres del Instituto Politécnico Nacional o de Chapingo, es decir, la Universidad Nacional de Agricultura.

Entonces, ¿qué es aquello que quieren los estudiantes de la educación universitaria? La UNESCO ha realizado, por fortuna, una encuesta internacional planteando esta pregunta y sus resultados son reveladores y muy apegados a la perspectiva de los consumidores educativos. Usemos, por lo tanto, estos resultados para nuestros propósitos y para delimitar nuestras conclusiones:

- 1) Entre los estudiantes hay descontento por la pérdida de la visión académica de la universidad y su conversión en una “cafetería”, o bien en un simple “taller de servicio”.
- 2) Hay una preocupación por las desigualdades y la restricción de las oportunidades para ingresar a la educación superior, así como un gran apoyo a la idea de una mayor inclusión. La selección, cuando es necesaria, debiera ser por méritos y no por posibilidades económicas.
- 3) Hay inconformidad con la comercialización, el materialismo y lo competitivo del ambiente, así como por la falta de profundidad que domina el sector educativo. Se echa de menos la preferencia por una perspectiva más amplia que incluya al pensamiento crítico, los juicios morales, la preocupación por la justicia y un sentido de propósito y significado.
- 4) Los estudios deben incluir capacidades que ayuden a los estudiantes a ingresar exitosamente en el mercado de trabajo, lo que abarca habilidades empresariales y orientación vocacional
- 5) Finalmente, se quiere una mayor participación en el gobierno universitario y la elaboración de los programas de estudio (UNESCO, 1996, también resumido en el reporte de OECD, 1998).

Sin otros comentarios que añadir, estas propuestas pudieran ser consideradas como conclusiones personales que apuntan hacia una renovación de la educación superior. Si tales propuestas se descartaran por concebirse como ideas del pasado, o por su “falta de realismo”, mi respuesta sería que la verdad es todo lo contrario. Se trata de las propuestas de una nueva generación que quiere consignar la supuesta sabiduría del mundo real al basurero del pasado, recurriendo a todo el poder de un idealismo naciente desde las bases, o si ustedes lo prefieren, desde consumidores que interpelan al proveedor.



BIBLIOGRAFÍA

- Arredondo-Galván, Víctor-Martiniario
 1992 *La educación superior y su relación con el sector productivo*, Secretaría de Comercio y Fomento Industrial/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
 1997 "Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (PROMEP)", en *Revista de la Educación Superior*, CI (2).
- 2000 *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.
- Caplan, Nathan, John Whitmore y Marcella H. Choy
 1989 *A Study of Family life, Hard Work and Cultural Values*, University of Michigan, Ann Arbor.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
 2000 *1971-2000, treinta años del programa de becas-crédito: evolución, resultados e impacto*, Secretaría de Educación Pública/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología México.
- Cowen, Michael y Bob Shenton
 1996 *Doctrines of Development*, Routledge, Londres.
- Davis, P. A.
 1997 "From market magic to calypso science policy: a review of Terence Kealey's *The Economic Laws of Scientific Development*", en *Research Policy* núm. 26.
- De Vries, Wietse
 2000 "Silencios y ruidos: las políticas para la educación superior en México", *Revista de la Educación Superior*, abril-junio, núm. 114, pp. 33-46.
- Díaz de Cossío, Roger
 1998 "Los desafíos de la educación superior mexicana", en *Revista de la Educación Superior*, CVI (2).
- Foster, Philip
 1965 "The Vocational Schools Fallacy in Development Planning", Jean Anderson y M.J. Bowman, eds., *Education and Economic Development*, Prentice Hall, Nueva York.
- Gould-Bei, Giacomo
 1997 *Vinculación universidad-sector productivo: una reflexión sobre la planeación y operación de Programas de Vinculación*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Universidad Autónoma de Baja California, México.

Harris, Nigel

- 1995 *The New Untouchables: Immigration and the New World Worker*, I.B.Touris, Londres.

Kay, Geoffrey and James Mott

- 1982 *Political Order and the Law of Labour*, The Macmillan Press, Londres.

Kent, Rollin

- 1998 "La educación en el umbral del siglo XXI", en Pablo Latapí, ed., *Un siglo de educación en México II*, Fondo de Cultura Económica, México.

Lasch, Christopher

- 1979 *The Culture of Narcisism*, W. & W. Norton, Nueva York.

- 1995 *The Revolt of the Elites and the Betrayal of Democracy*, W. & W. Norton, Nueva York.

Lerner, Victoria

- 1979 *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940: La educación socialista*, El Colegio de México, México.

Martin, Christopher

- 1998a *La educación primaria en tiempos de austeridad*, Universidad de Guadalajara-British Council, México.

- 1998b "El desarrollo individual y social en la educación media superior en Inglaterra y México", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 107, julio-septiembre.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD/OCDE)

- 1996 *Review of Mexican Higher Education Policy: Examiner's Report*, OECD/OCDE, París.

- 1998 *Redefining Tertiary Education*, OECD/OCDE, París, p. 56.

Ortega, Sylvia

- 1995 "El sistema de educación superior en México y la nueva dimensión internacional: una visión sobre el intercambio y la cooperación académica", en *Universidad Futura*, año 7, núm. 19.

Pallán-Figueroa, Carlos, Guillermo Morones-Díaz,

Dolores Sánchez-Soler, Mungaray-Lagarda y Rebeca Ambríz-Chavez

- 1995 *El intercambio académico internacional de México*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.

O'Connor, James

- 1973 *The Fiscal Crisis of the State*, St. Martins, Nueva York.

Press, Eyal y Jenifer Washburn

- 2000 "The Kept University", en *The Atlantic*, marzo.

Rorty, Richard

- 1999 *Achieving Our Country*, Harvard University Press.

Secretaría de Educación Pública

1996 *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, Secretaría de Educación Pública, México.

1999 *Profile of Education in Mexico*, Secretaría de Educación Pública, México

Shorris, Earl

1999 "In the hands of the restless poor", en *Harpers*, Septiembre.

Simon, Brian

1985 *Does Education Matter?*, Lawrence and Wishart, Londres.

Temple, Jonathan

2000 "Growth effects of education and social capital in the OECD", OECD, París [mimeo-internet].

Thomas, David A. y Robin J. Ely

1996 "Making Differences Matter: A new paradigm for managing diversity", en *Harvard Business Review*, septiembre-octubre.

Van der Wende, Marijke

1997 "International Comparative Analysis and Synthesis", en Torsten Kälvevemark y Marijke Van der Wende, *National Policies for the Internationalization of Higher Education in Europe*, Hogskolevert Studies, Estocolmo.

HEMEROGRAFÍA

Economist, The

1997-2000 Varios números, Londres.

Times Higher Educational Supplement (THES)

1997-2000 Varios números, Londres.