

La universidad frente a los desafíos de la imprevisibilidad y la integración social

Pedro Krotsch (*)

En este trabajo pretendo reflexionar, en primer lugar, sobre algunas cuestiones que hacen a la problemática actual de la universidad para luego tratar de establecer algunos horizontes para pensar una universidad comprometida con la problemática social de nuestro país. En relación con lo anterior, describiré algunas tareas que se planteaba la universidad moderna así como la crisis de legitimidad a la que se enfrenta la universidad contemporánea. Luego trataré específicamente el papel que la universidad puede jugar en la integración social asumiendo un rol más activo en relación a las nuevas demandas sociales. Parto de una concepción de universidad pública concebida como comunidad interpretativa, como intelectual colectivo, como espacio público en el cual se negocian y justifican interpretaciones acerca de lo social y natural, al mismo tiempo que debe asumir los compromisos sociales que son inherentes a su misión de expansión de la esfera pública. Las nuevas universidades del conurbano tienen, en este sentido, la posibilidad de combinar el universalismo que proviene de las antiguas comunidades disciplinarias con la implicación en las problemáticas más concretas que le plantea la realidad social local, tensión que no solamente apela a lo multidisciplinario sino que permite además liberarse de las ataduras del viejo corporativismo profesional.

1. La misión de la universidad moderna: la centralidad de la investigación

La universidad medieval emerge lentamente a principios del primer milenio como un espacio de realizaciones profesionales. Es una universidad móvil que aún no está atada a un espacio territorial determinado: mientras algunas de ellas como Bologna son conducidas por las demandas de los alumnos, otras como la de París se aglutinan en torno a los maestros. Al mismo tiempo, su estructura aún no ha decantado, sus límites son aún porosos y su auto-

mía e independencia depende siempre de la capacidad de mediar en la competencia entre el poder real y el poder religioso: éstos poderes tienen intereses y las disciplinas a las que se vinculan como la teología y el derecho ocupan la cima de las enseñanzas impartidas sobre una formación general contenida en el *trivium* y *cuadrivium*. Hasta el siglo XIX no se puede observar la existencia de una pretensión ligada a la búsqueda de la verdad por la verdad, la universidad se había transformado paulatinamente en el espacio de consagración y legitimación a través del cual las ocupaciones emergentes aspiraban a convertirse en profesiones o disciplinas legítimas: con el tiempo, el monopolio profesional conferido por el título permitirá decir a Max Weber que éstos constituyen un reemplazo de los tradicionales títulos nobiliario

Esta nueva estructura organizacional que se estaba construyendo fue tan exitosa que las instituciones iniciales del siglo XII (Parma, Bologna, París y Oxford) pronto se multiplicaron a lo largo y a lo ancho de Europa. Emile Durkheim (1962), en su brillante «Historia de la Educación y de las Ideas Pedagógicas», preanuncia las perspectivas de un análisis socio-histórico de las instituciones y observa cómo estas nuevas estructuras son el producto de un desarrollo relativamente autónomo, en el contexto de una cultura en la que el ideal de unidad de la cristiandad pesará sobre la idea de unidad institucional de las distintas disciplinas universitarias. Sobre esta base se establece un sistema que será en sí mismo productivo: tendrá la capacidad de adaptarse y generar innovaciones así como de construir diferencias con el entorno. El método utilizado es generativo e importante para valorizar el peso de las estructuras existentes en relación a los requerimientos que plantea la historia, al mismo tiempo que para relativizar la cuestión de los fines y objetivos a los que tan frecuentemente se recurre para interpretar los fenómenos sociales. De hecho, la universidad evolucionó en el tiempo adaptándose; como señala Perkin refiriéndose a la tarea de discernir entre cambio y estabilidad que enfrenta el historiador: «la peculiaridad de la universidad, esa particular creación de occidente, cuyo sentido y propósito han cambiado perma-

(*) Professor da Facultad de Ciencias Sociales da Universidad de Buenos Aires. Diretor da revista Pensamiento Universitario.

nementemente de sociedad en sociedad y desde su nacimiento en el siglo XII, en Italia y Francia, hasta la colonización de nuevas regiones del mundo, reside en su capacidad prometéica de cambiar simultáneamente su forma y función en correspondencia con su contexto sociopolítico, al mismo tiempo que mantiene la suficiente continuidad como para retener su nombre" (Perkin, 1984). La capacidad de adaptación no se debe sólo a la particular maleabilidad del conocimiento como definitoria de su identidad organizacional sino que es también producto de los monopolios del saber y de los ejercidos a través de los títulos legitimados por el Estado durante siglos.

Hasta el siglo XIX la universidad no se consideró el hogar natural de la ciencia y de la producción de conocimiento; la confluencia fue posible una vez que la ciencia misma se pudo constituir en torno a comunidades disciplinarias, normas y valores. Fue la conjunción entre estos desarrollos y los fines e ideales del Estado moderno lo que permitió vincular la unidad de docencia e investigación a un espacio determinado, proceso que, por otro lado, no fue tampoco un fenómeno generalizado. La constitución de la universidad como monopólica en relación con el reconocimiento y legitimación del saber, así como con la producción y reproducción de conocimientos, constituyó un proceso con interrupciones que recién se consolida durante el siglo XIX.

A pesar de que el espacio universitario tendió, a partir del siglo XIX, a concentrar los ideales de enseñanza e investigación, es necesario señalar que este modelo fue más bien un propósito general de los Estados Nacionales, sujeto a otros requisitos como el desarrollo de las disciplinas modernas. De hecho, la consolidación de éstas, así como su creciente especialización y secularización y el desarrollo de la investigación en función de la diferenciación de los campos, fueron articulándose en un espacio interuniversitario europeo crecientemente conectado por las mismas disciplinas. Como señalamos, la localización de la investigación en la universidad no fue un proceso lineal: en Inglaterra se desarrollará en la Royal Society creada en 1662 hasta que a mediados del siglo XIX bajo el impulso del desarrollo disciplinario que se había producido en Escocia y la industrialización, se renueva la universidad Inglesa fundamentalmente alrededor de la Universidad de Londres (Perkin, 1984).

El siglo XIX traerá grandes y fundamentales cambios que incidirán en lo que entendemos hoy por universidad. Aparecen entonces las grandes tradiciones o modelos universitarios que, relativamente hibridados, recorrerán el mundo contemporáneo. La creación de la Universidad de Berlín por Wilhelm von Humboldt se constituyó en hito fundamental en la construcción del ideal moderno de universidad científica. Sin embargo, como señala Torstendahl, la presentación habitual del ideal humbol-

tiano de una universidad como un lugar que centra sus intereses en propósitos académicos (*Bildung*), antes que en el profesionalismo o el vocacionalismo (*Ausbildung*) es en realidad retrospectiva. Si bien no todas las universidades alemanas siguieron el ejemplo de la de Berlín, pues mientras unas enfatizaban una concepción más técnica de la ciencia otras recorrían un camino más profesionalista (Torstendahl, 1996), esta reivindicación de un modelo tipificado como nacional se reproducirá nuevamente con el modelo norte-americano y la Research University que ciertamente no representa al conjunto del sistema.

Por otro lado, la tradición británica de Oxford y Cambridge, centrada en la cultura y las maneras de élite, partía de una concepción civilizatoria que se distinguió de las pretensiones culturales y científicas de la idea de universidad alemana. El proyecto de Wilhelm von Humboldt en la Universidad de Berlín constituyó el paradigma de los nuevos fines o misión de la universidad. Por primera vez se desarrollaba un modelo de universidad emblemática de la universidad moderna, en función del cual los contextos y los procesos de transferencia entre países y regiones producirán resultados particulares.

Napoleón amarró la universidad al Estado asignándole funciones similares a las de la administración pública; desarrolló el aspecto profesional y de formación de élite de la misma, al mismo tiempo que, salvo medicina y derecho, casi toda la enseñanza profesional pasó a las Grandes Ecoles. Estos tres estilos que se convirtieron en modelos ejemplares, en misiones, fines y aspiraciones para muchas universidades del mundo moderno, comenzaron a migrar universalizando la cultura, las prácticas y las instituciones de Occidente; se trasladaron mestizándose en el transcurso de la transferencia y posterior adaptación a nuevas circunstancias.

La gran receptora y luego difusora del ideal Humboltiano fue la universidad norteamericana (también el Japón posterior a 1850) que generalizó el ideal de universidad investigativa transformándola en un ideal universal. La actual universalización del modelo norte-americano que estamos presenciando no responde ya a ese ideal que influyó en nuestras primeras instituciones, como la Universidad de La Plata; lo que se pretende transferir ahora y lo que de hecho se transfiere a todo el mundo a través de los organismos internacionales es la funcionalidad de una estructura académica flexible y a la vez potencialmente sensible al mercado, no los ideales de investigación y docencia que encarnó por primera vez la John Hopkins University, en un contexto en el que la historia de nuestra universidad, preñada por la Reforma, no pudo modificar la impronta profesionalista que le impusieron las clases medias en ascenso y que tanto preocupó a brillantes reformistas como Julio V. González ya en la década del treinta.

2. De la misión de la universidad moderna a los conflictos entre viejos y nuevos fines y propósitos

Ortega y Gasset, en su «Misión de la Universidad» de 1930, tomaba distancia del modelo alemán para tratar de conciliar la idea de cultura con la formación profesional y una formación científica que consideraba fundamento del desarrollo disciplinario pero no el centro de la formación de la personalidad.

Treinta años más tarde casi todos los países europeos y algunos latinoamericanos transitaban el pasaje de la universidad de élite a la universidad de masas. Esta situación diluirá lentamente las representaciones tradicionales vinculadas a la «misión o idea». La universidad de élite, restringida a una pequeña porción del grupo de edad, sostenía funciones más limitadas, generalmente vinculadas con la prestación de servicios al Estado, mientras que la universidad de masas comienza a diversificar los intereses incorporados, al mismo tiempo que se acrecientan las demandas por parte de la sociedad. La universidad de masas y el impacto que ha tenido sobre la lógica del sistema está fundamentalmente vinculado al incremento significativo de la demanda por educación superior, que es simultáneamente acompañado por fenómenos como el incremento del número de docentes e instituciones.

Es en esta dirección que Brunner (1990) ha analizado el «impacto del número» sobre la complejización de las estructuras y el nacimiento de una cultura urbana en América Latina, partiendo de los procesos de diferenciación y especialización que el fenómeno mencionado desencadenó. Este proceso se manifestó en una creciente diferenciación de los sistemas en términos de nuevos sectores: privados, regionales, de universidades chicas y grandes, tecnológicas, el sector no universitario, etc. De este modo, los seis millones de estudiantes y los seiscientos mil docentes y más de dos mil instituciones de educación superior que hacia fines de 1980 poblaban la educación superior en la región, habían dado lugar a la emergencia de un sistema más democrático con estructuras más complejas, diversas y jerarquizadas.

La aparición de un sistema supuso no sólo el desarrollo de una lógica distinta en el nivel sino que también obligó a modificar la percepción y las prácticas internas y externas que tradicionalmente se vinculaban a la universidad. Esta multiplicación de las instituciones, que también supone una proliferación de los «fines» y «propósitos» (que se acentuará en la medida en que las distintas instituciones traten de profundizar en la búsqueda de distinción) modifica las orientaciones hacia la universidad de los jóvenes aspirantes: cada vez más la universidad es objeto de elección y toma de decisiones particulares.

El desarrollo de un sistema más complejo también tuvo lugar en la Europa de los sesenta, aunque menos determi-

nado por el desarrollo que tuvo el sector privado en América Latina: el surgimiento de los Institutos Tecnológicos Universitarios en Francia y las universidades regionales en distintos países son un ejemplo de este proceso de diversificación en el marco del espacio público.

El actual proceso de desestatización que tiene lugar en el mundo a partir de 1980 tiene un signo distinto, pues el desarrollo del Estado «evaluador» o «supervisor» supone un distanciamiento de los tradicionales mecanismos de control del Estado; los procesos de diferenciación y adjudicación de fines y funciones se trasladan ahora del Estado al ámbito del mercado: es éste el que se supone operará de ahora en más sobre la construcción de distinciones.

Paradójicamente en la Argentina, debido a la fuerte tradición autónoma de su universidad, este proceso ha recorrido un camino inverso, pues lo que se observa es el fortalecimiento de la capacidad de intervención del Estado y de control por parte de los organismos de amortiguación recientemente creados.

3. La pérdida de hegemonía y legitimidad de la universidad contemporánea

Varios son los problemas que para distintos autores ponen en cuestión la tradicional centralidad de la universidad: en primer lugar el incremento de las demandas y exigencias que provienen tanto del Estado como de la sociedad, entre las que podemos mencionar la de *accountability* entendida como responsabilidad o «capacidad de dar cuenta», el autofinanciamiento, el incremento de la eficacia y la eficiencia interna, la de contribuir al desarrollo regional, al desarrollo científico y tecnológico del país y de las empresas, la de asegurar la movilidad social y la democratización de la sociedad, etc. Las diversas demandas pueden, sin embargo, resumirse en la tensión existente entre la formación de élite y el nuevo papel de la universidad de masas: tensión que se manifiesta en el tipo de saberes transmitidos, la relación entre teoría y práctica, la relación entre formación general y formación para el trabajo, etc. Al mismo tiempo, surgen, desde el proceso de globalización, nuevas demandas que dan lugar a funciones esperadas que luego se traducen en propósitos y fines institucionales: en este campo la tensión es recorrida por la necesidad de participar en lo global al mismo tiempo que se debe rendir cuenta de lo local, cuestión que por otro lado incorpora también la tensión entre el carácter universal de las disciplinas frente a la pertenencia siempre territorial de la institución.

Estas tensiones que devienen ahora de los procesos de globalización y que derivan en un acrecentamiento de las tensiones entre las universidades y el Estado nacional,

nos remiten nuevamente a preguntas acerca de un retorno de la universidad a una pertenencia supranacional similar a la del medioevo.

A todo lo anterior se han sumado nuevos desafíos que cuestionan los viejos límites y fronteras entre el adentro y el afuera de la universidad. Entre los más importantes está la ruptura del paradigma epistemológico de corte positivista (que no fue hegemónico en el modelo alemán) que predominó durante la construcción de la universidad moderna en la mayor parte de las regiones del mundo. Si bien Lyotard fue uno de los primeros en detenerse en estas cuestiones, numerosos autores han analizado el impacto que este cambio tiene sobre las universidades. Gibbons señala, por ejemplo, que las nuevas tendencias en la producción de conocimiento cuestionan la centralidad que la universidad adquirió durante la modernidad, sobre la base de un modelo que supuso un modo de producción de conocimiento concebido como «complejo de ideas, valores, normas y métodos que se desarrolló difundiendo el modelo newtoniano al conjunto de disciplinas» (Gibbons, 1995). La disciplina constituyó un mundo relativamente autocontenido que hoy estaría cuestionado por las siguientes tendencias:

- a) el conocimiento tiende a producirse teniendo en cuenta los contextos de aplicación.
- b) la transdisciplinariedad se desarrolla sobre la base de la resolución de problemas y temáticas no contenidas en las disciplinas consagradas.
- c) la producción de conocimientos tiende a localizarse en diferentes espacios que se vinculan entre sí a través de redes de comunicación.
- d) el fortalecimiento de la visibilidad social y acrecentamiento de los grupos de interés que presionan por determinados tipos de conocimiento, que acrecientan las demandas exógenas a la tradición disciplinaria.
- e) la modificación de los patrones de evaluación de la calidad van más allá de los intereses intelectuales tradicionales.

A estas tendencias hoy observables se agregan aquellas que provienen de la cada vez más compleja interpenetración entre ciencias básicas y ciencias aplicadas así como de la hegemonía que ejercen actualmente los intereses de la «política y los negocios», lo que ha dado lugar al concepto de «universidad finalizada» en torno a los fines y objetivos de esa alianza (Alexander y Davies, 1993).

Por otro lado, Weiler agrega y señala los nuevos retos que plantea la modificación de los viejos paradigmas epistemológicos que abren nuevas perspectivas a la comprensión del desarrollo, el papel central del género y

la democracia, pero que fundamentalmente ponen en cuestión las viejas formas organizativas que han sido moldeadas por las estructuras disciplinarias (y sus jerarquías tradicionales). Esta discusión entre desarrollo disciplinar y organización ha sido poco analizada y constituye seguramente uno de los temas centrales en el futuro debate sobre la universidad. Señala Weiler (1991) que «hay algo sorprendente con respecto a la tenacidad con la que las disciplinas tradicionales han mantenido su dominio sobre la estructura de la educación superior, a pesar de los cambios masivos en la naturaleza del conocimiento y en nuestras formas de producirlo. Los límites existentes entre las disciplinas se han ido desdibujando hasta no reconocerse “.....” no obstante lo anterior, las disciplinas tradicionales siguen suministrando la matriz principal para la división estructural del trabajo en nuestra vida académica y son testimonio del extraordinario poder de las estructuras establecidas en las que se apoya su existencia: asociaciones profesionales, periódicos, intereses de publicación, mecanismos de financiamiento etc.».

Estamos en realidad viviendo una asincronía profunda entre las tendencias observables en la comprensión y producción del conocimiento y las formas organizativas y también los criterios educativo- pedagógicos que las alojan. Seguramente gran parte de la innovación y el cambio en el futuro de la universidad estará vinculado a la transformación de los presupuestos sobre la base de los cuales se organizan e institucionalizan los procesos de enseñanza aprendizaje. No se trata sólo de desarrollar de manera más amplia la educación continua, recurrente, abierta o a distancia, sino también de encontrar nuevos modos de garantizar la continuidad de lo presencial y la experiencia de socialización grupal, en contextos organizacionales más flexibles y también más abiertos a soportar la tensión que deviene del encuentro entre los nuevos problemas sociales, la historia y peso de las disciplinas y la orientación profesionalista de la sociedad. En realidad pienso que en el presente contexto de fragmentación y dilución de las múltiples identidades y de los sujetos tradicionales, es necesario promover la identidad de las instituciones educativas, al mismo tiempo que se revolucionan los modos de hacer, pensar e investigar de las mismas.

A los problemas que se derivan de las transformaciones en la producción de conocimiento se agregan otros derivados de la combinación observable entre la masificación del nivel terciario y la creciente dualización social que complejiza y fragmenta las demandas tradicionales a la universidad. Santos señala la crisis de hegemonía que caracteriza a una universidad sobredemandada desde el Estado y la sociedad y recorrida por crecientes tensiones: alta cultura-cultura popular, educación-trabajo, teoría-práctica; esta situación conduce

a una forma de gestión de las mismas que apelaría permanentemente al recurso de la dispersión con las consecuencias que esto acarrea a la introducción de innovaciones en organizaciones complejas y fuertemente democráticas como la universidad pública argentina. En consecuencia, cabe diagnosticar con Santos la existencia de una crisis de hegemonía, la que junto a la consecuente pérdida de legitimidad, no es más que el debilitamiento de la capacidad de la universidad de cumplir con las expectativas y los fines adjudicados a ella por un conjunto cada vez más heterogéneo de actores externos (Santos, 1995).

De manera simultánea a estas presiones, se observa en algunas regiones que las "ortodoxias institucionales y paradigmáticas" mantienen un enfoque firme, aunque a veces también un enfoque tembloroso que fomenta, financia y disemina las agendas de investigación. Los nuevos y diferentes conceptos de investigación y enseñanza, entre ellos los estudios feministas, el pluralismo cultural, la educación de la paz y los estudios ambientales, han pasado momentos difíciles para establecer su identidad y legitimidad institucional. A pesar de las notables excepciones gran parte de la investigación del mundo no occidental tiende a emular las estrategias y normas de producción del conocimiento de Occidente y a aspirar a su admisión y recompensa en cuanto al financiamiento, reconocimiento y publicación. Las organizaciones internacionales poderosas, en especial el Banco Mundial, establecen criterios universales y específicos de lo que debe considerarse una investigación aceptable y aseguran una conformidad a través de su poderío político y económico, lo que hace que cualquier desviación de las normas establecidas del conocimiento se torne una propuesta muy costosa". Cada vez más se imponen modelos organizacionales, educativos y pedagógicos que básicamente derivados de homogeneidad y reducción a la eficacia empresarial impiden la experimentación y búsqueda de modelos alternativos de desarrollo educativos, al mismo tiempo que parecen transformar la capacidad de generar utopías en mera resistencia.

4. La empresa como referencia y modelo cultural

Neave (1996) se aventura a conjeturar sobre un nuevo vocacionalismo que centrado en los negocios se postula como un potencial universalismo tendiente a reemplazar al tradicional humanismo: éste se torna cada vez más en una expresión de las particularidades propias de regiones y países. La empresa como modelo organizacional, de prácticas, valores y rutinas, parece corporizar esta nueva universalidad. La empresa no es solamente un referente que pretende otorgar sentido a los procesos de formación e investigación. Ella parece

erigirse en el modelo de organización universitaria que reemplace la tradicional concepción de la universidad como espacio público, como lugar de encuentro y controversia entre muchas y potenciales identidades.

La empresa como modelo ejemplar de organización, administración y sensibilidad con el entorno, completa ahora la tradicional referencia a su valor como espacio laboral de los egresados, contraparte de la investigación - desarrollo y consultoría u orientadora de la curricula que prevalecieron durante la etapa en que la planificación suponía prever. Las generalizadas concepciones tecnocráticas que priorizan la relación insumo - producto por encima del valor de los procesos impulsan, a través de la política pública, una forma de ajuste al mundo de la producción donde ya no interesa tanto el producto y su ajuste a la demanda laboral cuanto la identificación de la universidad como empresa orientada a vender sus productos en el mercado.

Podría señalarse así que la tendencia prevaleciente es trasladar la cultura de organización de la empresa al corazón de la educación, de modo de resolver los problemas de tensión que crea el "ajuste administrado" de la educación tradicional, cuyo paradigma fue la planificación. Pero la construcción de un mercado y de instituciones sensibles a él requiere de reglas y políticas. La evaluación será uno de estos instrumentos de sensibilización y regulación cuyo papel está orientado precisamente a dar cuenta del funcionamiento institucional, abstrayéndose de toda pretensión sustantiva vinculada al mundo de la reproducción ampliada y autónoma de las disciplinas y de su encuentro en relación a problemas.

Lo anterior se inscribe en una tendencia general que afecta también a las prácticas científicas y se expande sobre el modo de reproducción de las disciplinas. Como señala Musto "la actual estructura de la investigación, el tradicional control académico sobre el conocimiento está destinado a desaparecer, o más bien a ser atomizado y restringido a campos menores, con lo cual se ponen en cuestión las tradicionales formas de autoridad prevalecientes en la universidad: las formas colegiadas y de control centrada en el grupo de pares" (Musto, 1993).

Por otro lado, mencionemos la creciente superposición entre ciencia pura y aplicada. La presión de las aplicaciones tecnológicas y una circulación más rápida del conocimiento, el predominio de la búsqueda por su mercantilización y el correspondiente desinterés por los problemas de la verdad, así como la emergencia de un sector administrativo que se independiza de la ciencia y de los procesos sustantivos de la universidad, empujan a la adopción de formas organizacionales isomórficas a las que prevalecen en la sociedad, convirtiendo potencialmente a la universidad en una organización más entre otras que forman recursos humanos y producen conocimiento,

con la consiguiente volatilización de su carácter de institución y lo que ésto implica en términos de identidad particular e histórica.

5. Los retos de la universidad en relación a la sociedad: la educación y las necesidades sociales

Como ya hemos señalado, la educación cumple un papel fundamental en la sociedad del conocimiento y esta cuestión es suficientemente comprendida por casi todos los actores con capacidad de decidir políticas y propuestas. Sin embargo, no queda claro cómo organizar los servicios educativos de modo que éstos garanticen la formación requerida de manera relativamente equitativa así como no queda claro cómo lograr que produzcan conocimiento socialmente pertinente. Hay dos cuestiones que me parece central abordar en este momento, pues creo que no han sido suficientemente reconocidas por las universidades. En primer lugar, la necesidad que la universidad y la sociedad tienen de afrontar el problema de la equidad y, en segundo lugar, la necesidad que el sistema educativo tiene de una intervención más activa y sustantiva por parte de la universidad, lo que constituye al mismo tiempo una oportunidad importante para el compromiso social de esta última. Haremos en primer lugar algunas referencias a los nuevos procesos de trabajo para luego plantear algunas cuestiones vinculadas al problema del compromiso social de la universidad así como a la necesidad de una vinculación más activa con el sistema educativo.

El nuevo mundo laboral

Como dijimos, los procesos de globalización junto a la revolución informática y biotecnológica, han desencadenado transformaciones de tal profundidad que han puesto en crisis no sólo los tradicionales criterios de previsibilidad sino además las matrices organizacionales de la educación así como las mismas profesiones y disciplinas. Al mismo tiempo, la sociedad se transforma en una sociedad en la que desaparecen los puestos de trabajo: se habla de que la forma de modernización requerida para desafiar los crecientes niveles de competitividad y proteger los puestos de trabajo es aumentar la productividad, pero luego se descubre que la reingeniería, la organización de grupos autogerenciados, el achatamiento de las organizaciones así como el traslado del trabajo de rutina a las computadoras, vuelven redundante muchos trabajos.

Ciertas predicciones indicaban que para el 2000 todos trabajarían semanas de 30 horas y que el resto sería utilizado para el descanso. Pero en la medida en que nos acercamos al doble milenio es más probable que una parte de nosotros trabaje 60 horas y el resto esté desempleado.

La realidad es muy preocupante pues lo que está desapareciendo no son simplemente algunos puestos de trabajo por sector y nivel sino el puesto de trabajo tal como lo fuimos conociendo desde las unidades artesanales. El puesto de trabajo es, en realidad, una creación reciente pues constituye un dispositivo social que emerge más claramente en el siglo XIX para contener las maneras de trabajar que requería el creciente proceso de industrialización y burocratización que se inicia en occidente. Antes de ésto el trabajo era más ambiguo y predeterminado en contenidos, se pasaba de un paquete de tareas a otro y la localización de éstas también era relativamente móvil. La sorpresa e indignación que ésto produjo tuvo diferentes manifestaciones de resistencia social que estéticamente fue expresado de manera incomparable por Chaplin en "Tiempos Modernos". La humanidad está frente a un salto espectacular en materia de productividad y creatividad pero el puesto de trabajo no parece que pueda proyectarse como parte de la realidad futura. Las condiciones que posibilitaron las viejas maneras de hacer hoy en disolución están desapareciendo: producción masiva y grandes organizaciones. La tecnología posibilita automatizar la línea de producción, allí donde todos los poseedores de trabajo hacían sus tareas repetitivas. Las grandes empresas, en donde en general estaban los buenos trabajos, están desatando las actividades trasladándolas a pequeñas unidades, al mismo tiempo, la burocracia estatal está reduciendo su personal.

La organización ya no es más una estructura conformada a través de actividades delimitadas y proyectables en el tiempo, sino una configuración de tareas que se modifican como un caleidoscopio y así el trabajo se convierte en una "situación" que reemplaza a la tradicional ocupación con habilidades, destrezas y conocimientos relativamente delimitados. En este sentido, el trabajo es una situación circunstancial y artificial alrededor de la cual parece difícil construir rutinas e identidades perdurables, la responsabilidad comienza a tener un sentido distinto en la medida en que cubre una serie de actividades que son en gran parte intersticiales y pueden ser poco definidas de antemano. Cuando el ritmo de cambio tecnológico era más lento, las discrepancias de contenido entre la matriz de empleo y la matriz de trabajo podía olvidarse. Cuando el trabajo que se requiere hacer cambia permanentemente no podemos ya responder con la relativa inflexibilidad de estructuras y contenidos tradicionales de la educación tradicional.

Si el puesto desaparece tampoco parece poder mantenerse la posibilidad de organizar a la unidad productiva sobre la base de un tiempo fijo como el de las ocho horas. Al mismo tiempo, el trabajador participa en distintos proyectos con distintos grupos de personas con las que debe compartir una identidad a término. También se modifican

las tradiciones acerca de lo que es trabajo y no trabajo y, para muchos, aquello que pertenece al ámbito del hogar y el lugar de trabajo. Las responsabilidades también cambian en la medida en que las jerarquías se modifican: algunos aspectos de la gestión quedan ahora en manos del trabajador. Al mismo tiempo, el control se internaliza en relación a los distintos trabajos en los que participa. En este contexto, los *managers* intermedios tienden a desaparecer y también las políticas de retiro, vacaciones, etc.

Curiosamente, en la medida en que se diluye la identidad de largo plazo que le permitía a una persona identificarse de por vida con una institución hasta constituir la en parte de su personalidad, lo cual en gran medida se extendía al tiempo libre, aparecen exigencias de identificación más penetrantes. El trabajador «post trabajo» deberá tener más claridad acerca de la visión, objetivos y valores de la organización. En la sociedad del trabajo uno hacía simplemente su trabajo, en una empresa post-laboral uno hace lo que requieren los valores y objetivos de la organización. En las empresas que emplean del nuevo modo parecen generalizarse por lo menos cuatro políticas :

- 1) Se estimula a que los trabajadores comunes tomen las decisiones que tradicionalmente tomaban los responsables de la gestión;
- 2) Se le da la información para que puedan tomar esas decisiones;
- 3) Se les suministra un entrenamiento de aspectos del negocio y las finanzas que tradicionalmente sólo tenían los *managers*;
- 4) Le da la posibilidad al trabajador de participar en las ganancias.

En la medida en que la seguridad en el trabajo parece más precaria, las exigencias de identificación y pertenencia se vuelven más explícitas aunque sea temporariamente. Para el trabajador esto supondrá la capacidad de absorber la posibilidad de construir a lo largo de su vida una serie de identidades que son precarias en el tiempo.

El modelo de nueva personalidad y destrezas requeridos en el sector moderno de la economía pretendió ser esbozado por Robert Reich. El analista simbólico trabajador libre y oportunista capaz de abstraer intermediar y sintetizar imágenes, que no debería generalizarse sin más al conjunto del mundo del trabajo, parece marcar de algún modo a los tramos superiores de las calificaciones y destrezas requeridas en el mundo del trabajo. A pesar de que fueron elaborados para el sector moderno, muchos de sus rasgos y los contenidos de flexibilidad sobre los que se basan sus orientaciones y prácticas parecen impregnar el

conjunto de la cultura actual y en esa medida podrían considerarse rasgos requeridos por el conjunto del mundo del trabajo.

Todo lo señalado más arriba es parte de la reflexión que tiene que ver con lo que podríamos llamar el sector integrado a la globalización o el sector moderno de la economía, aunque hayamos observado que muchas de las características más profundas de los requerimientos de destrezas, actitudinales y de conocimientos forman parte del conjunto de la cultura contemporánea, ya sea que la llamemos modernidad tardía, reflexiva o posmodernidad, y deberían ser tenidos en cuenta como tensión, en cualquier proyecto, independientemente del estrato social o educativo al que se dirija.

La cuestión social

Algunos autores han enfatizado la necesidad de que la universidad aborde la cuestión social en un contexto en el que la globalización y sus exigencias dominantes parecen arrastrar tras de sí el sentido común de expertos educativos, directivos y planificadores. Sin embargo todo permite suponer que avanzamos hacia una sociedad cada vez más desigual, con crecientes márgenes de desocupación y marginalización así como de inseguridad: ¿cuáles son las tareas de la educación y de la universidad en este contexto?, ¿cómo considerar las exigencias reales de una cultura dominante y al mismo tiempo dar respuesta a exigencias concretas que plantea la realidad socio económica de los países?

Parecería que la universidad debe combinar una doble función que, dicho de manera simple, tiene que ver con las exigencias de lo universal y de lo particular, de lo global y lo local. Lo cierto es que la universidad está recorrida, como señalábamos más arriba, por múltiples tensiones, demandas y restricciones que deberían ser discutidas para poder generar opciones más claras.

Curiosamente, en el momento actual, la extensión se ha orientado -contradictoriamente con lo que es el pensamiento oficial de los sectores universitarios- a las necesidades de las empresas u organizaciones estatales. En gran medida esto está vinculado a la lógica de las pasantías en algunos casos o a la lógica de la obtención de fondos en otros. Independientemente de la validez de estas salidas es necesario poder articular la universidad a las crecientes necesidades de la sociedad y éstas se expresan en todos los campos, la salud, la organización social, la vivienda, la formación y capacitación, el medio ambiente, etc.

Muñoz Izquierdo (1992) señala algunos de los problemas que impiden la vinculación de la educación superior con el sistema productivo, que van más allá de los problemas de ajuste entre oferta y demanda de recursos humanos de alto nivel, pues se refieren más al problema

del perfil de los alumnos y la universidad frente a la demanda social y laboral, entre ellos :

a) Diseño curricular: los egresados se enfrentan crecientemente con un mercado laboral que no es el considerado moderno, que se toma como referencia para considerar las futuras prácticas laborales;

b) Evolución de la calidad de la educación. La calidad de la educación no disminuye a lo largo del tiempo, lo que ocurre es que los alumnos de los estratos menos favorecidos no dominan un capital cultural semejante al de los jóvenes que tradicionalmente han accedido a la educación superior y no alcanzan, en general, los estándares cualitativos de los estudiantes pertenecientes a los estratos más altos. En otras palabras, la expansión de la educación superior (que obviamente implica una distribución más equitativa de acceder a la misma) no ha generado una distribución más equitativa del saber. Esta realidad exigiría un trabajo más sistemático sobre los contenidos y métodos de enseñanza dirigidos a compensar las dificultades de los sectores menos favorecidos.

c) Falta de correspondencia entre las necesidades sociales y las demandas efectivas por educación. Este es un problema de importancia pues tiene que ver con las expectativas de los planificadores y decisores educativos y la estructura real de la demanda estudiantil y laboral. Durante las últimas décadas se ha insistido en la necesidad de superar el perfil tradicionalista de las carreras: las tradicionales profesionalistas frente a la necesidad de impulsar las carreras más ligadas a las necesidades del desarrollo científico tecnológico. Esta política se enfrenta a restricciones reales que tienen que ver con la orientación tradicionalista de los programas de los ciclos anteriores, la retribución efectiva en el mercado laboral, y la orientación de las instituciones que prefieren optar por carreras de mas bajo costo;

d) Relación entre la ciencia y la tecnología. Se ha insistido en vincular a la universidad al desarrollo tecnológico, sin embargo aquí se presentan cuellos de botella difíciles de resolver; por un lado, la estructuración de los campos científicos en términos de los requisitos que imponen las comunidades internacionales y el "sistema científico internacional", lo que incide sobre la desvinculación de la investigación con el entorno local. A lo anterior se añade el hecho de que los sectores denominados modernos están crecientemente internacionalizados también en cuanto a sus insumos en materia de tecnología. En este contexto, Muñoz Izquierdo plantea la necesidad de priorizar un desarrollo tecnológico en actividades productivas que aún sean susceptibles de absorber tecnología nacional lo que supone una orientación más directamente ligada al sector intensivo en el uso de mano de obra.

García Guadilla (1996) manifiesta una preocupación semejante y que se resume en la afirmación de "que es tan importante una educación de calidad para responder a la competitividad económica como una educación que produzca conocimientos y forme profesionales que sean capaces de aumentar la capacidad productiva, organizativa y de gestión en todos los sectores sociales" y señala algo que creo que es el gran problema a resolver por el sistema educativo y la universidad en particular, que es el de cómo "compatibilizar los conceptos claves de competitividad y necesidades básicas de la población". Esta discusión, cuyos términos generales hemos planteado y que necesitan urgentemente ser colocados en la agenda educativa y universitaria argentina con el objeto de enfrentar los problemas de la calidad pero también los de pertinencia social de la universidad, no deja de enfrentarse a ciertas restricciones que devienen tanto desde el interior de la universidad como de los mismos actores educativos. Desde la universidad, la crisis epistemológica desbloquea el aislacionismo de las disciplinas al ligarlas cada vez más a problemas concretos. La cuestión es quién establece el ranking de los problemas a los que la ciencia pretende vincularse. Al mismo tiempo, el problema de los títulos y aquello que es considerado culturalmente válido para la universidad restringe las acciones innovadoras, como lo pueden ser las carreras o instituciones alternativas que no aparecen legitimadas socialmente ante el público en general así como tampoco para aquellos cuya demanda está naturalmente ligada a estas instituciones : la educación funciona como un mecanismo de movilidad social en el que los patrones tradicionales y los hegemónicos recientes tienen mucho que decir. La historia de la educación argentina está recorrida de innovaciones que fueron reabsorbidas posteriormente por el modelo tradicional debido a la presión de la realidad social y económica del país. Curiosamente, este aspecto (referido a cómo lograr la innovación y las reformas) se ha tenido poco en cuenta en la discusión educativa. Un ejemplo de lo anterior es lo poco que se tiene en cuenta la demanda real por estudio de nivel superior en términos de las orientaciones de los estudiantes.

5. La universidad y el sistema educativo

Tradicionalmente los abordajes teóricos de la educación no fueron demasiado elocuentes en cuanto a la distinción metodológica al abordar los distintos niveles educativos. Creo que la distinción debe hacerse, pues existen notas que diferencian a la universidad del resto del sistema que van mas allá del carácter elitista o no del mismo. Tanto la forma de gobierno como la organización hacen de este nivel el menos burocrático en términos del aparato legal weberiano, con lo que esto supone en térmi-

nos de autonomía y modalidades de cambio e innovación ; sus bordes organizacionales son porosos y susceptibles a la penetración de múltiples intereses al mismo tiempo que la comunidad universitaria se abre de mil maneras al entorno y lo moldea. A la vez, se supone que constituye el nivel en el que se produce conocimiento y en el que las disciplinas se expanden y se reproducen de acuerdo al grado de actualización histórica alcanzado en cada institución y disciplina. Se podrían señalar muchas otras características, sin embargo no son motivo de este artículo ya que aquí pretendo analizar los nuevos y posibles compromisos para la universidad .

La universidad no ha abordado las responsabilidades que le caben con el resto del sistema, su vinculación con el mismo son los egresados de la escuela media y la discusión se vincula en este caso a cómo se los procesa e incorpora, así como a veces se plantean con mayor o menor pertinencia las condiciones del acceso y los criterios con los que se lo debe enfrentar. Lo que está ciertamente ausente es el tema de la responsabilidad de la universidad en relación a la educación media y elemental como parte del sistema, cuestión que evidentemente puede ser soslayada en la medida en que se trata de dos jurisdicciones dependientes de poderes diferentes.

La universidad tiene posibilidades de desarrollar un amplio campo de acción en relación a los otros niveles educativos, el primero de los cuales creo es el de la investigación de los aspectos fundamentales de la educación, tanto aquéllos vinculados con los aspectos más amplios del aprendizaje, la deserción o la incidencia de los factores sociales en el desempeño educativo, como aquellos vinculados a la sociología política de la toma de decisiones y de la relación entre autoridad y poder social en los distintos planos del acontecer educativo.

Un tema fundamental en el campo de la investigación educativa es el del carácter de la investigación y en este sentido creo que la investigación en la universidad debe estar menos orientada a la toma de decisiones y mas librada a establecer una agenda amplia y libre que contribuya a ampliar el campo problemático más allá del sentido común establecido acerca de los problemas educativos. En el campo de la investigación, que considero el aspecto más pertinente al carácter propio de la universidad como caja de resonancia intelectual de los problemas fundamentales de la sociedad (cuestión que la universidad no ha asumido aún) deberían tenerse en cuenta el aporte que podrían hacer otras disciplinas, como la economía, la antropología, la sociología, las ciencias de la salud, la teoría de las organizaciones, etc., a la mejor comprensión de nuestro sistema educativo : como todo campo problemático la educación debería ser objeto de un enfoque multidisciplinario desde el cual afrontar los retos de la desigualdad educativa.

Además de lo que se puede hacer desde la investigación es necesario generar un compromiso mayor de la universidad en relación con acciones concretas como la producción de material didáctico, la creación de institutos educativos experimentales, el patrocinio de instituciones existentes, etc. Con respecto a esta cuestión quería señalar que actualmente se observa una fuerte tendencia a asumir la formación de los docentes por la vía de cursos de complementación. Considero que ésta es una opción definitivamente pobre para el sentido fundamentalmente indagador que tiene una universidad. Independientemente de que estas acciones se lleven a cabo, la universidad debe comprender el carácter totalizador y unitario de la experiencia educativa que, en un nivel, se expresa por lo menos en el carácter fuertemente institucional que tienen los procesos educativos. El cambio educativo no es el producto de la suma fragmentada de acciones que supuestamente aumentan el nivel de conocimientos particulares sino el producto de la combinación de orientaciones, conocimientos y prácticas situadas y articuladas en torno a valores.

La actual crisis educativa se expresa en problemas de aprendizaje, de enseñanza, de contenidos, de maneras de gestionar los institutos así como de problemas presupuestarios, pero el fondo de la crisis tiene que ver con el vaciamiento de función y sentido que tuvo la educación pública argentina tradicional y de cómo ésto impactó sobre la densidad moral - intelectual del sector y de la creciente anomia en la que se desarrolla : abandonada por el Estado no puede, por su naturaleza, asumir los valores y las orientaciones que el mercado requiere. La creciente segmentación y privatización del sistema y el papel central que los nuevos sectores desempeñan en la reproducción social, modificaron los fundamentos "morales" y el sentido de la educación tradicional y esta situación no se corrige con acciones remediales, fragmentadas y discontinuas en el tiempo y en el espacio.

6. Reflexiones finales

La universidad moderna está, salvo en los países de tradición anglo-sajona, fuertemente vinculada a las aspiraciones y finalidades del Estado, en la medida en que el Estado autoriza a la universidad los límites de su independencia así como le impone el cumplimiento de las finalidades derivadas de la necesidad de consolidar los Estados nacionales. Con mayor o menor autonomía, esta universidad moderna inicial que de alguna manera cumple las funciones de una universidad nacional (también la argentina a pesar de su autonomía hasta 1950) no ha elaborado su misión, la suya es una misión derivada de organismos mayores.

Lo anterior no significa, sin embargo, que no existan conflictos dentro de las finalidades requeridas por el Estado: entre la necesidad de consolidar una cultura nacional, desarrollar la investigación, la formación general o especializada, etc. Los modelos serán tributarios del modo en que se resuelve la combinación de estas finalidades aceptadas.

El conflicto de fines se planteará de manera aguda a partir de los sesenta, cuando la universidad comienza a transformarse en una universidad heterogénea y crecientemente democratizada. Este fue un período de intensas reformas dirigidas a conciliar los objetivos de democratización con los de pertinencia social y económica. Esta búsqueda intensa de adecuación de los objetivos de democratización con los derivados del mundo económico poseía aún la ventaja de desarrollarse en el contexto de Estados nacionales, al mismo tiempo que la economía se movía aún dentro del modelo fordista. En este contexto de previsibilidad, el planeamiento constituía aún un elemento que, basado en las presunciones de un conocimiento social cierto, podía compatibilizar tensiones y finalidades. El eje de la ruptura con el modelo anterior lo constituyó, sin duda, el pasaje de la universidad de élite a la universidad de masas que se elaboró aún dentro del viejo modelo de universidad: la Universidad de California constituye el ejemplo más audaz de inclusión de las múltiples demandas surgidas combinándolas en finalidades complementarias. Sin embargo, como consecuencia del acrecentamiento de las tensiones que produjo la expansión de la matrícula y el crecimiento del número y diversidad de las instituciones, el concepto de misión comienza a diluirse junto a la representación de una universidad nacional.

A partir de los ochenta la situación cambia radicalmente; la nueva política educativa del Banco Mundial en los países periféricos, el cuestionamiento del Estado de bienestar, la emergencia de una economía posfordista, la globalización de la economía, la información y la cultura, la regionalización de la política, etc., se combinan con las tendencias al acrecentamiento de la demanda por educación superior ya existentes y en nuestro país a una explosión de instituciones públicas y privadas. A lo anterior se agrega en la actualidad una cuestión fundamental que modifica todo el sentido de las demandas externas: hasta ahora los problemas tenían fundamentalmente que ver con el diseño académico, la tensión entre la formación general y especial, así como la decisión entre el modo y estilo del sistema de expansión dirigido a la absorción de la demanda, sin que estuviera en cuestión la legitimidad de la universidad o de los saberes que ella produce y reproduce.

La universidad tuvo el dominio epistemológico y organizacional del saber, pero este dominio parece diluirse justo en el momento en que nos adentramos en lo que se denomina la sociedad del saber, cuyo carácter está deter-

minado por la aceleración y volatilidad de los conocimientos producidos, la simultaneidad de la relación espacio-tiempo, la ruptura de la tradicional distinción entre sujeto y objeto, etc. La cultura académica vinculada al control de las disciplinas y sus modos de consagración parece ceder ante nuevas formas de distinguir el conocimiento: los límites entre el adentro y el afuera parecen hacerse cada vez más tenués y a diferencia de otros momentos las finalidades y las demandas se hacen cada vez más ambiguas y temporalmente lábiles.

La pérdida de centralidad de la universidad tiene como resultado inevitable una crisis de la institución tradicional, que se traduce en la lenta emergencia de la universidad como organización particular al mismo tiempo que se habla de organizaciones que aprenden. Esta emergencia no es más que el producto de las tendencias mencionadas en el trabajo y el reemplazo paulatino, pero al parecer ineluctable, de «la universidad nacional» tradicional por el sistema de educación superior cuando no por el mercado: la universidad particular concebida ahora como parte de un sistema, como parte de una configuración pensada a la vez como campo de tensiones inestables, supone también el reemplazo de la idea de misión o idea de universidad por el de propósitos y objetivos. Estos no responden más a ningún objetivo trascendente vinculado a la ciencia, la cultura o el destino de una nación, su objetivo en el contexto del nuevo mercado institucional será el de encontrar un nicho en el cual afirmar su particularidad y el sentido de su misión. El compromiso con lo social parecería una salida particular pues la centralidad valorativa que la competitividad ha asumido a impedido comprender la emergencia de una universalidad que debemos ligar cada vez más a los efectos de aquella: los problemas de equidad, pobreza creciente, calentamiento de la tierra, desertificación, un mundo del trabajo que para la mayoría parece quedar cada vez más vedado, en un contexto de un poder mundial cada vez más centralizado en torno a las necesidades de rotación tecnológica y financiera de las grandes corporaciones y Estados nacionales cada vez más débiles para afrontar los efectos de las políticas desencadenadas.

Para terminar, creo que lo señalado más arriba en términos del devenir de la producción de conocimientos, la aparición de un sistema de universidades competitivo y diverso, un Estado que conduce al sistema en esa dirección y una universidad pública a la que le es cada vez más difícil conciliar masificación y excelencia nos permite formularnos la pregunta acerca de cómo conservar un espacio público que, construido como «comunidad interpretativa», como «universidad de las ideas» o como «intelectual colectivo», pueda comprometerse con una sociedad cada vez más concebida como sociedad de riesgo.

Bibliografía

- Alexander, Jon y Davis, Charles (1993) ; "Teoría Democrática e incorporación Política de la Educación Superior", en *Universidad y Empresa*, Tenti, Emilio (comp), Miño y Dávila / CIEPP, Buenos Aires.
- Brunner, José Joaquín, (1990) ; *El Desarrollo de la Educación Superior en América Latina*, Flacso-Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile.
- Durkheim, Emile (1962) ; *Historia de la Educación y de las Ideas Pedagógicas*, Edit. La Piqueta, Madrid.
- Gibbons, Michael, (1995) *The university as an Instrument for the Development of Science and Basic Research : The Implications of Mode 2 Science, in Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a glass darkly*, David Dill & Barbara Sporn (edit) Pergamon Press.
- García Guadilla, Carmen (1996) ; *Conocimiento Educación Superior y Sociedad en América Latina*, Cendes-Nueva Sociedad, Caracas.
- Krotsch, Pedro (1995) ; *Universidad y Empresa : entre el mimetismo y la articulación*", en *La universidad Latinoamericana ante los nuevos desafíos*, Universidad Iberoamericana, UDUAL, México.
- Krotsch, Pedro, (1997) : *El Peso de la Tradición y las recientes Tendencias a la Privatización en la Universidad Argentina : hacia una borrosa relación público-privado*. *Revista Avaliação* , Año 2, N.4 , Campinas, São Paulo.
- Musto, Renato (1993) ; "Ciencia y Democracia: las Instituciones Científicas en las Sociedades avanzadas" en *Universidad y Empresa*, Tenti, Emilio (comp) ,Miño y Dávila/CIEPP, Buenos Aires.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1992) ; "Relaciones entre Educación Superior y el Sistema Productivo", en *La Educación Superior y su relación con el Sector Productivo*, Martín Arredondo (coord) ANUIES, México.
- Neave Guy (1994), "Significación actual del nuevo vocacionalismo", en *Revista Pensamiento Universitario* N.2, Buenos Aires.
- Perkin Harald,(1984) "The Historical Perspective" in *Perspectives on Higher Education*, Burton Clark,(Edit), University of California Press.
- Santos, Boaventura de Sousa(1995) ; *Pela Mão de Alice*, Cortez editora, São Paulo.
- Scott , Peter (1996), " The Changing Role of the University in the Production of Knowledge", ponencia presentada al 18 th Annual European Association for Insitutional Research (EAIR) Budapest.
- Thorstendahl, Rolf, (1996) ; "La Transformación de la Educación Profesional" en *La Universidad europea y americana desde 1800* , Sheldon Rothblatt y Bjorn Wittrock (edit), Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.
- Weiler, Hans,(1991) ; *La Política Internacional del Conocimiento y el Futuro de la Educación Superior*, en *Nuevos Contextos y Perspectivas* Vol 1 , Cresalc, Caracas.