

La nueva Reforma Universitaria vista desde el Uruguay

Rodrigo Arocena y Judith Sutz¹

El sistema de enseñanza superior de una nación debe tener como objetivo supremo capacitarse para impartir dentro de un plazo previsible, educación de tercer nivel a todos los jóvenes

Darcy Ribeiro

UNO: EL NUEVO PAPEL DEL CONOCIMIENTO

En el siglo que termina, la expansión del conocimiento científico y tecnológico se convirtió en el factor mayor de desestabilización de la sociedad. En la agenda colectiva, ha cobrado máxima prioridad el problema de cómo debe y puede la sociedad incidir en el rumbo y en las consecuencias de las actividades científicas y tecnológicas.

El impacto de ese conocimiento se refleja más o menos directamente en los grandes fenómenos que han trastocado los marcos de la existencia humana: el incremento notable de la población y de la longevidad; el crecimiento de las capacidades productivas y destructivas; la transformación profunda de las condiciones materiales de vida; la proliferación de daños y peligros medio-ambientales; la multiplicación de las interacciones entre grupos humanos, posibilitadas por la "aniquilación" del tiempo y de la distancia.

Lo que realmente signifique la "globalización" es tema abierto a la discusión, pero no es fácil discutir que gran

parte de los fenómenos más nuevos e impactantes, habitualmente ligados al vocablo, tienen entre sus raíces a la ciencia y la tecnología.

El poder, que ciertas prácticas sociales hacen surgir en los grupos humanos, presenta en general dos aspectos: poder *colectivo*, del grupo sobre otros o sobre la Naturaleza, y poder *distributivo*, interno, de los que coordinan las prácticas en cuestión sobre los demás integrantes del grupo (Mann, 1986, 1993). Entendido en ese doble aspecto, el poder del conocimiento, motorizado por la ciencia y la tecnología, viene ampliándose sin límites a la vista.

El poder colectivo de la Humanidad sobre la Naturaleza, basado en el conocimiento, ha hecho posible que, al presente, un número de personas superior al que poblaba todo el planeta hace doscientos cincuenta años viva mejor, en muchos aspectos ligados a la salud y a las condiciones materiales, que los pequeños estratos privilegiados de antaño. Ese mismo poder colectivo ha multiplicado los peligros. Algunos se hicieron brutalmente evidentes con la bomba atómica de 1945; la comprensión de la generalidad del problema hizo surgir, a partir de fines de la década de 1960, al ambientalismo, uno de los más vigorosos y característicos movimientos sociales de nuestra época; Ulrick Beck ha sintetizado la tendencia, diciendo que vivimos la emergencia de la *sociedad del riesgo*. Las apreciaciones contrastantes de beneficios y perjuicios, reales o potenciales, los temores y las esperanzas, todo ello tiende hoy a cristalizar en torno al debate sobre las modificaciones genéticas, que están probablemente llamadas a constituir la manifestación más impactante de la capacidad de la ciencia

¹ Los autores pertenecen, respectivamente, a la Unidad de Ciencia y Desarrollo de la Facultad de Ciencias y a la Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Investigación Científica, ambas de la Universidad de la República Oriental del Uruguay. El artículo se basa en un libro (Arocena y Sutz, 2000a), donde el lector interesado podrá encontrar mayor elaboración, información y amplias referencias. Los autores desean agradecer al Prof. Helgío Trindada por su estimulante apreciación de la primera versión de ese libro y por su honrosa invitación a escribir este artículo.

y la tecnología para alterar las condiciones de vida.

Ya han alterado considerablemente las pautas de la economía. La incidencia de los factores tradicionalmente reconocidos de la producción - recursos naturales, capital y fuerza de trabajo - depende cada vez más de sus vinculaciones con el conocimiento. Los recursos naturales dan cuenta, promedialmente, de una proporción comparativamente reducida de los valores producidos, en los que gravitan cada vez más las diversas actividades que han llevado a hablar de la "economía inmaterial". No significa ello que los recursos naturales dejen de ser relevantes: siguen siéndolo, en particular cuando el consumo desmedido y la depredación afectan las existencias de lo que hasta hace poco se consideraba infinito; pero la capacidad de usar y conservar esos recursos depende crecientemente del nivel y la variedad de conocimientos involucrados. Asimismo, el poder del capital en la producción tiene cada vez más que ver con su potencial para servir como promotor e intermediario en el uso mercantil de herramientas de conocimiento, coordinando y controlando su empleo y su aprovechamiento. La misma tendencia general realza el papel del trabajo humano altamente calificado, capaz de adaptarse a cambios cada vez más veloces y complejos, mientras disminuye la importancia del trabajo escasamente calificado, rutinario, estandarizado y empleado masivamente en labores donde la sustitución de personas por mecanismos y/o por otras personas es fácil.

Obvia resulta la expansión motorizada por el conocimiento del poder económico; un índice de ese nuevo poder colectivo lo constituye el crecimiento y la diversificación de la producción de bienes y servicios; el *poder distributivo* se manifiesta en la prosperidad y peso decisivo de las naciones, regiones, organizaciones y grupos sociales que concentran las actividades económicas ligadas al conocimiento, a su control, coordinación y uso. Se puede hablar de asimetrías, desigualdades, subordinación: el fenómeno es complejo y polifacético, pero allí está y, en conjunto, rompe los ojos.

Recapitulemos. El conocimiento es el gran factor de la aceleración de los cambios que caracteriza a nuestra época; multiplica las capacidades humanas y los riesgos; se convierte en clave de la economía y de las relaciones de poder en general. Quizás pueda sintetizarse así el nuevo papel del conocimiento.

DOS: DIVISORIAS DEL APRENDIZAJE

Al referirse a temática tan vasta, se corre el riesgo de absolutizar la novedad, como si el papel contemporáneo del conocimiento careciera de precedentes y no fuera el resultado de una larga historia. Pero, simétricamente, concentrar la atención en las continuidades conlleva el peligro de minimizar lo que hay de raigalmente diferente en este tiempo. No se puede ofrecer un tratamiento equili-

brado de ambas dificultades, sino apenas señalarlas, en esta breve nota donde la atención va más bien a lo que cambia que a lo que permanece, pues aspira a contribuir a la discusión acerca de la reforma necesaria de las universidades latinoamericanas.

En la próxima sección, haremos referencia a grandes transformaciones previas en el papel del conocimiento y a sus conexiones con la historia de la academia. Aquí importa recordar que el proceso en curso tiene como antecedentes reveladores las dos grandes "revoluciones tecnológicas" que la Humanidad ha vivido, esas mutaciones interconectadas de las capacidades productivas y las relaciones sociales que se resumen en la emergencia de la agricultura, desde hace alrededor de diez milenios, y de la industria moderna, a partir de la segunda mitad del siglo XVIII.

Ambas revoluciones trastocaron las relaciones de poder. La agricultura amplió sustantivamente el excedente económico disponible, lo que constituyó la base material de la aparición de la civilización - de las ciudades, la escritura, el estado, las clases sociales. Con ella surgió una de las más profundas, proteicas y permanentes divisorias de la historia, estructurada en torno al acceso a la educación: la que separa al "trabajo manual" del "trabajo intelectual". Con manifestaciones diversas, matices, formas intermedias y transformaciones, es notoria la continuidad de una división entre quienes reciben una formación elemental y limitada, para desempeños rutinarios y subordinados, y quienes acceden a una formación potencialmente ilimitada, para coordinar a otros y/o manejar saberes especializados.

La industria volvió a multiplicar el excedente y dio lugar a nuevas divisorias, de las cuales las más relevantes se resumen en dos contraposiciones: una, entre burguesía industrial y proletariado; otra, entre países centrales y regiones periféricas. Para captar lo que sucede hoy, importa recordar que esa revolución tecnológica de ayer desencadenó el tránsito de las sociedades agrarias a las industriales, el cual, durante el siglo XIX, sólo tuvo lugar en una restringida porción del planeta pero, de maneras altamente diferenciadas, afectó profundamente a toda la humanidad. El cuasi monopolio del más avanzado saber técnico, productivo y destructivo, amplió y consolidó el dominio mundial del Occidente industrial.

Sin forzar comparaciones, se puede decir que vivimos el tránsito a sociedades del conocimiento, dado el nuevo papel de éste en la economía y en el conjunto de las relaciones sociales.

Ahora bien, el conocimiento no se introduce automáticamente en las prácticas colectivas. En particular, la innovación económica - vale decir, la incorporación de lo nuevo a las actividades económicas - es un proceso complejo, altamente condicionado por las relaciones de

poder y las pautas culturales prevaletentes. Por cierto, no consiste únicamente en la incorporación de nuevas técnicas, aunque cada vez más se vincula con el avance de la ciencia y la tecnología; pero, por grande que sea el peso de lo técnico, este tipo de innovación siempre incluye aspectos institucionales relevantes. En el sentido esquematizado es que se ha dicho que la economía contemporánea se basa en el conocimiento y es motorizada por la innovación (de la Mothe y Paquet, 1996). Creemos imprescindible agregar que esta economía, además, resulta modelada por los procesos de aprendizaje: las capacidades para usar y expandir los conocimientos, los ritmos y modalidades de ese proceso tan importante como la innovación que es la difusión de las innovaciones, todo ello depende centralmente de los niveles, la calidad y la extensión, en el conjunto de la población, de los procesos de aprendizaje, formales e informales, en el sistema educativo, en el trabajo y en otras actividades colectivas.

Desde este ángulo, vemos como cobra fuerza la “divisoria del aprendizaje” (Arocena y Sutz, 2000b). En algunos ámbitos, se expanden las posibilidades de aprender a nivel avanzado y de seguir aprendiendo permanentemente, en conexión con el trabajo. En otros ámbitos, esas posibilidades son muy limitadas o casi nulas. Esa divisoria tiene varias dimensiones, entre las cuales, como antes, dos son fundamentales, una entre naciones y regiones, otra entre sectores sociales. Esta última se registra también en los países más prósperos, y es afín a la que, según Reich (1993) separa al conjunto de los “analistas simbólicos” de los demás sectores de la población económicamente activa. La otra dimensión lleva a decir que, si bien la emergencia de la sociedad del conocimiento condiciona al planeta entero, son pocas las regiones donde se van configurando sociedades de aprendizaje.

Así se dibuja, a nuestro entender, el marco de referencia fundamental para la problemática de la reforma educativa.

TRES: LA ACADEMIA Y SUS REVOLUCIONES

Se considera (Clark, 1997) que la revolución académica por excelencia la constituyó la emergencia, durante el siglo XIX, de la moderna universidad de investigación anunciada por el proyecto humboldtiano. Etzkowitz (1990) sostiene que una “segunda revolución académica” está dando lugar hoy a la emergencia de la “universidad empresarial”, caracterizada por el involucramiento activo de la academia en la capitalización del conocimiento.

Vale la pena evocar, aunque sea muy someramente, las vinculaciones entre transformaciones del conocimiento y cambios en la academia. Sin entrar aquí a un análisis pausado de la noción de “revolución académica”, parece razonable relacionarla con una serie interconectada de pro-

fundas modificaciones en la educación superior, de su estructura y de la distribución interna del poder, de sus relaciones con la sociedad y de su incidencia en la cultura.

En esta perspectiva, una revolución académica fue el propio surgimiento de la universidad, a partir de fines del siglo XII, cuando empieza a constituirse lo que en su periodización de la historia de la institución Muller (1996) llama “la universidad de la fe”. Por fuera de la universidad escolástica, y aún contra ella, tuvo lugar la inmensa transformación en el papel del conocimiento que fue la revolución científica del siglo XVII. Puede pensarse que el siguiente período distinguido por Muller, “la universidad de la razón”, constituyó un esfuerzo por poner al día a la institución con el espíritu de la ciencia moderna y de la Ilustración, esa gran renovación en las ideas que en la ciencia tuvo uno de sus motores. La universidad de la razón gesta el proyecto humboldtiano y desemboca en la creación de la Universidad de Berlín, en 1809-1810, cuando todavía las ciencias naturales ocupaba un lugar muy menor, si bien no despreciable, en algunas pocas universidades, alemanas principalmente, donde sobre todo lo que se buscaba afirmar era, en el campo humanístico, una modalidad de trabajo racional y con sólida base empírica, a la vez que se propugnaba la profesionalización de la investigación universitaria (Ben-David, 1984).

Por entonces, daba sus primeros pasos la Revolución Industrial, con escasas conexiones notorias con la investigación científica. Pero, andando el siglo XIX, tendría lugar una nueva transformación mayor en el papel del conocimiento, el “matrimonio de la ciencia y la tecnología”, o de “la ciencia y las artes útiles”, mediante el cual ciertas nuevas tecnologías de base científica - en especial la electricidad, la química orgánica, las nuevas técnicas siderúrgicas - impulsaron la Segunda Revolución Industrial. También en ésta se comprueba la interacción entre modificaciones relevantes de las capacidades técnicas y profundos cambios sociales e institucionales, así como en la distribución del poder, que en este caso incluyeron el auge de las grandes fábricas y de los oligopolios, la mecanización “taylorista” del trabajo, el crecimiento del movimiento obrero y la llegada a su apogeo de la hegemonía mundial europea, simbolizada por el reparto de África en el Congreso de Berlín.

En un proceso por cierto conflictivo, y que no refleja en absoluto la puntual ejecución de un plan *a priori*, la universidad de la razón y el matrimonio de la ciencia y la tecnología confluyeron para hacer de la investigación científica una misión de la universidad al mismo nivel que la enseñanza. Esto constituyó el núcleo de la revolución académica clásica. Su principal motor fue la conversión, anunciada por Marx, de la ciencia en fuerza productiva directa, y también militar, que caracterizó a la Segunda Revolución Industrial.

El proceso condujo a la emergencia de “la universidad del descubrimiento”, tercera etapa en la periodización de Muller, denominación que busca dar cuenta de la importancia creciente de la investigación universitaria, científica y también tecnológica, desde fines del siglo XIX en adelante. Ello hizo de esa universidad una institución cada vez más relevante en las sociedades industriales maduras.

Hoy la academia está nuevamente en ebullición, alimentada por el nuevo papel del conocimiento y los conflictos en torno a la apropiación de sus beneficios y el manejo de sus riesgos. No podía ser de otra manera. Puede que se afirme un nuevo modelo predominante; podría tratarse de la “universidad empresarial” que describe Etzkowitz; o de “la universidad del cálculo”, posibilitada por el auge de la computación, con la que Muller concluye su periodización, u otra. O quizás no se concrete una revolución académica que conduzca al predominio de un tipo institucional específico.

Pero no se corre mayor riesgo al formular las siguientes tres afirmaciones: (i) las universidades están cambiando rápida y conflictivamente en todo el mundo, y no dejarán de hacerlo en el futuro próximo; (ii) bajo diversas formas organizativas, la contribución de la universidad a la investigación tendrá, en la emergente “sociedad del conocimiento”, aún más importancia que en el pasado reciente; (iii) la ubicación de las universidades ante “las divisorias del aprendizaje” será, en cada situación específica, un factor clave en la evolución de tales divisorias.

CUATRO: LA REFORMA DE CORDOBA EN PERSPECTIVA

Si alguna vez hubo una “revolución académica” en la periferia, ésa fue la que históricamente se conoce como la Reforma de Córdoba. Una de las expresiones más vigorosas de las corrientes antioligárquicas y de las reivindicaciones culturales latinoamericanistas de las primeras décadas del siglo XX, el Movimiento de la Reforma Universitaria, que tuvo su Marsellesa en el Manifiesto de los estudiantes cordobeses de 1918, se manifestó de una forma u otra en toda la región. Sus ecos se extienden hasta hoy.

Su incidencia desbordó ampliamente a los claustros, pero no es de sus contenidos sociales o sus dimensiones políticas que corresponde ocuparse aquí sino, muy someramente, de sus impactos en la enseñanza superior.

Como proyecto, la Reforma aspiró a democratizar a la Universidad para convertirla en palanca de la democratización de la Sociedad. Cuestionó ante todo el manejo de la institución por una oligarquía de catedráticos e hizo del cogobierno universitario, con participación directa y relevante del estudiantado, su reivindicación definitiva. Propugnó la libertad de cátedra, impugnó la existencia de profesores vitalicios e impulsó un sistema de designación a

término de los docentes, con renovación periódica y dependiente de un análisis del conjunto de su desempeño. Luchó por la apertura del ingreso de estudiantes, sin restricciones de cupo, y por la gratuidad de la enseñanza universitaria. Aspiró a la modernización de la docencia y al desarrollo de la actividad científica. Al proyecto humboldtiano, orientado a conjugar enseñanza e investigación para la formación integral de los estudiantes, incorporó una tercera misión de la Universidad, la extensión universitaria, que debía conjugarse con las otras dos en la tarea de formación, y paralelamente contribuir al progreso social y cultural de la población en su conjunto, y de sus sectores postergados en especial.

La implementación en los hechos de ese proyecto fue despareja. Pero trastocó las realidades y los imaginarios colectivos de las universidades latinoamericanas. Se integró a las aspiraciones, políticamente reformistas o revolucionarias, que hicieron vibrar al continente durante el llamado “crecimiento hacia adentro” de América Latina, entre la crisis de la década de 1930 y la crisis de la década de 1980. Sufrió los avatares de esa historia agitada. Y ellos condicionaron su potencial de transformación interna. El Movimiento de la Reforma Universitaria afirmó modalidades de cogobierno; pero éstas no fueron inmunes a los males de la partidización, el corporativismo y la caída de la participación, ni a las dinámicas generales de las luchas de poder. No logró superar la estructura tradicional, tipo confederación de facultades profesionales, de las universidades latinoamericanas, ni dotarlas de una estructura realmente fecunda para la creación de conocimientos; pero impulsó la investigación, y no es ajeno a ello el que la mayor parte de la creación científica y tecnológica latinoamericana se realice hoy en un conjunto de universidades públicas, donde el cogobierno y la Reforma han tenido gran influencia. Pese a numerosas realizaciones destacadas, el Movimiento no consiguió que la extensión dejara de ser “la pariente pobre” entre las misiones universitarias. Tuvo gran influjo en la ampliación de la matrícula de la educación terciaria pública, pero tanto el alcance social de ésta como la calidad promedial de la enseñanza ofrecida dejan mucho que desear.

En definitiva, las limitaciones de la Reforma se entretejen con las frustraciones del desarrollo autónomo e integral del continente, proyecto éste al que aquélla unió su destino.

Hoy, la tradición de Córdoba no anima vigorosos actores colectivos del medio universitario, ni genera grandes propuestas transformadoras surgidas desde el interior de las casas de estudios superiores. Durante las décadas de 1980 y 1990, aunque no faltaron proyectos para el cambio “desde adentro”, los principales reclamos de modificaciones vinieron “desde afuera y desde arriba”, de las dinámicas del mercado, de las recomendaciones de ciertos orga-

nismos financieros internacionales, de las políticas oficiales orientadas a disminuir el papel del Estado en la enseñanza superior. En líneas generales, tales influjos estuvieron muy lejos de contribuir a mejorar las condiciones de generación, transmisión y aplicación del conocimiento.

Ahora bien, la Reforma de Córdoba se asocia a una historia de cambios democratizadores de la Universidad, a una experiencia de cogestión participativa, a una noción de la autonomía universitaria entendida más como responsabilidad ante los problemas colectivos que como autarquía de académicos en su torre de marfil. La Reforma forjó una "idea de universidad" original, específicamente latinoamericana, que ve en el cogobierno la clave para el involucramiento social de la institución como tal, y en ese compromiso la legitimación de su existencia. Esa "idea", hoy latente, puede llegar a mostrar, en la conflictiva y desigual transición a "la sociedad del conocimiento", una fecundidad nueva y aún facetas insospechadas.

CINCO: INSERCIÓN NEOPERIFÉRICA Y DEMOCRACIA

El "crecimiento hacia adentro" de América Latina se fue agotando cuando ya habían cobrado fuerza las denominadas "nuevas tecnologías" y, en especial, la "revolución de la información", que en conjunto constituyen uno de los grandes impulsos hacia la sociedad del conocimiento. Ambos procesos están de alguna manera conectados. El nuevo papel del conocimiento en la economía, al que ya se hizo referencia, disminuyó en líneas generales la competitividad, la capacidad de negociación y el poder de presión de las naciones cuya producción se basa principalmente en los recursos naturales.

Llegó así a resultar insostenible un tipo de industrialización obligada a financiarse primordialmente mediante las exportaciones primarias, en la medida en que las ventas al exterior de manufacturas avanzaban lentamente, debido a su comparativamente escaso contenido de trabajo altamente calificado y conocimiento avanzado, carencia agravada por los cambios tecnológicos de las décadas de 1970 y 1980.

La crisis de la deuda marcó el tránsito a una nueva etapa en la historia de América Latina, cuya caracterización puede todavía no ser evidente, pero algunos de cuyos rasgos son por demás notorios. Entre ellos figuran la gravitación acrecentada de los relacionamientos externos y del mercado, así como la disminución acusada de la incidencia de las dinámicas endógenas y del Estado; estas diferencias sustantivas con los rasgos dominantes durante el "crecimiento hacia adentro" han sido modeladas por los procesos de privatización, apertura y desregulación de la economía, con los que aumentó notablemente el papel de los fondos provenientes del exterior. Por cierto, la pérdida de importancia relativa de lo endógeno no se reduce

a la economía sino que se manifiesta también en la política y en la ideología, ejemplos elocuentes de lo cual son tanto la gravitación del llamado "consenso de Washington" como el desdibujamiento del pensamiento latinoamericano acerca del desarrollo.

La gravitación del relacionamiento externo, y de las exportaciones de productos que poco valor intelectual agregan a los recursos naturales, ha llevado a comparar la presente etapa con la inserción periférica de América Latina en la economía mundial, durante el período del "crecimiento hacia afuera", que concluyó con la Gran Depresión. Una caracterización precisa de la actual "inserción neoperiférica" en la economía global, basada en el conocimiento, motorizada por la innovación y modelada por los procesos de aprendizaje, debiera centrarse en el escaso papel que, en las dinámicas productivas continentales, tienen la educación avanzada, la ciencia y la tecnología, lo cual en particular nos lleva a depender fuertemente de la venta al exterior de bienes y servicios con bajo contenido tecnológico, con los que dificultosamente pagamos la compra de otros con alto contenido tecnológico.

En conjunto, nuestros países y los sectores mayoritarios de sus poblaciones van quedando del lado de abajo de las divisorias del aprendizaje.

Así, más allá de coyunturas de uno u otro signo, el crecimiento económico de la última década se ha mostrado frágil, altamente dependiente de los fondos externos y promedialmente escaso; la miseria y la pobreza extrema no son, porcentualmente, mucho menores que al final de la "década perdida" de los años '80 pero sí bastante mayores que al comienzo de la misma; ocho de cada diez empleos creados en los últimos tiempos lo ha sido en el sector informal, donde ya se encuentra más de la mitad de la gente que trabaja en América Latina.

Aquella "década perdida" para el desarrollo casi coincidió con una década ganada para la democracia, que cambió la faz de gran parte del continente. Pero en varios países la democracia no está consolidada y en todos requiere urgentemente ser profundizada. Lo reclama ante todo el panorama de la inequidad, geográficamente variable pero en conjunto muy alta y que tiende a ampliarse. La relevancia actual del trabajo altamente calificado en los procesos colectivos de aprendizaje hace de la inequidad un obstáculo formidable para el desarrollo. Pero la mejora de la distribución de la riqueza y de la calidad de vida de las mayorías resulta muy difícil en el marco de un crecimiento lento y tremendamente dependiente de fondos provenientes del exterior y/o susceptibles de retirarse con rapidez. Por debajo de todo ello, es la conjugación del nuevo poder del conocimiento con su persistente ajenidad - es afuera, esencialmente, que se genera, se orienta, se decide cómo usarlo, y se aprovecha - lo que limita el desarrollo y la profundización de la democracia.

SEIS: LA TRANSFORMACION NECESARIA DE LA EDUCACION

El nuevo papel del conocimiento altera drásticamente la cuestión del desarrollo, y también la problemática social de nuestro tiempo. Quienes vivan su existencia en el siglo XXI y no puedan obtener una formación avanzada y permanentemente renovable, confrontarán cuatro grandes amenazas de marginación: en el mundo del trabajo, en el acceso a ciertas formas de la cultura, en el ejercicio de la ciudadanía, en la defensa de su calidad de vida. Una de las vías para enfrentar las divisorias del aprendizaje - no suficiente en sí misma, por supuesto, pero insoslayable - es pues una transformación integral de la educación, que llegue a hacer posible la generalización de una enseñanza avanzada, diversificada, de calidad, susceptible de ser renovada en combinación con el desempeño laboral, a lo largo de la entera vida activa.

En alguna medida, en los países con más alto índice de Desarrollo Humano, una transformación de esa índole ya está escenificándose. Constituye uno de los aspectos definitorios de la emergencia de la sociedad del conocimiento. En países como los nuestros, se requieren voluntades colectivas muy grandes para encontrar y recorrer caminos específicos hacia la generalización de la enseñanza avanzada; la capacidad para hacerlo dará una medida de las posibilidades de enfrentar al subdesarrollo y a la desigualdad en las condiciones de hoy y, sobre todo, de mañana. La comprensión en torno a esta última afirmación se va abriendo camino con cierta rapidez. Esto ofrece algún margen para el optimismo en relación a un proceso harto dificultoso, pues implica cuestionar una diferenciación tan antigua como la civilización, y en la cual la estratificación social tiene uno de sus pilares más sólidos: la divisoria entre "trabajo manual", rutinario y subordinado, con formación limitada, y "trabajo intelectual", de coordinación, con formación potencial para seguir aprendiendo.

Lo que se plantea supone, evidentemente, una transformación de la enseñanza a todos los niveles. Una oferta educativa nunca debiera tener carácter "terminal"; siempre debe colaborar a la capacitación para seguir aprendiendo. Pero claro es que una "sociedad de aprendizaje" no puede ser el equivalente de que todos pasen en el aula toda la vida. Se trata de conjugar, desde el comienzo mismo de la vida adulta, educación formal con desempeño laboral y ciudadano, de modo que la primera capacite y recapacite sistemáticamente para lo segundo, así como para seguir aprendiendo permanentemente, al tiempo que ese desempeño brinda en sí mismo posibilidades crecientes para aprender.

A nivel "post-secundario", el proceso incluye tres dimensiones. En primer lugar, una diversificación de oportunidades, a través de la constitución de una red de instituciones de enseñanza terciaria y superior, de tipo muy

variado, pero que colaboren entre sí para mejorar sus capacidades en materia de generación, transmisión y aplicación de conocimientos, y a través de la cual los estudiantes puedan avanzar y desplazarse con cierta fluidez. En segundo lugar, el abordaje en serio del gran desafío educativo que supone enseñar sistemáticamente no sólo a jóvenes sino a personas de las más diversas edades y formaciones anteriores. En tercer lugar, la colaboración para el aprendizaje de los establecimientos educativos propiamente dichos con el más variado tipo de organizaciones, pues todo ámbito donde una labor socialmente útil es desempeñada eficientemente constituye un aula potencial.

SIETE: HACIA LA SEGUNDA REFORMA

La generalización de la enseñanza avanzada, en los términos recién esbozados, es un proyecto que incumbe a una diversidad de instituciones y actores colectivos; en particular, su éxito requiere modificaciones tanto del relacionamiento externo como del funcionamiento interno de las universidades, a una escala tal que, en conjunto, merecen el calificativo de "revolución académica".

Podría incluso caracterizársela como "la última revolución académica", en tanto su objetivo definitorio apunta a concluir con el monopolio de la academia tradicional en el campo de la educación avanzada, para asignar a las universidades, en lo que hace a la generación, transmisión y aplicación del conocimiento, una posición todavía más relevante que antes, pero con más vínculos y asociaciones: un protagonismo mayor, a la vez que más compartido.

En la estructuración de una red diversificada e interconectada de instituciones de educación terciaria y superior, en la expansión de las capacidades de cada una de esas instituciones y en la cooperación con actores y organizaciones de otro tipo, será decisivo lo que hagan o dejen de hacer las universidades, por su largamente cimentado potencial para la creación y la educación. Desempeñar ese papel "hacia afuera" exigirá grandes cambios "adentro". También los demandará la conversión de las universidades en auténticas instituciones de educación permanente, donde, más allá de reciclajes sumarios, se posibiliten actualizaciones integrales, "segundas carreras", reconversiones disciplinarias y estudios interdisciplinarios.

En esta perspectiva, se vuelve más actual que nunca el ideal de la enseñanza, investigación y extensión como misión triple e indisoluble de las universidades. Ella es una primera razón por la cual el papel de éstas últimas en la generalización de la educación avanzada debiera ser especialmente importante en América Latina. Una segunda razón la constituye el que las universidades del continente den cuenta, en sus respectivos países, de una proporción de la generación de conocimientos mucho mayor que la registrada en el Norte. Y una tercera razón es que la re-

forma necesaria de nuestras universidades aparece como la heredera de Córdoba, tanto en lo que profundiza a la "Primera Reforma" como en lo que la supera.

Por un lado, a partir de la revitalización de la principal construcción institucional del Movimiento de la Reforma Universitaria - el cogobierno democrático de las universidades públicas y autónomas - se trata de impulsar con fuerza nueva, en el contexto de la conflictiva y aún traumática transición de sociedad que vivimos, el propósito más valedero de aquél Movimiento: hacer de las universidades auténticos protagonistas del progreso social y cultural de sus pueblos. Por otro lado, hace falta replantear, en las condiciones del presente, una meta ya planteada ayer - sobre todo en Brasil, con gran vigor desde por lo menos 1960² -, la conversión de nuestras universidades en ámbitos realmente propicios para la creación en todos los terrenos, lo que no fue conseguido por la Reforma Universitaria latinoamericana clásica. Por ese doble motivo, lo que tenemos por delante es el desafío de una "Segunda Reforma".

OCHO: DESDE LA UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA

Tanto los lineamientos específicos de cambio, como las dificultades y los conflictos, los apoyos presuntos y los impulsores potenciales, seguramente varían de un contexto a otro. Por ello, y sin más pretensión que la de consignar algunos brevísimos apuntes al respecto, nos referimos explícitamente en lo que sigue a la Universidad de la República.

Esa institución, la única universidad pública del Uruguay, responde por más del 80% de la matrícula terciaria del país y por alrededor de las dos terceras partes de las actividades de investigación, cualesquiera sean los índices que se usen para medirla. Su último censo registró, en números redondos, 66.000 estudiantes; cuenta con alrededor de 7.500 puestos docentes y con algo menos de 5.000 funcionarios no docentes. De una manera u otra, lo que suceda en y con la Universidad de la República (UR en adelante) es fundamental para el panorama del conocimiento en el Uruguay.

Una consideración pausada de su situación (Arocena y Sutz, 1996) lleva a concluir que se trata de un ejemplo interesante, tanto porque constituye un típico producto de la Reforma Universitaria como porque "todos los desafíos llaman a su puerta" casi simultáneamente.

La UR fue creada durante las primeras y muy agitadas décadas de la vida del Uruguay como nación independiente; su instalación culminó en 1849. Constituyó un ejem-

plo de la "universidad nacional" que las nuevas repúblicas hispanoamericanas crearon o reorganizaron durante el siglo XIX, para orientar al conjunto de la enseñanza pública, y también de la "universidad de abogados" que tal institución fue primordialmente. Ilustra asimismo la adopción en América Latina del llamado "modelo napoleónico" de universidad, vista ante todo como agrupamiento de escuelas profesionales bastante autárquicas, lo que dio lugar a algo muy distinto no sólo de la "universidad de investigación" que ya entonces representaba lo más dinámico de la educación superior, sino también a una copia deslucida y parcial del original francés, pues no incluyó los organismos de investigación que, separados de la universidad, formaban parte de ese modelo. En el caso de la UR, la Ley Orgánica de 1908 consagró una estructura tipo "confederación de facultades profesionales".

Esa misma Ley estableció cierto tipo de representación indirecta de los estudiantes en algunos organismos de gobierno universitario. Y en el propio año de 1908, en el Primer Congreso Americano de Estudiantes, celebrado en Montevideo, a propuesta de la delegación uruguaya, se levantó la reivindicación de que los estudiantes universitarios participaran directamente en el gobierno de sus casas de Estudios.

Quedaban así delineadas dos grandes tendencias cuya interacción moldeó en medida considerable la evolución de la UR durante casi todo el siglo XX: la primacía ideológica del Movimiento de la Reforma Universitaria y la sólida implantación de la estructura académica tradicional. Las reivindicaciones de aquél fueron consagradas por la Ley Orgánica de la UR de 1958, que sigue vigente, que ha sido considerada como la más perfecta expresión del programa de la Reforma, y que no alteró la estructura mencionada.

En los intersticios de esta última fueron abriéndose lentamente espacios para la creación original de conocimientos de alto nivel. En algunas disciplinas se alcanzaron niveles de excelencia. Pero, en conjunto, el potencial para la investigación era débil y prácticamente inexistente la oferta de estudios de postgrado cuando, en 1973, la intervención de la UR, dispuesta por la dictadura, suprimió la autonomía y el cogobierno, degradó la enseñanza y destruyó la mayor parte de las capacidades para la investigación. Cuando, en 1985, la vuelta a la democracia incluyó el restablecimiento del cogobierno autonómico, en la UR se inició una esforzada obra de reconstrucción, en lo ideológico signada más por la restauración que por la innovación, sin desmedro de lo cual importantes avances tuvieron lugar, sobre todo en el campo de la investigación (Sutz, 1994)

Durante la década de 1990, sustantivos avances localizados y cambios parciales chocaron con acusadas penurias presupuestales y bloqueos estructurales. Desde afuera, la

² Respecto a la universidad brasileña, nos remitimos a Buarque (1993), Mendes Catani (1998), Sguissardi y Silva Jr (1997) y Trindade (1999).

UR fue considerada, frecuente y exageradamente, como una institución estancada, a lo que colaboró tanto la auto-satisfacción prevaleciente en el discurso universitario oficial como la debilidad real de los impulsos hacia el cambio desde adentro. Con lentitud fueron creciendo las demandas internas de transformación, las que llevaron a que "la universidad se convocara a asamblea" (Arocena, 1998), en la semana de reflexión universitaria de mayo de 1997, cuyos debates y elaboraciones programáticas no se reflejaron empero en resoluciones de los organismos de conducción universitaria. Sin embargo estos últimos, de dos años a esta parte, han empezado a impulsar ciertos cambios y, sobre todo, se han comprometido a procesar una amplia transformación, lo que ha tenido una repercusión bastante amplia y muy favorable en la opinión pública.

Hoy día, la temática de la nueva Reforma Universitaria figura al tope de la agenda reconocida en la Universidad de la República.

NUEVE: ALGUNOS GRANDES PROBLEMAS

La atención se ha centrado en la rigidez de una estructura centrada en las Facultades, entre las cuales es difícil el tránsito de los estudiantes y, también, la colaboración académica. Además, se sufre la ausencia prácticamente total de espacios interdisciplinarios. La estrategia en curso tiene como eje el agrupamiento de Facultades afines en cinco "Áreas", social, científico-tecnológica, agraria, de la salud y artística; también se apunta a la conformación de unidades o redes temáticas inter o intradisciplinarias. En ciertos sectores, se reivindica como alternativa la creación de Institutos Centrales, de acuerdo al modelo preconizado por Darcy Ribeiro en la década de 1960.

A lo largo del siglo XX, la UR creció y se diversificó mediante la constitución de nuevas Facultades, frecuentemente por escisión o subdivisión de las existentes. Un proceso inverso de reagrupamiento, a través de Áreas en algunos casos muy grandes, no luce en general muy viable, ni tampoco demasiado prometedor, pues mantiene vigente la misma lógica organizativa, en la cual la universidad aparece más como yuxtaposición de organismos que como institución unitaria. Más fecundo parece pensar en términos "matriciales", en vez de "piramidales", combinando la organización de la enseñanza y la del conocimiento en una doble pertenencia de los docentes, a facultades o escuelas por un lado, y por otro, a áreas definidas temáticamente; esa combinación permitiría un enriquecimiento mutuo entre los dos tipos de agrupamiento.

Tanto la generación de conocimientos como las diversas modalidades de relacionamiento externo exigen establecer vías para labores interdisciplinarias, en centros estables y en programas a término. Aquí nos encontramos con una de las mayores carencias de la UR, en lo que hace

al cumplimiento de sus misiones y desde el punto de vista de la cultura en general, a la que sin embargo poca atención se le presta.

Gran preocupación suscita el nivel de la enseñanza universitaria, que debe afrontar la expansión del alumnado en el marco de la disminución de recursos. Si la investigación sigue presentando grandes carencias pero indudablemente ha avanzado, el atraso es mayor en lo que hace a la función de enseñanza. En la UR ingresan anualmente unos 14 mil estudiantes y egresan entre 3.500 y 4.000 graduados; la deserción es muy grande, particularmente en el primer año de estudios, durante el cual supera el 40% en varias Facultades. En gran medida, todo ello responde a causas de tipo socio-económico, que escapan al accionar universitario. Pero también pesa negativamente la rigidez de la estructura por Facultades, a la que se espera conjurar mediante una flexibilización curricular basada en sistemas de créditos, así como a través del acortamiento de las carreras universitarias y la expansión de las ofertas de postgrado. Para afrontar las dificultades habitualmente agrupadas bajo el rubro "masificación", se depositan grandes esperanzas en la educación a distancia sustentada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Pero la gravedad de la problemática en su conjunto - como lo evidencia la proliferación de los exámenes "múltiple opción", que generan una degradación del aprendizaje, y el creciente recurso a "clases particulares" que cubren carreras enteras de quienes pueden pagárselas - sugiere que no puede realmente mejorarse la situación sin, a la vez, disponer de recursos sustancialmente mayores y procesar grandes innovaciones institucionales, tanto dentro de la UR como en el conjunto de la educación terciaria.

Sucedé que la UR es demasiado grande y demasiado chica. No tiene capacidad para brindar formación adecuada a más de sesenta mil estudiantes. Pero el país necesita brindar preparación avanzada a un contingente mucho mayor, y mucho menos concentrado en Montevideo. La diversificación - geográfica, organizacional, de modalidades de funcionamiento, de ofertas educativas - es imprescindible. Para poder llevar a buen puerto su transformación interna, la UR tiene que ser una gran impulsora de la conformación de una Red de instituciones de enseñanza terciaria y superior, interconectadas y capaces de colaborar realmente entre sí. Pero en esta cuestión, clave para la generalización de la enseñanza avanzada, se está todavía en pañales, dentro de la Universidad y sobre todo afuera.

DIEZ: ACERCA DE LA LEGITIMIDAD DEL COGOBIERNO AUTONÓMICO

La debilidad del cogobierno autónomico de los órdenes es, creemos, una causa relevante de la escasa capacidad de las universidades públicas latinoamericanas para impulsar su propia transformación y la de la enseñanza en

su conjunto. A la inversa, la ausencia de propuestas convocantes en este campo desestimula la participación y acentúa tal debilidad.

En cualquier caso, ésta es una cuestión mayor, desde más de un punto de vista. Cuando la ideología dominante reclama, con más fuerza aún que ayer, una gestión explícitamente no democrática sino "gerencial" de la enseñanza, desde muchas de nuestras universidades se responde con una invocación ritual de los principios de Córdoba, pero se presta poca atención al desdibujamiento de la participación democrática en el cogobierno universitario y a la consiguiente ineficiencia de los procesos de decisión.

Corremos el riesgo de quedarnos con lo peor de las dos opciones contrapuestas: una democracia universitaria más aparente que real, sin mayor capacidad de iniciativa o control, que encubre mal un proceso de concentración del poder, el cual resulta a su vez ineficaz, pues lo envuelve una serie de requisitos, potencialmente fecundos cuando la participación supera ciertos umbrales pero que, por debajo de ellos, constituyen más bien trabas.

No puede haber "segunda Reforma" si no se revisa con cabeza fresca los fundamentos de la legitimidad del cogobierno autónomico y no se buscan procedimientos que permitan su revitalización.

El derecho a intervenir en las decisiones de los directamente involucrados, fundamento general de las formas organizativas democráticas, es parte sustantiva de la justificación doctrinaria del cogobierno. Pero no es suficiente, pues los órdenes universitarios no son los únicos afectados por el funcionamiento de la universidad. Puede pensarse que la sociedad delega la conducción de la institución en los sectores que mejor la conocen, por lo cual pueden cogestionarla de la mejor manera posible. Este argumento, que puede desarrollarse sin dificultades, es válido y complementa al anterior. Pero subraya la tensión entre dos nociones contrapuestas de la autonomía universitaria.

El Movimiento de la Reforma estalló como protesta contra "el derecho divino del profesorado universitario", al decir del Manifiesto de Córdoba, o sea, contra la autonomía entendida como el derecho de las cúpulas académicas a dirigir la universidad sin rendir cuentas sino a sí mismas. La alternativa reformista no está exenta de ambigüedades. La participación directa de los estudiantes democratiza a la institución, pero la democratización puede quedar reducida a los miembros actuales o potenciales de un sector social privilegiado, que utiliza la autonomía para reproducirse, y es pues susceptible de ser visto como "la casta universitaria". No faltan ejemplos que apuntan en semejante dirección. Por el contrario, los mejores momentos del Movimiento de la Reforma son aquéllos en los cuales el cogobierno autónomico impulsó efectivamente la apertura de la universidad y su "contribución a la solu-

ción de los problemas de interés general", que es uno de los cometidos que su Ley Orgánica le fija a la UR.

En suma, la primera Reforma incluye una noción, en alguna medida implícita, de la autonomía y el cogobierno como delegación, que la segunda Reforma debe explicitar y enriquecer.

ONCE: COGOBIERNO Y FORMACION

Pensamos que la legitimación del cogobierno no está completa si, además de reputarlo como un derecho, no se le concibe también como un deber. Ello por supuesto se vincula a la idea fundacional de la democracia, y también a la concepción clásica que la liga a la educación. Las universidades públicas latinoamericanas donde existen formas de cogobierno constituyen, al presente, una escuela potencial de ciudadanía para millones de jóvenes. Sería imperdonable desaprovecharla, justo en una época en que tantos factores dificultan un ejercicio amplio de la ciudadanía, la preparación para el cual por supuesto pasa por la práctica.

Desde este ángulo, la participación en el cogobierno constituye una parte insoslayable de la formación integral que la Universidad se propone ofrecer a sus estudiantes.

Cada gran "idea de Universidad" se caracteriza ante todo por su interpretación acerca de cómo se forja semejante formación integral. El proyecto humboldtiano la ve como el resultado de la indisoluble unión entre enseñanza e investigación, que define la clásica "idea de Universidad en Alemania" (Jaspers, 1946). El Movimiento de la Reforma Universitaria incorporó la misión de extensión, inspirando una concepción cuya síntesis más relevante lo constituye el artículo 207 de la Constitución Brasileña de 1988, que establece la indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión (Mazzilli, 1996)

En la "idea latinoamericana" de una Universidad cogobernada y socialmente involucrada, está implícita la noción de que el ejercicio de la democracia interna es parte indisoluble de la formación universitaria. La segunda Reforma tiene que explicitar esa noción, incorporarla a los deberes de los docentes en tanto tales, e imaginar vías para multiplicar el acceso efectivo del estudiantado a esa faceta de su formación.

DOCE: ESTRUCTURA Y PARTICIPACION

Revitalizar el cogobierno implica extender la participación, bajo modalidades adecuadas y específicas, a otros sectores. En la UR, la limitada intervención de los funcionarios docentes en los procesos decisorios tiene lugar, casi exclusivamente, en algunos de los asuntos habitualmente objeto de reivindicaciones gremiales, lo cual no parece lo más adecuado para superar visiones puramente sectoriales. Más en general, se empiezan a dar pasos - todavía muy pequeños - para vincular formalmente con la

universidad a ciertos actores sociales e institucionales externos a ella. Esta es una cuestión clave para una transformación de la enseñanza como la esbozada en secciones anteriores, donde la generalización de los aprendizajes de alto nivel se sustenta en la interacción entre el sistema educativo formal y otros múltiples actores.

Por otro lado, es preciso tener en cuenta las dificultades reales que supone la democracia en organizaciones grandes y complejas, enmarcadas en los ritmos y los hábitos de hoy. Quizás, en materia de participación, la intención deba ser más modesta para que la realidad sea menos pobre. Pero, en cualquier caso, hay que empezar por reconocer las condiciones actuales del problema, y buscar alternativas acordes. Muy distinta era la UR en los primeros tiempos del cogobierno, cuando se vivían los años '60 y había entre 12 y 15 mil estudiantes, de la UR con 66.000 estudiantes en el año 2.000.

Revitalizar el cogobierno exige hacerlo a la vez más ágil y más participativo, lo cual no es contradictorio sino en apariencia, ya que pocas cosas alejan más de los procesos de adopción de decisiones que las demoras y multiplicaciones de trámites.

La estructura de la UR favorece una por momentos laberíntica complicación de tales procesos. Yendo más allá de lo afirmado antes, diríamos que se trata de una "confederación unitaria" de Facultades, ejemplar improbable donde cada Facultad dispone de poca autonomía en lo que le es específico, pero de amplio margen para trabar el funcionamiento del conjunto y de las otras, lo cual combina la falta de conducción global de las confederaciones con el exceso de centralización de los sistemas unitarios, en una institución académica que prácticamente no tiene espacios académicos que no sean los propios de cada Facultad. Así, casi todas las resoluciones relevantes se demoran más de la cuenta, y a menudo simplemente no se toman, mientras los encuentros entre culturas disciplinarias distintas y los abordajes interdisciplinarios de problemas relevantes no tienen lugar, en un juego donde pocos ganan y la suma es claramente negativa.

Convendría ensayar un funcionamiento distinto, mediante un doble movimiento. Por un lado, se trataría de llevar las decisiones de alcance básicamente "local" lo más cerca de donde la gente está, ampliando la autonomía de facultades, departamentos y unidades de menor tamaño para decidir acerca de lo que les concierne específicamente, en el entendido de que la participación tiene lugar primordialmente a ese nivel, y desde allí puede extenderse, al tiempo que una descentralización de esa índole puede hacer más simples y transparentes los procesos de decisión. Por otro lado, en la conducción global de la Universidad, convendría disminuir el peso de las Facultades y realzar el papel de organismos ampliamente representativos del *demos* en su conjunto, para que la institución pudiera efec-

tivamente actuar como tal, conjugando sus diversos potenciales en acciones y labores de conjunto.

Frente a las exigencias de evaluación, traducidas a menudo en presiones externas que buscan imponer mecanismos crasamente reduccionistas para juzgar el rendimiento académico, en las universidades latinoamericanas se busca trabajosamente impulsar una autoevaluación de corte diferente, que a la vez colabore a mejorar a la institución en su conjunto y constituya una seria "rendición social de cuentas" a la ciudadanía, acorde con la noción de autonomía como cogestión por delegación. Esta alternativa será válida si, en lugar de convertirse en asunto de un pequeño grupo, involucra a muchos en la elaboración de conclusiones y en su aplicación; si se aprovechan, mejorándolas en lo que sea menester, experiencias tan importantes como, por ejemplo, el análisis del desempeño global de cada docente en función de lo cual se decide en la UR acerca de su renovación o cese en el cargo; en suma, si la evaluación interactúa positivamente con la expansión de la participación y con el vigoramiento del cogobierno.

TRECE: EL CONTEXTO NACIONAL

Hoy, la UR representa un caso agudo de la penuria presupuestal considerada a menudo como el máximo problema de las universidades públicas latinoamericanas (CRESALC/UNESCO, 1997). Una institución con más de 60.000 alumnos, que da cuenta de la mayoría absoluta de la investigación que se realiza en el país, debe sobrevivir con unos 120 millones de dólares al año, lo que incluye los recursos para el mayor hospital del Uruguay. La base material para la transformación universitaria es por lo menos deficiente.

En realidad, la cuestión tiene alcance bastante más general. Estamos discutiendo las perspectivas de un cambio global de la educación, que no puede realizarse sin tener entre sus principales protagonistas a la UR, pero que va mucho más allá de los claustros. Es pues en el contexto de la nación entera que debe encararse la interrogante acerca de los recursos, las voluntades políticas y los actores colectivos que aquella transformación requiere. Habría mucho para decir al respecto, pero quizás lo decisivo quepa en una breve afirmación: hoy, tales requisitos apenas si existen, pero no es imposible que el panorama cambie rápidamente.

Durante la década de 1990, el Uruguay vivió una coyuntura externa bastante favorable, debida en primer lugar a las condiciones de la exportación a los vecinos del MERCOSUR; ello pareció reafirmar la vieja convicción nacional de que la prosperidad del país tiene poco que ver con los esfuerzos en materia de conocimiento, innovación y aprendizaje. En el año 2000, el Uruguay se encuentra pues mal preparado tanto para afrontar los cam-

bios estructurales que está experimentando la economía mundial como para sobrellevar una recesión que, por ejemplo, ha retrotraído el desempleo a los niveles de la gran crisis de la primera parte de los años '80. Por debajo de las dificultades coyunturales, en la situación del agro, de la industria y aún del turismo, un estilo de crecimiento luce extenuado.

Es posible que nuevos giros de la coyuntura palien los padecimientos del presente, o que el país se resigne a una nueva etapa de virtual estancamiento económico, como la que siguió al temprano agotamiento del "crecimiento hacia adentro". El pronóstico menos arriesgado apunta a una disonancia entre los dichos y los hechos: lo más probable es que no se impulsen esfuerzos profundos, específicamente

concebidos para las condiciones del país, en materia de educación avanzada, ciencia, tecnología e innovación; en cambio, seguramente se hablará bastante del tema, con múltiples fuegos artificiales en torno a "la construcción de la sociedad de la información", reducida de hecho a la multiplicación del acceso a Internet y de las ventas de computadoras.

Pero no es imposible que las lecciones de la experiencia lleven a distintos actores colectivos a confluir en torno a una perspectiva nueva para el desarrollo. En tal caso, la transformación global de la enseñanza se ubicará al tope de las prioridades nacionales. Esa posibilidad dota de sentido a los esfuerzos dirigidos a proyectar una nueva Reforma Universitaria.

Referencias

- Arocena, R. y Sutz, J. (2000a): La Universidad Latinoamericana del Futuro. Tendencias - Escenarios - Alternativas, Ediciones de la Unión de Universidades de América Latina, en prensa.
- Arocena, R. y Sutz, J. (2000b): "Interactive Learning Spaces and Development Policies in Latin America", Proceedings of the DRUID Conference on The Learning Economy, Rebuild, junio.
- Arocena, R. y Sutz, J. (1996): «A universidade do Uruguai: quando todos os desafios chegam juntos», en Mendes Catani (org.): Universidade na América Latina, Cortez Editora, São Paulo.
- Arocena, R. (1998): «Uruguay: la Universidad se convoca a Asamblea», en Mendes Catani.
- Ben-David, J. (1984): The Scientist's Role in Society, The University of Chicago Press, Chicago.
- Buarque, C. (1993): A aventura de universidade, Ed. Unesp y Paz e Terra, San Pablo.
- Clark, Burton R. (1997): Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia, Coordinación de Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México.
- CRESALC/UNESCO (1997): La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe, Colección Respuestas, Caracas.
- de la Motte, J. & Paquet, G. eds. (1996): Evolutionary Economics and the New International Political Economy, Pinter, Londres.
- Etzkowitz, H. (1990): «The Second Academic Revolution: The Role of the Research University in Economic Development», en Cozzens, S.E et al edits. (1990): The Research System in Transition, Kluwer, Dordrecht, The Netherlands.
- Jaspers, K. (1946): «La idea de la universidad», en Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, Max Weber, Scheler, Jaspers (1959): La idea de la Universidad en Alemania, Ed. Sudamericana, Buenos Aires.
- Mann, M. (1986, 1993): The Sources of Social Power, Vol. I y II, Cambridge University Press, Cambridge.
- Mazzilli, S. (1996): "Ensino, pesquisa, extensao: uma associacao contraditória", Tesis doctoral, Universidad Federal de San Carlos, Brasil.
- Mendes Catani, A. org. (1998): Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI, Ed. Autores Associados, Campinas, Brasil.
- Muller, S. (1996): «The Advent of the 'University of Calculation'», en Muller edit., Universities in the Twenty-First Century, Berghahn Books, Providence, RI, USA.
- Reich, R. (1993): El trabajo de las naciones, Vergara, Buenos Aires.
- Ribeiro, Darcy (1971): La Universidad latinoamericana, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Sguissardi, V. y Silva Jr., J.R. org. (1997): Políticas públicas para a Educação Superior, Ed. UNIMEP, Piracicaba, Brasil.
- Sutz, J. (1994): "Desafíos y problemas de la investigación universitaria», en Marília Costa Morosini (Coord.), Universidade no Mercosul, Ed. Cortez, San Pablo.
- Trindade, H. org. (1999): Universidade em ruínas: na república dos professores, Ed. Vozes, Petrópolis, Brasil.