

Editorial

En el texto de la frustrada conferencia que el Papa Benedicto XVI iba a pronunciar durante su visita a la Universidad de la “Sapienza”, en Roma, el jueves 17 de enero del 2008 el pontífice se preguntaba ¿y qué es la universidad? ¿cuál es la naturaleza y la misión de la universidad? Las respuestas ensayadas giraban en torno a varios aspectos relevantes para la vida académica: *la autonomía*, asociada con la libertad frente a las autoridades políticas y eclesiásticas y que –sobre la base de su mismo concepto fundacional– siempre ha formado parte de su naturaleza de universidad; *el afán de conocimiento*, que constituye el íntimo origen de la universidad y es algo propio del hombre, que quiere saber qué es todo lo que lo rodea, quiere la verdad. Pero como la verdad está asociada ante todo con el orden del ver, del comprender, de la *theoria*, el Papa insiste en afirmar que la verdad nunca es sólo teórica. Por ello recuerda a San Agustín, quien – al establecer una correlación entre las Bienaventuranzas del sermón de la montaña y los dones del Espíritu que se mencionan en *Isaías 11*– habló de una reciprocidad entre "*scientia*" y "*tristitia*": *el simple saber produce tristeza*, quien sólo ve y percibe todo lo que sucede en el mundo acaba por entristecerse. De allí, que Benedicto XVI rescata un tercer aspecto de la misión universitaria: *el conocimiento de la verdad tiene como finalidad el conocimiento del bien*, por lo tanto este es el optimismo que reina en la fe cristiana, porque a ella se le concedió la visión del *Logos*, que se reveló al mismo tiempo como el *Bien*, como la bondad misma.

En este número de *Consonancias* la doctora Ana M.C. de Donini, consejera del IPIS, retoma las preguntas del Papa sobre qué es la universidad y cuál es su naturaleza y su misión y busca desplegar una línea de pensamiento que ayude al análisis de la crisis que atraviesan hoy a las universidades, sugiriendo algunos caminos posibles para superarla. En el contexto de una agenda internacional que prioriza aspectos funcionales u organizacionales de la crisis universitaria, intenta repasar los modelos de universidad que han estado subyacentes en las grandes reformas académicas, y propone dos caminos posibles para el surgimiento de un modelo-proyecto renovado, en diálogo con la cultura posmoderna: el primero, desarrollando una nueva reflexividad de la universidad sobre sí misma; y el segundo, recuperando la centralidad del proceso formativo en la recreación de sus tres funciones sustantivas: *enseñar, investigar y transferir*.

Finalmente, plantea algunas cuestiones a tener en cuenta en torno a los desafíos que deben enfrentar las universidades católicas, que se ven interpeladas para hallar respuestas nuevas, ya que la posmodernidad ha cambiado las preguntas ya sabidas y aprehendidas. El artículo de la doctora Donini gira en torno a la recuperación del *espíritu universitario*, de las semillas de un nuevo humanismo, ese que definió Alfonso El Sabio en *El Libro de las Siete Partidas*, a mediados del siglo XIII, señalándolo como la razón de ser de la universidad, al describirla como *ayuntamiento de maestros et de scholares, que es fecho en algún lugar, con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes*.

* * *

CRISIS Y DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA

Ana M.C. de Donini

1. Introducción

En esta primera década del siglo XXI la institución universitaria está atravesando una crisis, tanto en sus objetivos como en sus funciones, en el contexto de la sociedad globalizada. La globalización es un fenómeno complejo y relativamente reciente, resultado de la extensión y profundización de las múltiples interconexiones y vínculos que unen a los Estados, las sociedades y los mercados, y que contribuyen a la formación del sistema mundial actual. Este fenómeno se apoya en la utilización cada vez más intensa del conocimiento y de las tecnologías de la información y la comunicación, que están configurando un nuevo tipo de sociedad: la sociedad del conocimiento y de la información; o, en expresión de Manuel Castells (1998), la “Sociedad Red”.

Este fenómeno ha significado una revolución, tanto o más profunda que la revolución industrial, con implicancias impredecibles aún, en la economía (relaciones de producción), en la cultura (relaciones de experiencia) y en la política (relaciones de poder).

Estos cambios tienen un fuerte impacto en los sistemas de educación superior, ya que las prioridades de la educación y de la investigación científica se vinculan cada vez más con las necesidades de la competitividad y se las percibe como ejes fundamentales del desarrollo. Es interesante distinguir entre globalización, mundialización y planetarización, ya que a diferencia del primero, de fuerte sesgo economicista, los últimos dos conceptos incorporan más explícitamente la dimensión ética y humanista del fenómeno.

El proceso de la globalización opera como un telón de fondo que impacta en una serie de cambios que afectan a la institución universitaria: su masificación y la renovada tensión entre equidad y calidad, el crecimiento de un sistema que hoy incluye al sector público, privado y transnacional, el acceso a la información y la renovación constante del conocimiento en la sociedad informacional, la demanda de una educación permanente, la institucionalización de redes, la interculturalidad, la peligrosa mercantilización del sistema de educación superior. Son todos cambios que exigen reformas profundas en una institución que ha mantenido, a través del tiempo, formas tradicionales difíciles de modificar.

Ante las cambiantes demandas del mundo productivo y el pensamiento frágil de la cultura posmoderna, surge una crisis de finalidad: *¿para qué la universidad?* Ante la creciente diversificación y heterogeneidad en el sistema de la educación superior, surge una crisis de identidad: *¿qué es una universidad?* Frente a los recursos escasos, las demandas de innovación y producción de conocimiento y las estructuras obsoletas, surge la crisis de gestión: *¿cómo organizar y liderar una institución que ha perdido su rumbo?*

José Joaquín Brunner plantea con pesimismo una crisis radical de la universidad latinoamericana incapaz de reaccionar proactivamente frente a los desafíos de la época: “...lo que podemos observar en América Latina en la actualidad es una radical incapacidad de la universidad para “pensar” y “expresar” reflexivamente el cambio de la

sociedad que viene con la globalización, la revolución científico-tecnológica y con el nuevo papel que el conocimiento empieza a jugar en todos los ámbitos de la sociedad. La universidad latinoamericana contemporánea no representa, ni de lejos, una síntesis reflexiva de la época, ni una forma institucional de responder a sus cambios. Y no hablo aquí de una “crisis de la universidad” en el sentido habitual de un problema de su organización, gobierno, management, financiamiento, etc. Es la propia “idea de universidad” –su espíritu, por decir así – que está desalineada, en desequilibrio, respecto al entorno”.¹

Este trabajo busca –siguiendo esa línea de pensamiento aportar elementos al análisis de la crisis que actualmente atraviesan las universidades, y sugerir algunos caminos posibles para superarla. En el contexto de una agenda internacional que prioriza aspectos funcionales de la crisis, intentaremos repasar los modelos de universidad que han estado subyacentes en las grandes reformas universitarias, y propondremos dos caminos posibles para el surgimiento de un modelo-proyecto renovado, en diálogo con la cultura posmoderna: el primero, desarrollar una nueva reflexividad de la universidad sobre sí misma; y el segundo, recuperar la centralidad del proceso formativo en la recreación de sus tres funciones sustantivas: *enseñar, investigar y transferir*. Finalmente, nos plantearemos algunas preguntas sobre los desafíos que deben enfrentar hoy las universidades católicas.

2. La agenda internacional

En diversos foros internacionales ya han sido (y continúan siendo) analizados y debatidos muchos aspectos de esta crisis. Sin duda, la UNESCO ha tenido un papel protagónico en promover y orientar estos debates.

El Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, más conocido como el “Informe Delors”, aparecido en 1996, afirmaba: “En una sociedad, la enseñanza superior es, a la vez, uno de los motores del desarrollo económico y uno de los polos de la educación a lo largo de la vida. Es, a un tiempo, depositaria y creadora de conocimientos. Además es el principal instrumento de transmisión de la experiencia cultural y científica, acumulada por la humanidad”.²

Los conceptos de educación permanente y de aprendizaje a lo largo de toda la vida se convierten en ejes de la educación del siglo XXI, ante el continuo avance de los conocimientos científicos y tecnológicos y el cambiante escenario laboral en el contexto de un mundo globalizado. Por otra parte, los cuatro pilares en los que se basa esta educación permanente: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser*, se convierten en referentes insoslayables para toda propuesta educativa humanista después del Informe Delors. Estas complejas y diversas responsabilidades suponen tensiones inevitables al comienzo de un siglo signado por la crisis de los

¹ BRUNNER, J., “Aseguramiento de la calidad y nuevas demandas sobre la educación superior en América Latina”, en *Primer Seminario Internacional: Educación Superior, Calidad y Acreditación* (10-12 de julio, 2002), Consejo Nacional de Acreditación, Cartagena, Colombia, pág. 173.

² DELORS, J., *La Educación Encierra un Tesoro* (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI), Santillana Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.

sistemas educativos, que están revisando su sentido y sus identidades, incluyendo en esta revisión a la enseñanza superior universitaria.

Los países más desarrollados del mundo contemporáneo han reconocido sin demora la importancia que tiene la educación superior y la generación del conocimiento en la sociedad del siglo XXI, han replanteado los objetivos y definido los nuevos enfoques y prioridades de la educación en todos sus niveles, prestando particular atención a la educación superior. Porque, como reconocía la UNESCO (1995) “...Estamos viviendo en una época en la que, sin una formación e investigación satisfactorias de nivel superior, ningún país puede asegurar un grado de progreso compatible con las necesidades y expectativas de una sociedad en la que el desarrollo económico... vaya acompañado de la edificación de una ‘cultura de paz’ basada en la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo; en resumidas cuentas, un desarrollo humano sostenible”.³

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe, ya a principios de esa misma década (CEPAL, 1990) había alertado a América Latina acerca de la urgente necesidad de formar recursos humanos y de incentivar mecanismos que favorecieran el acceso y la producción de nuevos conocimientos, para no quedar rezagada frente a los países del primer mundo. Y dos años más tarde, vuelve a insistir en un nuevo documento que “la reforma del sistema de producción y difusión del conocimiento es un instrumento crucial para enfrentar tanto el desafío en el plano interno, que es la ciudadanía, como el desafío en el plano externo, que es la competitividad. Se entiende así que esta dimensión sea central para la propuesta de la CEPAL, sobre transformación productiva con equidad”.⁴

Siguiendo las orientaciones de estos y otros documentos de los organismos internacionales, muchos países de América Latina pusieron en marcha programas de reforma en sus sistemas de educación superior durante la década de 1990. Dichas reformas se orientaban a mejorar la calidad de la enseñanza, fomentar la investigación, arbitrar fuentes alternativas de financiamiento, asegurar la equidad y la eficiencia, reformar el currículo teniendo en cuenta la relevancia social de su contenido, implementar mecanismos de acreditación y evaluación institucional, etc. Pero a pesar de este impulso inicial de reforma, el panorama de la educación universitaria en América Latina, en general, no sufrió cambios significativos.

A mediados de la década de 1990, la crisis de la educación superior en América Latina se identificaba a través de cuatro ejes: *desajuste estructural, parálisis institucional, mal funcionamiento de los sistemas y agotamiento del modelo de coordinación y de financiamiento de las instituciones*.⁵

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior en 1998, marcó un hito que mostró tendencias y propuso los rumbos a las universidades durante una década, signada por la

³ UNESCO *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*, París, 1995, pág. 13.

⁴ CEPAL-UNESCO, *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*, Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1992, pág. 3.

⁵ CORAGGIO, J.L., *Contribución al Estudio del Sistema Argentino de Educación Superior Universitaria* (versión manuscrita), Buenos Aires, 2001, pág. 37.

internacionalización del sistema de educación superior. La UNESCO propició el acuerdo de los países, instituciones y actores involucrados para asegurar que el desarrollo futuro del sector, en todas las regiones, tuviera en cuenta la igualdad de oportunidades educativas en las universidades, la modernización de sistemas e instituciones y la vinculación con el mundo del trabajo.

A diez años de esta conferencia histórica, la UNESCO convocó a una nueva Conferencia Mundial sobre “Los nuevos dinamismos en la educación superior” a realizarse en julio de 2009, nuevamente en París. En la convocatoria se plantean las siguientes cuestiones: *¿En qué medida la educación superior promueve el desarrollo sustentable en el contexto nacional e internacional? ¿Responde el sector a las expectativas puestas en él para promover el cambio y el progreso en la sociedad, y actuar como uno de los factores clave en la construcción de la sociedad del conocimiento? ¿Cómo contribuye la educación superior al desarrollo del sistema educativo como un todo? ¿Cuáles son las tendencias más significativas que van a conformar el sistema de educación superior y los espacios de investigación? ¿Cómo están cambiando los estudiantes y los procesos de aprendizaje? ¿Cuáles son los nuevos desafíos para la calidad y la equidad?*

Durante 2008, se llevaron a cabo conferencias regionales de preparación para la conferencia mundial. En noviembre de 2008, en Cartagena de Indias, se realizó el encuentro sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. A esta reunión regional asistieron 3500 participantes de 37 países de América Latina y el Caribe. Además del intercambio acerca de los cambios y de las dificultades que enfrenta el sistema en la región, se procuró desarrollar una agenda estratégica para enfrentar los desafíos futuros, locales y globales.

El documento base, titulado “Tendencias en la educación superior”, reúne diez trabajos elaborados por investigadores y especialistas de diversos países de la región. Los ejes del documento fueron los criterios de *calidad, pertinencia y equidad* para generar políticas que coloquen a los mismos como valores centrales en la transformación de las instituciones de educación superior. Los temas desarrollados en los trabajos versaron sobre: las mutaciones previsibles de la ciencia y la tecnología; calidad, pertinencia y responsabilidad social de las universidades; desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior; escenarios de diversificación y segmentación en el sistema; integración regional e internacionalización; reformas de la educación superior; sistemas de acreditación y evaluación; estructuras de gobierno en las universidades públicas y retos y dilemas del financiamiento de las universidades.

Este documento base de la Conferencia Regional de Cartagena nos muestra las prioridades en la agenda internacional; pero, a nuestro entender, describe problemáticas que no profundizan en las causas de la crisis ni en un análisis más denso del modelo de universidad subyacente a muchas de estas cuestiones que se refieren prioritariamente al funcionamiento de las instituciones –a lo instrumental- más que a su razón de ser.

3. Modelos de universidad

Un panorama histórico de los distintos modelos de Universidad –que se han relacionado siempre con las demandas económicas, sociales, políticas y culturales de cada época– nos puede ayudar a formular algunas preguntas teóricas sobre el sentido de la

universidad en el contexto posmoderno y a reconocer que la crisis de las universidades no es un fenómeno exclusivamente contemporáneo.

En realidad la universidad es una institución muy anterior a la formación de los Estados modernos. Su nacimiento puede remontarse a los griegos que inician la organización colectiva en torno al conocimiento: el agruparse para estudiar, reflexionar y sobre todo, para dialogar.

La universidad medieval retoma este espíritu y se constituye en una corporación de maestros y discípulos en la que no sólo se transmiten, conservan y difunden los saberes, sino también se producen en el más alto nivel. La transmisión, la producción y la renovación del saber no pueden disociarse (Renaut, 2008). Este modelo acompaña la transición del mundo medieval al moderno.

A fines del 1700, la universidad sufre una grave decadencia: la burocratización de la vida espiritual en los claustros universitarios. En Francia y Alemania se cierran universidades, cunde un descontento generalizado por el modelo medieval que se considera perimido y un reclamo por un saber más productivo. Aunque las tres facultades tradicionales –teología, derecho y medicina– se relacionaban con campos profesionales, se consideraba que impartían conocimientos muy teóricos y demasiado específicos. Paradójicamente, los grandes filósofos de la Edad Moderna no concurren a la universidad. Descartes, Leibniz, Spinoza (quien rechaza una invitación a la universidad, temiendo que la vida universitaria lo llevara a abandonar el filosofar) muestran esta declinación (Malcom, 2004).

Un hito del resurgimiento de la universidad lo marca la apertura de la universidad de Berlín, en 1809, por Wilhelm von Humboldt. Mucho se ha escrito sobre el modelo de universidad humboldtiana: la idea de universidad que propone vincular ciencia, investigación y enseñanza en el marco de una *Bildung*, o sea la idea de formación entendida como educación activa y transfiguración espiritual. Rousseau, Pestalozzi y Humboldt conciben la educación como autoeducación y *autopóiesis*, y esta concepción es el eje de la renovación de la universidad alemana.

Este nuevo modelo universitario, que otorgaba a la integración entre las humanidades y la ciencia un papel central en la construcción de la universidad moderna, se rompe cuando la universidad abandona el ideal de la unidad formativa, a favor de unas especializaciones científicas concebidas fragmentadamente, y postula una vida académica que separa radicalmente la ciencia de las humanidades y de la cultura, abandonando el papel del saber en la emancipación y en la formación (Naishtat, 2008).

De este desgarramiento, surge el modelo de la universidad científica y profesionalista que florece en los EEUU después de la segunda guerra y reemplaza a la universidad humanista. Se desarrolla, en todos los campos, una ciencia “neutral”, con un enfoque neopositivista, que se aparta de las preguntas fundamentales sobre su sentido y que no reflexiona sobre sí misma ni sobre las implicancias éticas, sociales y políticas de sus resultados.

Finalmente, un modelo más reciente, que se vincula al contexto neoliberal de fines del siglo XX, es el modelo de universidad gerencialista y mercantilista, funcional a la economía de mercado, evaluada interna y externamente en términos de eficiencia y

productividad. Este modelo se vincula con las tecnociencias: una nueva praxis científica, caracterizada por considerar el conocimiento como un medio para otros fines. Ya no se trata de definir, explicar, comprender, predecir el mundo, sino de operar transformaciones en él, desconociendo (o no haciéndose cargo) de los efectos. La vinculación ciencia-técnica-empresa se convierte en un eje estructurante de la actividad tecnocientífica: la gestión y comercialización del conocimiento son aspectos centrales de este modelo, que va desplazando el modo de producción de conocimiento de las comunidades académicas tradicionales, y que tiene una influencia decisiva en el nuevo papel de las universidades y en el desarrollo de sus funciones sustantivas.

Una mirada panorámica de estos modelos –incluyendo el modelo napoleónico de origen latino-francés, centralizado, profesionalista y con una fuerte vinculación con el Estado, que influyó, desde el siglo XIX, en nuestras universidades de América Latina con más vigor que los modelos alemán o norteamericano– nos permite entender mejor las características propias de esta crisis que, si bien es global, nos afecta de un modo particular, por la vigencia, a veces implícita, de estos modelos en nuestro modo de concebir y vivir la universidad. Dichos modelos nunca existieron en estado puro ni fueron estáticos, sino que se han ido perfilando históricamente, en medio de tensiones entre factores endógenos y exógenos y en el contexto de distintas tradiciones culturales.

4. La universidad como objeto de estudio

En las universidades, durante la última década, los problemas de la gobernabilidad, del cambio, de la reformulación del currículo y los planes de estudio, las modalidades y métodos de enseñanza, la incorporación de las nuevas tecnologías, el financiamiento, el liderazgo, la relación con el Estado, la articulación interinstitucional, las adaptaciones y/o resistencias a las nuevas políticas regionales (como las de la Unión Europea desde el acuerdo de Bolonia en 1998, tendiente a la convergencia de los sistemas de Educación Superior, hasta similares intentos en otras regiones, incluido el Mercosur) son objeto no sólo de debate sino de estudios sistemáticos.

Si bien filósofos e historiadores han reflexionado sobre la universidad desde hace siglos –así como los idealistas alemanes discutieron sobre la idea de universidad y su autonomía en el marco del Estado Moderno y Ortega nos previno sobre la barbarie de la especialización– es a partir de la masificación de los sistemas de educación superior cuando aparece este nuevo campo de los estudios sistemáticos sobre la universidad.

En las últimas cuatro décadas se comienza a diferenciar el campo (Neave, 2001) y con el comienzo del pasaje de la sociedad industrial a la sociedad posindustrial –la llamada sociedad del conocimiento o sociedad informacional global– crece una demanda inédita del mercado laboral a las universidades. El impacto de la economía global en la educación superior aparece a nivel mundial y se traduce en una serie de cambios, tales como: la proliferación de los posgrados, la educación permanente, la vinculación de la investigación universitaria y las consultorías a empresas, el crecimiento de la matrícula, la evaluación externa, las carreras cortas. Estos cambios originaron estudios sistemáticos comparativos que muchas veces fueron insumos para políticas en el campo de la educación superior para comisiones ministeriales en diversos países. También surgieron centros de investigación y producción de conocimiento que desarrollaron una mirada más crítica sobre estas transformaciones (Gorostiaga, 2006) y en las mismas universidades (sobre todo en la última década) se han ido consolidando espacios

interdisciplinarios de investigación que, con diversos enfoques metodológicos, abordan variados temas y problemas de la universidad contemporánea (Krotsch, 2008).

Si las investigaciones emprendidas desde el Estado y las autoridades institucionales tuvieron, durante la década pasada, una importancia significativa en la producción de información, durante los últimos años ha comenzado una reapropiación de los estudios sobre la universidad desde las diversas disciplinas y por los mismos académicos. En algunos de estos estudios la reflexión filosófica nos ayuda a desentrañar críticamente el modelo subyacente.

Es sugerente la opinión de Santiago Kovadloff sobre la crisis actual de la universidad. Así se expresaba en una entrevista reciente: “Yo diría que hay un fenómeno que tiene un alto grado de transparencia en nuestro tiempo, y es la responsabilidad en la decadencia de la vida universitaria. Hoy tenemos facultades, no tenemos más universidades. La vida facultativa es una vida que habilita para el ejercicio de profesiones, la vida universitaria era una vida que inscribía la comprensión del propio quehacer en el campo de una visión del mundo; uno egresaba de una universidad, no de una facultad. La vida universitaria ha desaparecido porque el sentido de la interdependencia se fragmentó. En consecuencia tenemos expertos, pero no tenemos universitarios: individuos que comprendan la relación que guarda aquello que cada uno hace con lo que no hace, el modo en que se vincula su campo con otros campos. Esta *feudalización* del saber ha contribuido a generar nuevas formas de ignorancia. Normalmente la ignorancia estaba asociada al desconocimiento, hoy la ignorancia está asociada a formas de conocimiento. Un hombre ignorante no es el que no tiene una especialidad, sino el que sólo consiste en ella. Es una nueva forma de analfabetismo: el hombre que domina un determinado nivel del idioma inglés, tiene cierta idoneidad en el desempeño en el campo de la computación y es esencialmente eficaz, pero no conoce umbrales de sensibilidad abiertos al problema de la relación entre ética y eficacia, o carece de una noción concertada de la relación entre su quehacer y otros que no tengan que ver con su especialidad.”⁶

Asimilar el funcionamiento de la educación superior al de un ámbito de humanización de los jóvenes o al de una empresa proveedora de servicios, llevará a conformar instituciones con características diametralmente opuestas.⁷ En este contexto, considero que la reflexión de la universidad sobre sí misma es uno de los caminos más eficaces para responder a sus cuestionamientos más sustantivos y generar cambios participativos y endógenos de largo aliento.

5. La dimensión formativa en la universidad contemporánea

El segundo camino que creemos fecundo y promisorio es otorgar centralidad a la dimensión formativa en el marco de una institución en crisis que debe recrear sus tres funciones sustantivas: *la docencia, la investigación y la extensión*.

⁶ HOEVEL, C. Y MICHELONI, V., “Desafíos humanos de la sociedad global: un diálogo con Santiago Kovadloff”, en Revista *Cultura Económica*, Año XXVI, N° 71, 2008, pág. 49-53.

⁷ JAIM ETCHEVERRY, G., “Universidades en búsqueda de sentido”, *Revista Criterio*, Año LXXXI, N° 2343, 2008, pág. 629-632.

Hoy, en la llamada sociedad del conocimiento, se están dando profundas transformaciones en lo cultural, en lo político y en lo económico que plantean desafíos importantes a las formas tradicionales de gestionar e interrelacionar estas tres funciones (Donini, 2004). La dimensión pedagógica o formativa, si no queremos caer en un “didactismo” tecnocrático, es transversal a las tareas de enseñar, investigar y transferir; y tiene un claro sentido político.⁸

Como dice Perrenoud “No podemos disociar tan fácilmente las finalidades de la educación superior de las competencias que se requieren de los docentes. No se privilegia la misma figura del profesor según se desee una institución que desarrolle la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerancia o el desprecio por las otras culturas, el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, el espíritu de indagación o el autoritarismo, el sentido de la cooperación o la competencia, la solidaridad o el individualismo.”⁹

Como mencionábamos en la introducción, las universidades en la sociedad del conocimiento se han convertido en instituciones de gran complejidad, sometidas a múltiples demandas que parecieran exceder su capacidad de respuesta. Brunner describe con particular dramatismo la crisis de la educación superior en América Latina: “Universidades sobrepobladas e infradotadas... Con escaso prestigio ante la opinión pública; que reciben limitado apoyo de sus gobiernos y de la sociedad; con profesores mal pagos y muchas veces desmoralizados; con estudiantes descontentos y expuestos a un futuro laboral incierto... Los académicos producen poco, o lo hacen de maneras poco relevantes para la sociedad; los cursos que se imparten son obsoletos y aburridos; la vida departamental es sólo un remedo del trabajo que se supone debe realizar un equipo intelectual”¹⁰

Ante este diagnóstico ciertamente negativo, surgieron en la década pasada, políticas vinculadas con programas de incentivos, subsidios, mecanismos de evaluación y de acreditación que, a nuestro juicio, no generaron genuinos procesos de cambio desde las mismas universidades sino, en muchos casos, respuestas formales a exigencias externas. Estas políticas también contribuyeron a hacer de la investigación, la docencia y la transferencia compartimentos estancos basados en un paradigma epistemológico subyacente a políticas de evaluación burocráticas y performativas (*performativity* es la expresión inglesa que expresa la tendencia a evaluar no los procesos, sino productos empíricamente medibles y verificables cuantitativamente: número de libros y *papers* publicados; número de alumnos en las clases, número de graduados; número de convenios, consultorías, servicios, etc).

6. Las funciones sustantivas de la universidad desde un nuevo paradigma epistemológico

⁸ DONINI A., “La gestión universitaria en el siglo XXI. Desafíos de la sociedad del conocimiento a las políticas académicas y científicas”, en *Los desafíos de la universidad argentina*, de BARSKY O., SIGAL V., DÁVILA, M. (coords), Universidad de Belgrano, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2004. pág. 305-341.

⁹ PERRENOUD, P., “La formación de los docentes en el siglo XXI”, *Revista de tecnología educativa*, XIV, N° 3, Santiago de Chile, 2001.

¹⁰ BRUNNER, J., *La educación superior en América Latina*, FLACSO-FCE, Santiago de Chile, 1990.

Nuestras nociones, muchas veces implícitas, de qué es el conocimiento y cómo se lo adquiere, tiene una influencia directa en cómo se enseña y cómo se aprende, no solamente en el aula, sino a través de proyectos de investigación, transferencia y servicios.

La complejidad de los procesos subjetivos por los que atraviesa el investigador y el equipo de investigación, los márgenes de incertidumbre, el crecimiento y variedad de enfoques metodológicos post-positivistas, el desdibujamiento de las fronteras entre teoría y práctica y los dilemas éticos en la generación de conocimientos, son aspectos que comienzan a ser reconocidos y estudiados desde diversas perspectivas multi e interdisciplinarias y cuestionan la visión tradicional de la investigación como el producto de un discurso racional, lógico, objetivo, lineal, independiente de los sujetos que lo producen y del contexto cultural, social y político que legitima sus resultados. Este nuevo paradigma establece una relación, también nueva, entre investigación y docencia (Brew, 1999).

Simplificando el argumento –y a modo de ejemplo– podríamos decir que las clases magistrales expositivas (*lectures*) se basan en una epistemología implícita que supone la transmisión de un cuerpo de conocimientos, conceptos o informaciones acabado, que existe fuera de los sujetos, que es poseído y controlado por el docente y que el alumno debe adquirir. No desconocemos la motivación genuina, los juicios críticos ni la inspiración que muchas veces surgen de las clases magistrales. Sin embargo, pretendemos destacar que, cuando el docente se sitúa, no tanto del lado de la enseñanza como transmisión, sino del lado del aprendizaje como un proceso activo y situado de construcción de conocimientos, se opera un giro pedagógico “copernicano”.

En este nuevo contexto, el estudiante desarrolla la comprensión personal de un fenómeno, a partir de sus nociones previas y en interacción con las ideas de su profesor, de la historia de la disciplina, de diversos autores, de sus compañeros, de su biografía y experiencia personal y de su contexto cultural y social. El facilitar las condiciones para que se produzca esta comprensión, este “diálogo significativo”, el acto comunicativo que produce el conocimiento es el núcleo del obrar pedagógico y del obrar investigativo. La relación entre enseñanza e investigación, desde esta concepción epistemológica centrada en los procesos subjetivos de búsqueda y descubrimiento, se vuelve dinámica, indivisible, se retroalimenta y necesita proyectarse y transferirse a la sociedad.

El giro evaluativo de la década de los noventa, al separar las tres funciones sustantivas, ha fragmentado la cultura académica y la ha reducido a la medición de productos objetivos, sometidos a la lógica del mercado y a la “performatividad”, debilitando así la razón de ser de la universidad, como la definió Alfonso El Sabio en *El Libro de las Siete Partidas*, a mediados del siglo XIII:

ayuntamiento de maestros et de scholares, que es fecho en algún lugar, con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes

7. Nuevos escenarios para la docencia universitaria

En el siglo XXI los escenarios han cambiado y la universidad se ha convertido en una organización compleja, que debe enfrentar una serie de nuevos desafíos.

En primer lugar, la enseñanza universitaria es una preocupación que aparece en los últimos años en estrecha vinculación con el acceso masivo a la universidad de una población heterogénea y no tradicional –hoy se destaca el hecho de que muchos estudiantes son la primera generación dentro de su familia que accede a la universidad, los llamados *mutantes*– que carece de las prácticas de lenguaje y pensamiento propias de los estudios universitarios, y que debe ser introducida en el camino de la llamada *alfabetización académica* (Carlino, 2005). Hoy conviven en las aulas *nuevas juventudes* con puntos de partida diferentes desde lo cognitivo y lo emocional, con diferentes trayectorias de vida y de escolaridad, con diversas matrices culturales respecto a creencias y valores compartidos. Esto exige al docente universitario una mayor flexibilidad y apertura cognitiva y afectiva al otro, junto a la búsqueda de formas más ricas y plurales en el trabajo pedagógico.

En este proceso de democratización de la institución universitaria, la tensión entre una política selectiva y una política inclusiva atraviesa la dimensión pedagógica y cuestiona fuertemente los modos tradicionales de enseñar. Encontrar estrategias para articular mejor la tarea pedagógica de docentes del nivel secundario con los docentes del nivel superior, es una responsabilidad que debe asumir hoy la universidad. Así como también es una responsabilidad el generar acciones compartidas para mejorar la calidad de la educación en su conjunto –general, universal y obligatoria- y contribuir así a un sistema educativo más igualitario.

Un segundo desafío consiste en que, en la universidad del siglo XXI, el acceso a los estudios universitarios no se reduce al pasaje del nivel secundario al superior, sino que será necesario educarse a lo largo de toda la vida. Hoy la universidad debería garantizar un acceso permanente a formas de aprendizaje que permitan la reconversión y actualización profesional continua. Muy posiblemente ningún título universitario en el futuro tendrá legitimidad permanente, sino que cada profesional deberá renovar la validez de su diploma cada determinado período de tiempo. Muchas universidades europeas tienen hoy más alumnos de posgrado que de grado.

Esto exige del docente universitario una dinámica de actualización temática permanente, y una indagación en los procesos de aprendizaje de sujetos adultos en actividad, y aún de sujetos de la tercera edad que desean volver a la universidad con diversas motivaciones y objetivos.

Además la creciente internacionalización de la educación superior y la movilidad de estudiantes extranjeros que están llegando a nuestras universidades ponen un nuevo desafío a la pedagogía universitaria: la capacidad de diálogo intercultural en las aulas.

Tal vez no se ha insistido suficientemente en las dificultades de recrear estrategias pedagógicas para jóvenes posmodernos, que muchas veces vienen de hogares donde sus padres nunca terminaron estudios formales ni tuvieron un trabajo estable (Sennet, 1999) conviviendo en las aulas con profesionales que vienen a perfeccionarse o reciclarse (a veces con mayor experiencia que el mismo docente en una especialidad o área de trabajo diferente) y con adultos mayores que vienen a cumplir una deuda pendiente con los estudios formales o a adquirir nuevas competencias para buscar otra

oportunidad laboral, o algún cauce a una creatividad que el mercado ha descartado por poco competitiva.

Un tercer desafío lo plantean las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a las tres funciones de la universidad y a los métodos de enseñanza. La velocidad en el ritmo de producción de conocimientos modifica el sentido de la formación inicial de las personas. Las universidades tendrían que modificar sus diseños curriculares –diseños que deberían renovarse permanentemente- y los profesores tendrían que crear las condiciones para que los alumnos “aprendan a aprender” (Tedesco, 2000); es decir, a desarrollar aquellas competencias que les permitirán buscar, adquirir, generar y comunicar conocimientos en forma cada vez más autónoma e interdisciplinaria, y aquellas actitudes asociadas al aprendizaje permanente: la curiosidad, el espíritu crítico, los intereses múltiples, la creatividad, el trabajo en equipo. La educación a distancia, las videoconferencias, las redes y foros virtuales son modalidades que están abriendo nuevas posibilidades de aprendizaje y actualización para distintos grupos que no tienen la posibilidad de asistir a clases presenciales, y significan también un campo de desarrollo profesional nuevo para muchos docentes universitarios.

Por otra parte, la influencia de la cultura multimediática en la formación de los sujetos, así como las tensiones que enfrenta la educación superior como mediadora entre la razón y la subjetividad, y como promotora de competencias no sólo intelectuales sino prácticas, emocionales y éticas, exige que el docente universitario adquiera herramientas conceptuales y operativas que lo ayuden a establecer nuevas relaciones para poder facilitar experiencias educativas más ricas y pertinentes. En este sentido, es importante comprender los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes y reconocer las competencias que traen. Cambiar la mirada del déficit hacia lo positivo es lo que permite la construcción de un vínculo que, si bien es asimétrico, se basa en la autoestima y el reconocimiento del otro, como discípulo valioso.

Sin duda, crear las condiciones que permitan un aprendizaje significativo para un abanico de sujetos tan variado requiere, al menos, de un espacio de contención y reflexión colectiva sobre los desafíos pedagógicos particulares de estos tiempos de cambio. El trabajo pedagógico en contextos plurales nos remite a la propuesta de Alain Touraine (1997) de *una universidad del sujeto*, orientada a la libertad del sujeto personal, hacia la comunicación intercultural y hacia la gestión democrática de la sociedad y sus cambios. En la medida en que las formas de trabajar y producir cambian y tornan obsoletos a los conocimientos adquiridos, la enseñanza universitaria no puede pasar ni por el enciclopedismo clásico ni por una visión instrumental del conocimiento. Es la capacidad crítica, autocrítica, de relación con los demás y de integración de mundos heterogéneos lo que habilita a los sujetos a habitar el futuro.

8. El desarrollo profesional docente y las condiciones institucionales

La pedagogía universitaria desde una renovada conciencia de los variados estilos y procesos de aprendizaje de un alumnado heterogéneo, y los recursos disponibles a partir de los desarrollos tanto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como de una didáctica general y disciplinar inspiradas en las distintas corrientes del constructivismo, exige al docente universitario una ampliación de sus funciones tradicionales que supera la explicación, más o menos exitosa, de contenidos científicos.

Nos referimos, en concreto, a las tutorías presenciales o virtuales, a una mayor profesionalidad en la planificación, diseño, elaboración, desarrollo y evaluación de sus clases en diversas modalidades (talleres, seminarios, foros) a la preparación de materiales en distintos soportes, al trabajo en equipo con otros colegas, a la revisión y actualización permanente de la propuesta curricular, a la supervisión y orientación del aprendizaje en distintos escenarios de formación: investigación, pasantías, práctica profesional, prácticas solidarias de aprendizaje-servicio.

Sin duda, las demandas al docente universitario se han ampliado en mayor medida que las condiciones apropiadas para su desarrollo profesional y esto crea tensiones que nos llevan a dos planteos, a mi juicio, erróneos: el primero, es pensar que, en las actuales circunstancias, nada puede mejorar, a no ser que todos seamos profesores full-time en un *campus* universitario del primer mundo, con todos los incentivos y recursos materiales y simbólicos acordes a estas demandas; el segundo, es pensar que estas nuevas exigencias deben ser resueltas individualmente por cada docente, sin las adecuadas condiciones e instancias de apoyo y acompañamiento institucional que permitan percibir que la docencia es un campo prioritario del proyecto institucional.

La pedagogía universitaria no se limita a brindarle al docente universitario recursos didácticos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes en las distintas carreras profesionales o científicas que la universidad ofrece. Más allá de las técnicas y metodologías necesarias, el horizonte de sentido, la pertinencia y significatividad que instituye al sujeto académico como miembro vivo de la cultura universitaria, de ese “*ayuntamiento de maestros et de scholares*”, al que se refería Alfonso El Sabio, tiene fundamentalmente que ver con el vínculo que se establece entre maestro y discípulo, vínculo anclado en la más antigua tradición universitaria, que se relaciona con transmitir la pasión en la búsqueda del saber y testimoniar una vocación común que se fortalece, construye y proyecta en la interacción entre ambos.

En palabras de George Steiner (2004) en su libro *Lecciones de los maestros*, “enseñar, enseñar bien, es ser cómplice de una posibilidad trascendente. Si lo despertamos, ese joven exasperante de la última fila, tal vez escriba versos, tal vez conjeture el teorema que tendrá ocupados a los siglos... El magisterio es falible, los celos, la vanidad, la falsedad y la traición se inmiscuyen de manera casi inevitable. Pero sus esperanzas siempre renovadas, la maravilla imperfecta de la cosa, nos dirigen a la *dignitas* que hay en el ser humano, a su regreso a su mejor yo. Ningún medio mecánico, por expedito que sea, ningún materialismo, por triunfante que sea, puede erradicar el amanecer que experimentamos cuando hemos comprendido a un Maestro. Esa alegría no logra en modo alguno aliviar la muerte. Pero nos hace enfurecernos por el desperdicio que supone. ¿Ya no hay tiempo para otra lección?”¹¹

Este núcleo central de la vida universitaria que es el enseñar y el aprender se descuida muchas veces en la agenda de las políticas universitarias, tanto a nivel nacional como internacional, ya que éstas apuntan a las problemáticas macro del sistema. Sin embargo, lo que ocurre en las aulas universitarias es otra de “las cajas negras” que requieren ser investigadas cuando la universidad reflexiona sobre sí misma, y es una dimensión íntimamente ligada al modelo de universidad que se sustenta.

¹¹ STEINER, G., *Lecciones de los maestros*, FCE, México, 2004.

La reflexión sobre los desafíos políticos, estructurales, organizativos, financieros, de gestión y de gobierno que debe enfrentar la universidad en el contexto de la globalización y de la creciente internacionalización de los sistemas ha hecho que la perspectiva macro haya capitalizado el interés y eclipsado la reflexión sobre el núcleo del enseñar y el aprender, ese fenómeno complejo y misterioso que ocurre en cada aula y del que poco conocemos. Basta repasar los grandes temas y la mayoría de las ponencias del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre “La universidad como objeto de investigación” que se realizó en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) en Tandil, entre el 30, 31 de agosto y 1 de septiembre de 2007, para comprobar el reducido espacio que ocupa esta temática, crucial para la vida universitaria.

Este problema que estamos planteando aquí no es nuevo. En efecto, la pedagogía no es, ni ha sido, una preocupación central en la universidad. No lo fue en “la universidad tradicional” de corte “academicista” que sostenía el mito de que quien conocía su disciplina o era capaz de generar conocimientos en un campo específico del saber era “automáticamente” capaz de transmitirlos y de crear las condiciones necesarias para producir aprendizajes significativos y duraderos en los alumnos; tampoco lo fue en la “universidad gerencial”, que surgió en el contexto neoliberal con su énfasis en la evaluación y la acreditación burocrática de productos verificables de baja densidad académica.

Recuperar la centralidad del vínculo entre maestros y discípulos puede ser el mejor antídoto contra la fragmentación del saber y el modelo de universidad gerencial que ha prevalecido en la última década del siglo XX. La responsabilidad social de la universidad crece y se proyecta a través de este vínculo que hace a la razón de ser de la institución: “Cuando queramos identificar las palancas del cambio social sobre el que puede operar la universidad, no deberemos mirar muy lejos. Bastará con volvernos sobre las aulas, los laboratorios, las bibliotecas. El escenario de esa renovación posible está allí: es la mente de nuestros jóvenes. La universidad debería proporcionarles las herramientas intelectuales que les permitan trascender el mundo de inmediatez en el que vivimos. Nos hemos ido acostumbrando a desplazarlos entre acontecimientos y cosas sin ser capaces de insertarlos en un contexto que les otorgue significado”¹²

Ante las tendencias homogeneizantes y empobrecedoras, en el marco de la internacionalización de los sistemas de educación superior y su lógica mercantilista, el rescate de la libertad académica se da hoy, muchas veces, en las aulas; y es allí donde “más allá del acoso evaluatorio del sistema total que hoy amenaza someter a la universidad, sus fisuras y resquebrajamiento permiten la apertura de una multitud de espacios, huecos y cavidades por los que se cuelan, todavía libres, los sonidos infinitamente variados de la verdadera cultura”¹³. Saber escucharlos y alentarlos tal vez sea la tarea más importante de la universidad contemporánea.

9. La investigación sobre la docencia universitaria

¹² JAIM ETCHEVERRY G., op. cit, pág. 632.

¹³ HOEVEL, C., “La universidad plana y sus descontentos”, en *Revista Católica Internacional*, Año 13, N° 3, 2006, pág. 91-104.

La revisión de algunos estudios en los que se recogen las representaciones de los propios docentes universitarios sobre lo que significa una enseñanza de calidad (Ramsden, 1992) puede abrir una línea de reflexión e investigación interesante. La descripción, en particular, de una investigación que se realizó en EEUU en el año 2004 (pese a las marcadas diferencias con nuestra realidad universitaria y con nuestro contexto cultural) coincide con algunas de nuestras intuiciones acerca de qué hacen en las aulas los buenos profesores universitarios (Bain, 2007).

Este estudio publicado en la Universidad de Harvard fue traducido por la Universidad de Valencia en 2005 y, a nuestro entender, nos brinda elementos interesantes para repensar la pedagogía universitaria. Ken Bain – el director del *Center for Teacher Excellence*, de la Universidad de Nueva Cork– y un equipo de investigadores, se propusieron seleccionar un grupo de profesores universitarios que se destacaban por su actividad docente para investigar sus prácticas en el aula. Los docentes elegidos habían logrado excelentes resultados a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, a entender y encontrar el sentido de lo que aprendían, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir en forma autónoma.

Estos aprendizajes “excepcionales” no fueron fáciles de definir; pero lo que logró identificarse con mayor precisión estaba referido al desarrollo intelectual y personal. El concepto de *desarrollo intelectual* se refiere a la comprensión de conceptos fundamentales de la asignatura: aprender a seguir aprendiendo, argumentar con los datos y el razonamiento lógico, poder vincular marcos teóricos con hechos y experiencias, poder hablar y escribir sobre procesos de pensamiento (metacognición), plantear preguntas pertinentes y movilizar esas capacidades en el momento oportuno; mientras el concepto de *desarrollo personal* se refiere a entenderse uno mismo (su historia personal, sus raíces, sus creencias, ideas, convicciones, sentimientos y proyectos) y lo que significa ser humano; el desarrollo de un sentido de responsabilidad para con uno mismo y para con los demás; la capacidad de tener compasión, y la capacidad de entender y utilizar las propias emociones.

Los investigadores seleccionaron un total de sesenta y tres profesores de cuarenta disciplinas diferentes, buscando un equilibrio entre humanidades, ciencias sociales y ciencias “duras”. Según explica el director del estudio: “consideramos los datos cualitativos de un conjunto de fuentes, sistematizando entrevistas, testimonios, documentos. Las seis fuentes principales fueron: 1) entrevistas formales e informales, 2) presentaciones orales o escritas de sus ideas sobre la enseñanza, 3) programas, consignas, evaluaciones, notas y material de preparación de sus clases, 4) observación de clases (directamente o a través de videos), 5) opiniones, testimonios y trabajo académico de sus estudiantes, y 6) testimonios de colegas”.¹⁴ Las entrevistas en profundidad incursionaban en temas que hacían directa referencia a su relación con la enseñanza, el conocimiento y su disciplina específica, a través de metáforas. Por ejemplo: ¿cómo ha evolucionado tu enseñanza en el tiempo? ¿Cómo definirías tu asignatura? ¿Como un viaje, una parábola, un juego, un museo, un romance, un concierto, una tragedia aristotélica, una carrera de obstáculos? ¿Alguna o todas estas cosas? ¿De qué manera tus metáforas iluminan los aspectos claves de la asignatura?

¹⁴ BAIN, Ken. *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Universidad de Valencia, España, 2007, pág 204.

Los resultados del estudio ponen el foco en seis aspectos que nos orientan de una manera general y ciertamente no transferible, como una “receta”, pero que iluminan el camino hacia una enseñanza efectiva en la universidad que, sin duda, puede aprenderse y mejorarse. Las seis preguntas cuyas respuestas muestran las principales conclusiones del estudio son:

¿Qué saben y entienden los mejores profesores? Más allá de conocer a fondo su disciplina, saben cómo ayudar a otros a construir su propio aprendizaje, piensan metacognitivamente.

¿Cómo preparan sus clases? La programación de su tarea docente es un trabajo intelectual tan meticuloso y exigente como sus tareas de investigación, y priman las preguntas sobre lo que los alumnos van a aprender.

¿Qué esperan de sus estudiantes? Confían en que todos pueden y van a aprender, y privilegian los objetivos que implican el desempeño en situaciones significativas para la vida de sus estudiantes.

¿Qué hacen cuándo enseñan? Crean un entorno para el aprendizaje crítico natural.

¿Cómo tratan a sus estudiantes? Confianza y respeto por su autonomía, por su propia aventura con el conocimiento.

¿Cómo evalúan su progreso y evalúan sus resultados? Siempre de un modo coherente y sistemático. Desde las posibilidades y no desde el déficit de los alumnos. Articulando muchas miradas para mejorar, en primer lugar, la propia enseñanza y compartir con los colegas. La buena enseñanza universitaria no se concibe como un logro individual en su aula, sino como una responsabilidad de la comunidad académica en su conjunto.

Las características que los propios docentes atribuyen a la buena enseñanza universitaria fueron sintetizadas en un estudio¹⁵ a partir de la revisión de una serie de investigaciones en la década de los 90, y coinciden en alguna medida con las conclusiones de Bain:

- Deseo de compartir con los estudiantes su profundo interés por los contenidos de la disciplina.
- Habilidad para hacer que el material que ha de ser enseñado resulte estimulante y de interés.
- Facilidad para relacionarse con los estudiantes y moverse en su nivel de comprensión.
- Capacidad para explicar el material de una manera clara.

¹⁵ RAMSDEN, P. , *Learning to teach in Higher Education*. Routledge, London, 1992, pág. 89.

- Compromiso de establecer con precisión qué es lo que se ha aprendido, a qué nivel y por qué.
- Mostrar interés y respeto por los estudiantes.
- Asumir el objetivo de estimular la autonomía de los estudiantes.
- Capacidad de improvisar y adaptarse a las nuevas demandas.
- Usar métodos de enseñanza y tareas académicas que exijan a los estudiantes implicarse activamente en el aprendizaje, asumir responsabilidades y trabajar cooperativamente.
- Utilizar métodos de evaluación contrastados.
- Centrarse en los conceptos clave de los temas y en las dificultades de aprendizaje de los estudiantes antes que intentar cubrir todos los temas del programa.
- Ofrecer un *feedback* de la máxima calidad a los estudiantes sobre sus trabajos.
- Deseo de aprender de los propios estudiantes y de otras fuentes cómo mejorar la propia enseñanza.

Surge sin duda de estas investigaciones una agenda de trabajo para indagar y visibilizar, sacar de la opacidad a los procesos de generación, transmisión y recreación de conocimientos que ocurren en nuestras aulas universitarias. Esto supone que la universidad necesita autoevaluarse y estudiarse a sí misma, no sólo desde las categorías de la filosofía y la teología, sino también desde una perspectiva interdisciplinar que le permita indagar e investigar su historia, los modelos subyacentes a sus prácticas, sus procesos y sus estructuras, las luchas de poder y de intereses en la micropolítica, las representaciones de los actores universitarios, la coherencia entre el discurso y las prácticas cotidianas, entre el modelo y el proyecto.

10. ¿Y las universidades católicas?

Los documentos eclesiales más recientes que marcan un rumbo a las universidades católicas en América Latina son, a nivel global, la Constitución Apostólica de Juan Pablo II “Ex Corde Ecclesiae” del 15 de agosto de 1990, y a nivel regional, las orientaciones que surgen del Documento Final de la V Conferencia General de los Obispos Latinoamericanos en Aparecida, Brasil (2007)

En el Documento Final de Aparecida, los puntos 341 a 346 se refieren a las universidades y centros superiores de educación católica. Se valora que sus actividades se centren en “una investigación realizada a la luz del mensaje cristiano”, que preparen personas capaces de un juicio crítico y racional que valoren la dignidad de la persona humana y que ofrezcan una formación profesional para el servicio en un contexto de diálogo entre fe y cultura (341). Se subraya la responsabilidad de la universidad católica para desarrollar este diálogo entre fe, razón y cultura y la formación en Doctrina Social y Moral de la Iglesia (342). La pastoral universitaria debe asimismo promover el

encuentro con Jesucristo y un compromiso solidario y misionero. También debe promover vías de comunicación con otras universidades (343). Se aprecia el aporte de los institutos de teología y pastoral que forman líderes (344) y se invita a profundizar la reflexión postconciliar de la Iglesia latinoamericana “a fin de fortalecer nuestra propia identidad, desarrollar la creatividad pastoral y potenciar lo nuestro” (345).

Sobre los aportes de Aparecida, destacábamos en un artículo reciente que, si bien los textos específicos sobre educación universitaria nos dan algunas perspectivas nuevas y abren algunas cuestiones al debate, hubiera sido interesante avanzar en una lectura “pedagógica” más “holística” de Aparecida con implicancias para las universidades católicas, desde una mirada menos textual y más interpretativa¹⁶

Ambos documentos eclesiales mencionados, *Ex Corde Ecclesiae* y el Documento Final de la V Conferencia, —el primero más vinculado con la idea tradicional de universidad con un fuerte acento en la búsqueda, el descubrimiento y la transmisión de la verdad, y el segundo acentuando la dimensión pastoral-evangelizadora, el diálogo con la cultura y el servicio a la sociedad— marcan acentos diferentes, aunque complementarios, en el modelo de universidad y su contextualización histórica.

Los primeros números de *Consonancias* rescataron las ideas centrales del documento *Ex Corde Ecclesiae* de Juan Pablo II y sus implicaciones para la vida universitaria y sus tres funciones sustantivas. En los números 15 a 20 de dicho documento se establecían cuatro exigencias para las universidades católicas: a) *la consecución de una integración del saber*; b) *el diálogo entre fe y razón*; c) *una preocupación ética* y d) *una perspectiva teológica, sin olvidar la competencia en el terreno disciplinar*.

A la luz de estas exigencias, en el artículo de *Consonancias* de marzo de 2004, Año 3, Nº 7 sobre “La integración del saber en la docencia”, se aborda la dimensión institucional. En números anteriores se había reflexionado sobre la dimensión personal en la integración del saber. Este número es el resultado de una serie de encuentros con docentes de la UCA realizados el año anterior y plantea en su primera parte, un aspecto central a las cuestiones abiertas sobre las universidades católicas con las que concluye este trabajo: la relación, a veces conflictiva, que se puede establecer entre institución y sentido. La reflexión propuesta a los docentes por el Dr. Néstor Corona, desarrolla esta relación. Luego de haber analizado y articulado los términos: vida, sentido, institución, interdisciplinariedad e integración del saber, se refiere al tema de la universidad como *institución*, haciendo jugar dialécticamente los términos, *sentido e institución* e intentando entender a la universidad a partir de tal juego. “Podemos afirmar que el sentido, en la universidad —léase el sentido como caminar hacia, pasando por—, se dice a sí mismo y se reconoce a sí mismo en sus diversos lugares, es decir, en las diversas disciplinas por las que va pasando, y en sus “entres”, en los momentos de articulación de las diversas disciplinas.”¹⁷

¹⁶ DONINI A., “La enseñanza universitaria: entre tradiciones y nuevos desafíos”, *Diálogos Pedagógicos*, UCC, Nº 11, abril de 2008.

¹⁷ “Universidad: Vida, Sentido, Institución”, *Revista Consonancias*, Instituto para la Integración del Saber UCA, Año 3, Nº 7, marzo 2004.

Se plantea en el texto que ese caminar –al ser colectivo, no individual– requiere organización. El *sentido*, al estructurarse en diferentes formas (facultades, centros, institutos, departamentos, espacios curriculares múltiples: seminarios, cursos, grupos de estudio, talleres) entra en conflicto, en una relación dialéctica, en una tensión con la *institución*.

Ambos se necesitan mutuamente. No hay sentido sin institución. Y no hay institución sin un sentido que la anime y oriente. Pero el sentido que es dinámico, multiplica sus senderos y crece incesantemente. Y va exigiendo distintas formas y modos de institucionalización. “Y aquí surge, o puede surgir, el conflicto. ¿Por qué? Porque puede suceder que el cuerpo, es decir el momento institucional, se resista al crecimiento del sentido respecto de la lucidez de la vida.”

En este texto se explica en profundidad, desde una mirada filosófica, lo que los sociólogos definen como “la resistencia al cambio”, y se propone la clave hermenéutica, desde una perspectiva teológica, para entender por un lado esta resistencia, pero por otro, encontrar en la vida de la fe, que define a las universidades católicas, una fuente de apertura, flexibilidad y permanente creatividad.

El mismo texto nos aclara esta perspectiva: “Los cristianos creemos que el círculo más abarcador y profundo respecto a la lucidez de la vida es el círculo de *la vida de la fe*. Esto es lo que define a una universidad católica, el momento de inagotabilidad de significaciones. Es el momento de la novedad permanente y por tanto también el momento de la creatividad permanente. Si hay una universidad que debería ser permanentemente creativa en este sentido debería ser una universidad que se nutre finalmente de la vida de la fe. Y que sabe que no hay teología ni filosofía que agoten aquello de lo que ella vive, que agoten aquella meta en la que ya –aunque oscuramente– vivimos. La inagotabilidad de la riqueza de la vida que se vive finalmente en la fe –lo inefable de la vida en la vida de Dios– hace que todo lo que las distintas disciplinas dicen de la vida (pues de ella se trata siempre en definitiva) se muestre como un balbuceo hacia aquello inefable: todos esos saberes quedan así siempre conmovidos y abiertos, provisorios, en un permanente devenir, que “pasa” por lo también “provisorio” de la conceptualidad teológica. Así, es la vida misma de la fe la que impide cualquier clausura del camino del sentido, y así cualquier integración definitiva del saber, y cualquier estabilización ideológica institucional.”

Muchas de las preguntas que formulamos en las conclusiones de este trabajo, se vinculan con las tensiones entre *el sentido y la institución*. Estas tensiones se manifiestan también cuando el modelo deja de ser un ideal a alcanzar y se convierte en una estructura cerrada que ahoga la libertad y el crecimiento.

A partir de los escenarios y modelos esbozados en este trabajo, se pueden plantear, en nuestra opinión, una serie de preguntas sobre el futuro de las universidades católicas en dos dimensiones: una *interna*, que incluye la subjetiva y la institucional; y otra *externa*, que incluye el sistema de la educación superior, el subsistema de las universidades católicas y el contexto sociocultural. En ambas dimensiones se requiere un replanteo de la misión y el proyecto institucional en diálogo con los cambios globales y regionales de la educación superior. Toda institución universitaria, en un sistema cada vez más masivo, diversificado y heterogéneo, debería desarrollar una *reflexividad nueva* acerca de su perfil institucional para asegurar su contribución crítica a un sistema que sufre las

tensiones, amenazas y oportunidades de una creciente globalización e internacionalización.

Con respecto a las universidades católicas en particular, podríamos dejar formuladas las siguientes preguntas como punto de partida para una reflexión conjunta:

¿Existe conciencia entre los actores universitarios –rectores, docentes, investigadores, estudiantes– de la necesidad de desarrollar esta nueva reflexividad?

¿Se dan las condiciones institucionales para promover la investigación conjunta, el intercambio con otros centros que producen conocimiento sobre la universidad?

¿Presentan las universidades católicas un modelo de vida académica contracultural, crítico y coherente frente al modelo que prevalece en la educación superior crecientemente mercantilista y competitivo?

¿Se avanza en la constitución de redes, en el intercambio de investigadores, docentes y alumnos entre universidades católicas y no católicas, desde un modelo humanista y cristiano renovado, que integre calidad y equidad?

¿Se apoyan y promueven políticas en favor de la educación superior como bien público y no como bien de mercado?

¿Desarrollan las universidades católicas un diálogo permanente y dinámico, desde la propia identidad, con la ciencia, las artes, la filosofía y la cultura contemporánea?

La responsabilidad social que implica el privilegio del saber ¿está permeando una visión del mundo, crítica pero constructiva, en estudiantes y egresados?

¿El desarrollo profesional, científico y académico permanente de los docentes, a través de un reconocimiento material y simbólico justo, y condiciones de trabajo adecuadas, son políticas prioritarias de los proyectos institucionales?

Entre la universidad iluminista donde prevalecen las ideas, y la universidad pragmática donde prevalece lo útil ¿no se debería intentar, desde la mejor herencia humanista de las universidades católicas iluminadas por la fe, construir comunidades dinámicas de transmisión y de generación de conocimiento, de vida académica, de diálogo interdisciplinario, de servicio y compromiso en la búsqueda de la verdad?

Esto, naturalmente, exigiría cambios profundos hacia afuera, facilitando la articulación con el sistema de educación superior y el contexto sociocultural; y hacia adentro, integrando las tres funciones sustantivas de la institución, y creando espacios de reflexión y debate que permitan que este modelo renovado de universidad se convierta en un proyecto colectivo. En esa línea proponíamos, a partir del Documento de Aparecida, que el itinerario formativo de los discípulos misioneros en la universidad católica debiera centrarse en “el diálogo fe y razón, fe y cultura” (342). Este diálogo nos llevaría a discernir los *grandes temas o cuestiones* que las diversas *disciplinas* pueden plantear como más aptos para ser asumidos desde una perspectiva *interdisciplinaria*, en la que puedan prestar su colaboración la filosofía y la teología. Es decir, ¿cuáles serían

esas cuestiones humanas fundamentales que, surgidas en una disciplina determinada, exceden a dicha disciplina?

Concientes de que “no hay, en efecto, más que una cultura: la humana, la del hombre y para el hombre” (ECE n.3), el desafío consiste en hacer surgir *desde las propias disciplinas* esos grandes temas o cuestiones –que, en definitiva, se resumen en la cuestión del *hombre*– que yacen, de manera explícita o implícita, en el corazón de los docentes y de las disciplinas que se enseñan en la universidad. Desde allí podremos plantearnos la dimensión interdisciplinar de la enseñanza, donde la filosofía y la teología encontrarán un campo fecundo de reflexión y podrán colaborar, apoyando la búsqueda, el encuentro y la comunicación de la verdad”.¹⁸ La búsqueda de estos diálogos que se proyectarán en propuestas diversas para la construcción de una sociedad más justa y solidaria, son un desafío permanente en una cultura cada vez más fragmentada, con instituciones profesionalistas que van perdiendo espacios para la reflexión colectiva e interdisciplinar (Donini, 2008).

Finalmente, parecería necesario que las universidades católicas “*conversaran*” con la cultura posmoderna y con su impronta disociada y unidimensional que, al generar una visión reduccionista de lo humano, a través de pasos progresivos, nos podría arrastrar hacia la deshumanización. Habría que entablar un diálogo con esta cultura posmoderna, a partir de una experiencia de lo humano –y de lo “humano más que humano”– que busca suscitar el Evangelio. De este modo, las universidades católicas podrían abrir un camino de reflexión-acción que se proyectase al vasto campo de la educación superior, y sembrar así las semillas de un nuevo humanismo que abra una esperanza en el cono de sombras en el que ha entrado la universidad contemporánea.

* * *

Referencia Bibliográfica

Se adjunta una breve referencia bibliográfica sobre la problemática de la universidad en la cultura contemporánea, la cual (si bien no pretende ser exhaustiva) aporta cierta actualización teórica sobre el tema.

Achilli, Elena (2004), *Investigación y Formación Docente*. Laborde Editor, Rosario.

Bain, Ken (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Universidad de Valencia, España.

Brunner, José Joaquín. (2002), “Aseguramiento de la calidad y nuevas demandas sobre la educación superior en América Latina”, *Primer Seminario Internacional: Educación Superior, Calidad y Acreditación* (10-12 de julio, 2002), Consejo Nacional de Acreditación, Cartagena, Colombia.

¹⁸ ORTEGA, F., “La renovación de la integración del saber”, Revista *Consonancias*, Año 6, N° 21, 2007, pág. 8.

Brunner, José Joaquín (1990), *La educación superior en América Latina*, FLACSO-FCE, Santiago de Chile.

Brew, Anthony (1999), “Research and teaching: Changing relationships in a changing context”, *Studies in Higher Education*, Vol. 24, Issue 3.

Carlino, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*, FCE, México, Buenos Aires.

Castells, M. (1997), *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura*, (tres volúmenes), Vol. 2: "El Poder de la Identidad", Alianza Editorial, Madrid.

CEPAL (1990), *Transformación Productiva con Equidad: La Tarea Prioritaria del Desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*, Naciones Unidas, Santiago de Chile.

CEPAL-UNESCO (1992), *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*, Naciones Unidas, Santiago de Chile.

Clark, B. (1991), *El Sistema de Educación Superior*, Nueva Imagen, México.

Consonancias (2002), Año 1, N° 1 “La investigación en Ex Corde Ecclesiae”, septiembre.

Consonancias (2004), Año 3, N° 7, Universidad: Vida, Sentido, Institución”, marzo.

Consonancias (2006), Año 5, N° 17, “Misión y presencia de la Universidad Católica según los documentos de las Asambleas Generales del CELAM”, septiembre.

Coraggio, J.L. (2001), *Contribución al Estudio del Sistema Argentino de Educación Superior Universitaria* (versión manuscrita), Buenos Aires.

Delors, J. (1996), *La Educación Encierra un Tesoro* (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI), Santillana Ediciones UNESCO, Madrid.

Donini, Ana y Antonio (2004) “La gestión universitaria en el siglo XXI. Desafíos de la sociedad del conocimiento a las políticas académicas y científicas”, pág. 305-341, en *Los desafíos de la universidad argentina*, de Barsky, O., Sigal, V., Dávila, M. (coords), Universidad de Belgrano, Siglo XXI Editores, Buenos Aires

Donini, Ana (2006) “El sector educativo del Mercosur: Avances, obstáculos y posibilidades”, pág. 335-356, en *Ética, Desarrollo y Región: Hacia un regionalismo integral*, de Juan Carlos Scannone y Daniel García Delgado (compiladores), Grupo Farrell-CICUS, Buenos Aires.

Donini, Ana (2008) “La enseñanza universitaria: entre tradiciones y nuevos desafíos”, *Diálogos Pedagógicos*, UCC, N° 11, abril.

Donini, Ana (2007), “La educación de Medellín a Aparecida”, *Revista CIAS*, Año LVI, N° 568-569, 383-403.

Enders, Jürgen y Fulton, Oliver, editores (2002), *Higher education in a globalising World: International trends and mutual observations: A festschrift in honour of Ulrich Teichler*, Kluwer Academic Publishers, The Netherlands.

Gorostiaga, Jorge et al. (2006) "The steering of educational policy research in neoliberal times: the case of Argentina" (pág. 119-134, en colaboración), en *Education research and policy: Steering the knowledge-based economy* (World Yearbook of Education 2006), edited by Jenny Ozga, Seddon T. and Popkewitz, T.S., Routledge3, London-New York.

Hoevel, Carlos y Micheloni, Violeta (2008), "Desafíos humanos de la sociedad global: un diálogo con Santiago Kovadloff", *Cultura Económica*, Año XXVI, N° 71, 49-53.

Hoevel, Carlos (2006), "La universidad plana y sus descontentos", *Revista Católica Internacional*, Año 13, N° 3, 91-104.

Jaim Etcheverry, Guillermo (2008), "Universidades en búsqueda de sentido", *Revista Criterio*, Año LXXXI, N° 2343, 629-632.

Juan Pablo II (1990), *Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae*

Krotsch, Pedro (organizador) y Prati, Marcelo editor (2002), *La universidad cautiva: Legados, marcas y horizontes*, Ediciones al margen, La Plata, Provincia de Buenos Aires.

Krotsch, Pedro y otros coordinadores (2007), *Evaluando la evaluación: Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*, Prometeo libros, Buenos Aires.

López Segrera, Francisco y otros (2006), *Escenarios mundiales de la educación superior: Análisis global y estudios de casos*, CLACSO, Buenos Aires.

Malcom, Daniel, (2004) "Transformaciones históricas y código genético de la universidad-institución" en Delamata, Gabriela ed., *La universidad argentina en el cambio de siglo*, Jorge Baudino Ediciones, UNSAM, Provincia de Buenos Aires p.17-23.

Naishtat, Francisco y Aronson, Perla editores (2008), *Genealogías de la universidad contemporánea: Sobre la ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos*, Editorial Biblos, Buenos Aires.

Neave, Guy (2001), *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, Gedisa, Barcelona.

Ortega, Fernando (2007) "La renovación de la integración del saber", *Consonancias*, Año 6, N° 21

Perrenoud, Philip, (2001), "La formación de los docentes en el siglo XXI", *Revista de Tecnología educativa*, XIV, N° 3, Santiago de Chile.

Pogré, Paula y Krichesky, Graciela, eds. (2005), *Formar docentes: Una alternativa multidisciplinar*, Universidad de General Sarmiento, Papers Editores, Buenos Aires.

Rama, Claudio (2006), *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*, Fondo de Cultura Económica, México, Argentina, Brasil.

Ramsden, Paul (1992), *Learning to teach in Higher Education*. Routledge, London.

Renaut, Alain (2008), *¿Qué hacer con las universidades?*, UNSAM edita, Provincia de Buenos Aires.

Sebastián, Jesús (2004), *Cooperación e internacionalización de las universidades*, Editorial Biblos, Buenos Aires.

Sennet, Robert (1999) *La Corrosión del Carácter. Las Consecuencias Personales Trabajo en el Nuevo Capitalismo*. Paidós, Buenos Aires.

Steiner, George (2004), *Lecciones de los maestros*, FCE, México.

Tedesco, Juan Carlos (2000), *Educación en la sociedad del conocimiento*, FCE, Buenos Aires.

Touraine, Alain (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, PPC, Madrid,

Teichler, Ulrich (2006), *Reformas de los modelos de la educación superior en Europa, Japón y América Latina: Análisis comparados*, Universidad de Buenos Aires, Miño y Dávila, Buenos Aires.

UNESCO (1995) Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior, Paris.

Zabalza, Miguel Angel (2002), *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*, Narcea, S.A. de Editores, Madrid.