



CONSIDERACIONES SOBRE LAS RELACIONES: UNIVERSIDAD-SOCIEDAD Y CURRÍCULO

Luis Alberto Malagón Plata

Elsa María Ortiz Casallas



Resumen

La universidad es una institución social enmarcada en el contexto de una formación social históricamente determinada. La interacción de esta institución social con la sociedad en la cual está inserta se da de diferentes formas y con estructuras diversas, tanto al interior de la universidad como con respecto al entorno social.

A diferencia de lo que comúnmente se acepta, desde su mismo nacimiento la universidad ha estado articulada con el entorno. Esa articulación ha dependido en gran medida de los mismos desarrollos de la formación social y de la comprensión por parte de la comunidad universitaria de su compromiso social. A medida que las sociedades se han ido haciendo más complejas, sus demandas hacia las universidades también se han hecho más diversas. Lo que muestra la literatura sobre el tema de la vinculación es que ésta ha tenido un desarrollo muy desigual según se trate de países desarrollados o países en desarrollo, y por cuenta no solo de las diferencias en los procesos de industrialización y de producción de ciencia y tecnología, sino también por los intereses que han acompañado a las mismas instituciones universitarias.

Gran parte de los problemas que hoy enfrenta la universidad y el sistema de Educación Superior en su conjunto han estado ligados al surgimiento mismo de la universidad: el carácter elitista y excluyente; la discusión entre lo público y lo privado que ha acompañado a la educación desde sus mismos orígenes; la pertinencia en tanto es posible establecer con claridad que los



currículos de las primeras universidades fueron organizados con base en los requerimientos inmediatos en los campos del derecho, la teología, la medicina, las artes, “El conocimiento era muy utilitario en la sociedad medieval. Las tres ramas principales del conocimiento que se enseñaban en las universidades (teología, derecho y medicina) eran tipos de conocimiento útil, que se cultivaban precisamente por su utilidad” (Torstendahl, 1996, p. 123), pero también esos currículos estaban sustentados en el conocimiento disciplinar y las profesiones que devenían de ellas y que eran determinadas por la dinámica socioeconómica y política, como lo es hoy en día; y los modelos pedagógicos o formas de enseñar que son muy característicos de la época y permanecieron vigentes durante mucho tiempo e incluso todavía hoy quedan rezagos de esa pedagogía.

La relación universidad y sociedad, entonces, se constituyó en elemento fundamental en la determinación de la institucionalidad, y sus vínculos con el Estado, la Iglesia y los intereses han sido siempre una constante, claro está que con diferencias tanto en el tipo de relación como en la preeminencia de una u otra. Desde la Edad Media, las universidades habían proporcionado a la sociedad una variedad de servicios utilitarios: formación de sacerdotes, abogados, médicos y funcionarios. Sus numerosas preocupaciones educativas especiales las vincularon con los intereses políticos, con el Estado y con grupos que fueron –o se convirtieron– en ‘profesionales’, y todas las partes jugaron un papel en la evolución de las profesiones modernas (Torstendahl, 1996, p. 148). O como lo expresan Rothblatt y Wittrock,

históricamente, la formación de una política pública de educación superior ha sido el resultado de la interacción entre los mercados, las instituciones, las asociaciones profesionales, los gobiernos locales y nacionales y lo que los historiadores antiguos reconocieron como casualidad, fortuna o destino y que actualmente de un modo mucho menos metafísico y bastante más técnico, llamamos ‘contingencias’. También es el resultado de las rivalidades institucionales” (1996, p. 12).

En el marco de la universidad tradicional predominantemente profesionalizante, su vinculación con el entorno estaba determinada por la formación de los recursos humanos necesarios para el desarrollo. La investigación no constituía un eje de vinculación y la extensión tenía un carácter básicamente asistencialista. Así, las formas de vinculación estaban mediatizadas por las





funciones de la universidad: docencia (profesionalización), investigación (producción del conocimiento) y extensión (servicio social).

Pero estas funciones se han ido modificando, enriqueciendo, y de alguna manera transformando. Hoy, en el contexto de la universidad moderna de masas, de la universidad de investigación y de elites, la formación profesional se ha transformado en formación permanente, continua y para toda la vida; la investigación ha pasado de ser una práctica para alimentar la academia, a una práctica para la producción, socialización y comercialización del conocimiento; y la extensión ha pasado de ser un servicio social asistencial, a un conjunto de acciones que involucran las dos funciones anteriores y favorecen la intervención y proyección social de la universidad. Aunque el eje profesionalizante se mantiene, la investigación aparece ya como un factor de vinculación con el entorno. El conocimiento entra a ser parte de los procesos de negociación entre la universidad, el Estado y el desarrollo social. De igual manera, la extensión toma un carácter de proyección social, de intervención en los sectores de influencia de la institución. Luego, la vinculación universidad-sociedad se torna un problema muy complejo, y la naturaleza de esa vinculación va a depender en gran medida de la naturaleza misma del proyecto educativo universitario. Se encuentran procesos de vinculación a partir de universidades convertidas en empresas o industrias del conocimiento que realizan alianzas estratégicas, consorcios y múltiples formas de entronque con los sectores productivos, hasta instituciones que privilegian la vinculación con los sectores sociales más vulnerables. Las primeras, privilegian lo económico, las segundas lo social.

En cuanto a la relación universidad-desarrollo, históricamente ha sido muy endeble; sólo recién hasta bien entrada la década de los 90 y como resultado del impacto de los procesos de globalización en la Educación Superior (Didou Aupetit, Ramírez Bonilla, Mungaray Lagarda, Ocegueda & Rodríguez Gómez, 1998), las universidades han flexibilizado (modernizado) sus estructuras y formas organizativas, adecuando su misión a los intereses y demandas de la sociedad. Shugurensky ya lo había señalado para la universidad canadiense, haciendo hincapié en la dinámica de tránsito de instituciones autónomas (con control de sus agendas) a instituciones heterónomas (con agendas compartidas y a veces impuestas desde afuera), resultado de la presión de la doble hélice constituida por el Estado y el sector productivo



(Schugurensky, 2000).

A pesar de la tendencia dominante a reducir la vinculación universidad-sociedad al estrecho espacio de universidad-empresa, los análisis que aparecen en los documentos revisados dejan entrever una mayor complejidad del concepto. Este ya no se circunscribe a variables como sistema general de educación, sector productivo, gobierno, sino que también aparecen otros tales como cooperación internacional, cultura política y democrática, regiones de aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998). El concepto de regiones de aprendizaje –entendido como la delimitación de espacios interactivos de aprendizaje en la vinculación universidad-región–, busca amarrar la educación superior a las regiones, en tanto éstas tienen una definición más concreta en la relación universidad-sociedad.

La región aparece como el espacio natural de pertinencia entre la universidad y la sociedad, por cuanto en ella se condensan las dinámicas de la globalización en lo internacional y nacional. La vinculación universidad-región no es un proceso mecánico, sino que la universidad debe construir la región, debe delimitar conceptualmente la región. Este proceso debe ser realizado colectivamente con los diferentes sectores sociales, políticos, económicos y culturales, que junto a la Educación Superior, constituyen la región de aprendizaje. La noción resulta relevante para enriquecer y precisar el concepto de pertinencia, así como para aportar a la definición de políticas para concretar la pertinencia. Sin lugar a dudas, los procesos de la globalización en lo económico, político, social y cultural tienen expresión en la región y allí se dibujan sus aspectos más significativos, constituyéndola en un espacio integral, a la manera como la célula lo es con el cuerpo humano.

En el panorama universitario se entrecruzan diversos discursos sobre la Universidad y la Educación Superior y aún, dentro de una misma universidad es posible encontrar no sólo discursos diversos, contradictorios, sino también prácticas distintas; programas con sistemas pedagógicos innovadores y otros con sistemas tradicionales; procesos de pertinencia avanzados y procesos autárquicos muy fuertes, y diversidad de prácticas pedagógicas individuales. Está heterogeneidad es muy propia de la universidad moderna, de la universidad deliberante y crítica; lo contrario, es una universidad con pensamiento homogéneo y prácticas acordes, lo cual sería



cuestionable y preocupante. Esta condición de la universidad moderna, es necesaria tomarla en cuenta, al momento de precisar las diferentes dinámicas de su vinculación con la sociedad.

Perspectivas sobre la relación universidad-sociedad

La construcción de estas *perspectivas* o *corrientes* se ha hecho con base en el análisis de un conjunto amplio de trabajos de muy reconocidos autores del campo de la pertinencia y del estudio de investigaciones relacionadas con el tema. El propósito es contar con un marco de referencia que nos permita leer los procesos de pertinencia curricular en las situaciones de reconstrucción empírica e incorporar los nuevos documentos que se vayan produciendo. La sistematización de estas tendencias se ha hecho tomando en cuenta la visión de conjunto de la vinculación universidad-sociedad, las variables involucradas y el énfasis puesto en uno u otro componente. Así, por ejemplo, en el caso de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, UNESCO), se lo denomina “política”, por cuanto su función es trazar derroteros y orientaciones y buscar consensuar diferentes posiciones. En el caso de la visión economicista, es claro que al momento de definir la pertinencia se privilegian aspectos concernientes a los intereses del sector productivo, y de alguna manera podría decirse que se busca una adecuación del sistema universitario al sistema de producción.

Ahora bien, la formulación de estas perspectivas y su diferenciación, no significa que los procesos reales se realicen de esa manera; como siempre sucede, la realidad es más compleja y rica que las interpretaciones que hagamos de ella, pero sin duda, esta sistematización constituye un avance en la comprensión de la problemática de la pertinencia.

1. Perspectiva política: UNESCO y el deber ser.

Independientemente de la reunión de Cartagena del CRES (conferencia regional de educación superior), sigue teniendo validez la conferencia de París de 2008. La UNESCO, el organismo más importante sobre Educación Superior en el nivel mundial, asume el liderazgo de la definición de un concepto de pertinencia, y entre 1995 y 1998, período de preparación y realización de la “Conferencia Mundial sobre Educación Superior”, introduce el tema por considerarlo una cuestión



nodal en la definición de políticas para este nivel educativo, insertando de manera sistemática la controversia sobre la percepción social y política de la educación superior (Sutz, 1997).

A partir de dicha iniciativa, la discusión se ha profundizado al punto en que es posible visualizar tendencias o enfoques que caracterizan, definen y conceptualizan la pertinencia de manera diferenciada, las que involucran visiones diferentes sobre la educación superior y sus funciones sociales. Dado que en el seno de las jornadas preparatorias a la Conferencia Mundial se debatió ampliamente el tema, es preciso partir del concepto de este organismo y de su intento por conciliar las diferentes visiones, haciendo la salvedad, que de algún modo se alinea en una de las tendencias.

Dos textos ilustran con claridad la posición de la UNESCO. En el primero, titulado “Documento de política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior” (1995), se habla de pertinencia, en particular desde el punto de vista del papel desempeñado por la enseñanza superior como sistema, así como por cada una de sus instituciones con respecto a la sociedad, y también desde la visión de lo que la sociedad espera de la educación superior. Según se dice, la pertinencia debe abarcar cuestiones como la democratización del acceso y mayores oportunidades de participación durante las distintas fases de la vida, los vínculos con el mundo del trabajo y las responsabilidades de la educación superior con respecto al sistema en su conjunto. No menos importante es la contribución de la comunidad de la educación superior en la búsqueda de soluciones a problemas humanos apremiantes como la demografía, el medio ambiente, la paz y el entendimiento internacional, la democracia y los derechos humanos (UNESCO, 1995, p. 37).

El segundo texto, es el Artículo 6 de la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción”, titulado “Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia”, donde se exponen cuatro lineamientos básicos: el primero, refiere a la evaluación de la pertinencia en términos de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas efectivamente hacen; el segundo, afirma que deben reforzarse las funciones de servicio a la sociedad con actividades que permitan resolver los grandes problemas como la pobreza, la violencia, la intolerancia, el analfabetismo y el deterioro del medio ambiente, a través de propuestas inter y transdisciplinarias; el tercero, propone el aporte de alternativas para el



desarrollo del conjunto del sistema educativo, como modo de incidir significativamente en el mejoramiento cualitativo de esos niveles de educación (investigación educativa, capacitación y formación docente); el cuarto, manifiesta que “en última instancia la Educación Superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría” (p. 24).

En la primera definición es necesario resaltar varios aspectos: a) que la pertinencia está concebida en función del papel que la universidad debe desempeñar de acuerdo a lo que la sociedad reclama, pero en esta definición, no resulta claro, o no se plantea, lo que la universidad espera de la sociedad; esto es, la interacción y dinámica de esa relación; b) los nexos con el mundo del trabajo son sólo un componente, además de otros como la democratización en el acceso y la intervención pragmática; c) lo cultural no aparece, por lo menos explícitamente, sobre todo cuando hoy el problema es bien complejo; y d) sobresale la idea de que la universidad pudiera ser una entidad de servicios docentes para la sociedad.

En el Artículo 6, se deja entrever que la pertinencia es un propósito, un deber ser con una finalidad un tanto utópica que se presenta más como una orientación y una intencionalidad, que como una política: “en última instancia la Educación Superior debería apuntar a crear una nueva sociedad...” (p.24). Esto de caracterizar la pertinencia como un deber ser, constituye un punto de discusión muy importante que debe ser desarrollado.

Los documentos preparatorios visualizaban la pertinencia como una propuesta objetiva que buscaba articular la universidad y el contexto en la perspectiva de generar cambios en los dos sentidos. Sin embargo, los términos ‘adecuación’ y ‘funciones de servicios’, dejan entrever una idea funcionalista de la pertinencia que le quita todo el carácter proactivo e interactivo que debería tener. La utilización del término ‘adecuación’ para definir la pertinencia, sugiere que la universidad debe responder a las demandas de la sociedad. ¿de cuál sociedad?; ¿del sector productivo?; ¿de los sectores sociales?; ¿de la política del Estado y del gobierno expresada en el Plan de Desarrollo? Surge aquí una pregunta importante: ¿la Universidad debe procesar las demandas sociales a la luz de su *ethos* institucional y su capacidad científica, otorgándoles su propia interpretación, o solamente debe asumirlas y traducirlas en propuestas de formación,





investigación y proyección social?



2. Perspectiva económica de la vinculación universidad-sociedad.

Este enfoque se configura a partir de considerar que la universidad no tiene otra alternativa que asumir su destino actual y convertirse en una *empresa del conocimiento*, sujeta a las leyes y mecanismos que regulan el mercado de los bienes y servicios. De este modo, acepta acriticamente las políticas y decisiones que adoptan los organismos multilaterales y los gobiernos para la modernización de la universidad, y se corresponde con la figura de universidad de mercado (Didriksson Takayanagui, 2000) y con la noción de García Guadilla (1995) denominada *escenario de mercado*, la que alude a la globalidad definida a través de lo estrictamente económico.

Uno de los representantes más connotados de este enfoque, Michael Gibbons, considera que poco a poco, y durante los últimos veinte años, ha surgido un nuevo paradigma de la función de la educación superior. Aparentemente, ha desaparecido la magnanimidad de un Humboldt o un Newman, con su búsqueda del conocimiento por el conocimiento en sí. Sus lugares han sido ocupados por un concepto de educación superior según el cual las universidades han de servir a la sociedad, primordialmente respaldando la economía y mejorando las condiciones de vida de sus ciudadanos. Si bien es cierto que las universidades retienen todavía su función de "conciencia de la sociedad", la función crítica ha sido desplazada por otra más pragmática en términos de suministro de recursos humanos calificados y producción de conocimiento. El nuevo paradigma trae consigo una nueva cultura de la responsabilización, como lo demuestra la proliferación en el ámbito internacional de la ciencia de la gestión y de un *ethos* que procura un buen rendimiento de la inversión de todos los sistemas de educación superior (Gibbons, 1998, p. 1).

Otra representante de este enfoque, Sutz, lo expresa en los siguientes términos:

Por diferentes razones, según el contexto sea altamente industrializado o el subdesarrollado, el principal ha dejado de delegar en el agente la definición de su propia agenda: ahora los gobiernos quieren tener una verdadera auditoría de los





dineros que derivan al sistema de Educación Superior, definiendo para ello un conjunto de indicadores que tienen que ver con el número de egresados, inserción de los mismos en el mercado laboral, transferencia de resultados a los sectores productivos, capacidad de complementar el aporte público -en casi todas partes crecientemente por debajo de lo demandado-, con acciones de autofinanciamiento. Dicho de otro modo, en los hechos, la pertinencia tácita y autoferenciada de la Educación Superior se está renegociando. (1997, p. 258)

Para esta corriente, se dan cambios en la perspectiva de los usuarios del conocimiento, los que demandan un tipo de formación centrada en la conjugación simbiótica de la ciencia y la tecnología; dadas las variaciones en las formas de crear conocimiento, las universidades son “cada vez más un jugador entre otros; se las juzga por lo tanto, no sólo por sus condiciones intrínsecas -modos disciplinarios- sino por su capacidad de interacción y de absorción creativa de demandas: modo de aplicación?” (Sutz, 1997, p. 260).

En la relación pertinencia y contexto, se introducen tres elementos. El primero es el sector empresarial: el engrane entre universidad y empresa va más allá de una asociación positiva entre conocimiento y desempeño empresarial; se necesita de situaciones objetivas como estructuras institucionales adecuadas y políticas públicas que favorezcan la vinculación; y también de posiciones subjetivas como la cultura empresarial de la universidad, la cultura académica de las empresas y la confianza recíproca. El segundo es el rol del Estado; los gobiernos de la región, como parte de una política multinacional, han disminuido significativamente los recursos asignados a las universidades, afectando sus actividades básicas y presionando la venta de servicios y la entrada de las universidades al mercado del conocimiento, con la gravedad que conlleva considerar el conocimiento como una mercancía; los países altamente industrializados y con mayor capacidad de producirlo a más bajo precio colocan sus productos en el mercado, desplazando los de esta región del mundo. El tercero es el impacto asimétrico de los cambios en los modos de producción del conocimiento, que coloca a la universidad frente al desafío de replantear sus estructuras orgánicas.

Es muy significativo que en estos tres aspectos se ha dejado de lado lo social y, de alguna



manera, lo cultural en relación con las comunidades. Pero resulta comprensible en la medida en que esta corriente entiende la pertinencia en función de la relación universidad-empresa, y ésta, como interlocutora del tejido social. Sin duda, uno de los aspectos más relevantes de este enfoque es la asimilación de la pertinencia a la VUSP (vinculación universidad sector-productivo), como se le conoce en la jerga académica. En el marco de la pertinencia institucional y curricular, aparece la relación universidad-empresa o VUSP, como un mecanismo a través del cual se estrechan las relaciones entre la educación y la sociedad. Este vínculo, se ha colocado hoy en el centro de las discusiones en torno a las formas cambiantes que está tomando la universidad, a la consolidación del conocimiento como el capital más importante en el mundo contemporáneo, relacionado con la globalización, y ligado a la existencia misma de la universidad y en especial al surgimiento de la universidad en los albores del desarrollo del capitalismo. La apertura de la universidad a nuevas poblaciones y al desarrollo de la industria, supuso la existencia de experiencias de cooperación entre la universidad y la industria: “la industria química alemana puede considerarse como el propulsor inicial de vinculaciones sostenidas entre el sector productivo y las universidades, relación que se remonta a la década de los setenta del siglo XIX” (Mercado, 1998). Efectivamente, durante ese siglo, y más intensamente en el XX, la relación universidad-sector productivo ha estado presente.

Ahora bien, alrededor de esta VUSP se entretienen una multitud de inquietudes e interrogantes que apuntan a temas tales como el papel del Estado; la conveniencia de esa relación; el carácter de la vinculación; la supeditación de la universidad a una agenda tecno-económica y la transformación de la universidad como centro de saberes con autonomía, capacidad crítica, en una empresa del conocimiento, determinada en sus quehaceres científicos y formativos por intereses privados. ¿La VUSP supone de hecho su pedagogización? ¿Se constituye en un dispositivo curricular que permite su integración con los procesos de formación? ¿La calidad académica impacta favorablemente, o simplemente se trata de una forma de recabar recursos económicos como respuesta a las políticas de restricción presupuestaria por parte del Estado? La cuestión no es tan sencilla, y en principio es posible hacer la siguiente afirmación: la VUSP no supone la existencia de la pertinencia institucional y mucho menos la pertinencia curricular; en muchos casos se ha tratado sólo de la venta de servicios, de proyectos de cofinanciación para



solventar la compra de equipos, pero en ningún caso ha impactado favorablemente sobre la calidad.

Para que lo anterior se diera, quizás haya sido necesario que la VUSP fuera parte de la estructura curricular del proyecto de formación. Esta preocupación sobre el impacto del VUSP en la academia, lleva a Mercado a afirmar lo siguiente:

El extraordinario desarrollo de la actividad experimental desde mediados del siglo pasado, particularmente en la química y la electricidad, base de conocimiento del complejo tecnológico actual, se verificó sin tener muchas premisas de carácter económico. Por esta razón, preocupa esta tendencia general de supeditar cada vez más la agenda de investigación académica a los intereses fundamentalmente económicos. A nuestro entender, esta visión podría estar limitando severamente el proceso creativo de búsqueda de nuevo conocimiento (1998, p. 180)

Sin duda, una de las tensiones centrales de la universidad contemporánea tiene que ver con la tendencia –de alguna manera dominante– de privilegiar el desarrollo de proyectos y programas de investigación que se encuentren debidamente financiados y de acuerdo a intereses que no necesariamente corresponden con la misión universitaria establecida en el PEI (Proyecto educativo institucional). Efectivamente más allá de estas dudas importantes, la VUSP apoyada en la llamada *triple hélice* (Estado, Empresa, Universidad), irrumpe con fuerza en los nuevos escenarios de la educación superior, y de algún modo constituye la estrategia fundamental para el desarrollo de tres acciones prioritarias: la competitividad, la innovación y la transformación de la universidad. Al respecto, Jaramillo, un experto en el tema, nos dice:

Lo que varios autores nos vienen señalando es que las estrategias tradicionales de desarrollo económico, bien fuera aquellas basadas en el sector industrial, como ha sido el caso de USA, o en el sector gubernamental, como en la América Latina, se están complementando cuando no remplazando, por estrategias que conjugan recursos en las tres esferas: la gubernamental, la académica y la empresarial. En los niveles nacionales y regionales los gobiernos actúan para estimular nexos entre los actores. (ICFES & Corporación Calidad, 1998, p. 12)



En América Latina la VUSP se ha desarrollado con mayor intensidad en países como Brasil, México, Venezuela y Argentina, pero esta estrategia se ha visto desestimulada como resultado de varios factores: la no despreciable desestructuración de buena parte del tejido industrial, en particular la desaparición de empresas nacionales o su desnacionalización, puede estar disminuyendo sensiblemente los espacios de desarrollo tecnológico y, en consecuencia, limitando las posibilidades de demanda del poco conocimiento tecnológico que pudiera estar generándose en las universidades (Mercado, 1998, p. 199). La reducción de la pertinencia a la VUSP impacta de manera significativa la estructura orgánica de la academia, así como también el desarrollo de una nueva cultura de la formación y la investigación, en tanto que los proyectos educativos institucionales se construyen en función de los requerimientos de quienes van a ser los contribuyentes para la cofinanciación de la universidad.

La adopción de esta perspectiva mercantilista de la universidad, lesiona no sólo el patrimonio histórico, sino la capacidad de crítica y de interlocución controversial que es inherente al conocimiento científico. Ese tipo de conocimiento, entonces, es sustituido por otro de carácter utilitarista, pragmático, surgido de la aplicación de la ciencia a los requerimientos tecnológicos y técnicos de quienes están en capacidad de comprarlo. Una mayor elitización de la educación superior, la preponderancia del conocimiento instrumental, la cogobernabilidad universitaria y una reducción significativa de la autonomía universitaria, son algunas de las características que le esperan a la universidad en el marco de esta tendencia. Para esta perspectiva, el eje nodal alrededor del cual el concepto de pertinencia sufre cambios fundamentales, es la producción del conocimiento. De acuerdo a sus consideraciones, se están produciendo cambios importantes en relación con la creación del conocimiento que afectan significativamente las relaciones universidad-sociedad (pertinencia) y las mismas estructuras académicas de las universidades.

Dos formas o modos de producir y distribuir el conocimiento marcan el discurso de Gibbons en torno a la pertinencia: modalidad 1 y modalidad 2. Las características de una y otra podrían resumirse así: la modalidad 1 se basa en la estructura disciplinar del conocimiento cuya generación se produce en un marco unidisciplinar; las estructuras organizativas son jerárquicas y se mantienen dentro de los muros de la universidad y sus relaciones con el contexto son





exclusivamente académicas. La modalidad 2, en cambio, se basa en una estructura transdisciplinar el conocimiento se produce para ser aplicado, las formas de organización son más planas, se fomenta el trabajo creativo y colectivo, se favorece la apropiación compleja de la realidad y un mayor contacto con el contexto, y su responsabilidad es más social y reflexiva. El carácter transdisciplinar representa quizás la propiedad más importante de esta modalidad, y podría decirse que los rasgos que nos indican ese carácter son los siguientes: a) contexto de aplicación claramente establecido como base para la producción del conocimiento; b) alternativas de solución que conjugan elementos teóricos y empíricos; c) comunicación y distribución de los resultados a través de todos los participantes en el proyecto, y no simplemente por medio de los cauces institucionales; d) aprovechamiento transdisciplinar de la problemática en movimiento, lo que responde a las necesidades del contexto e interacciona con las dinámicas contextuales.

De los planteamientos anteriores se podría extrapolar consecuencias en relación con los modelos generales de universidad y podría concluirse que la modalidad 1 se asimila a la universidad tradicional y la modalidad 2 a la universidad emergente. Veamos algunas de las consideraciones que el autor hace al respecto:

- En las universidades, el conocimiento se desplaza de la ciencia a la investigación; esto supone estructuras y organizaciones diferentes, en tanto el desarrollo de la investigación implica un conjunto de relaciones con múltiples agencias de investigación. La misma gestión de las universidades se ve hoy afectada por la necesidad de alianzas, asociaciones con el mundo exterior y demostración de la calidad, lo que se constituye en un conjunto de imperativos del accionar institucional.
- En relación con los planes de estudio, el peso de la modalidad 1 es evidente: “Por ejemplo, hay una semejanza fácilmente reconocible en el contenido de los cursos de pregrado en física, química, biología, ingeniería mecánica, economía y ciencia política, cualquiera sea el lugar del mundo donde se dicten” (Gibbons, 1998, p. 43). Pero este esquema ha hecho crisis desde hace tiempo por la asimetría entre las necesidades del mundo real y los conocimientos que por separado proporcionan las disciplinas. La complejidad de la realidad y de los problemas del mundo contemporáneo no pueden enfrentarse con estructuras fragmentadas, sino con conocimientos pertinentes (Morín,



1999, p. 15).



La vinculación universidad-sociedad es visualizada a través de tres formas fundamentales: *responsabilización*, entendida como una mayor sensibilidad al contexto que se traduce en una apropiación de la problemática social y en una mayor integración con las dinámicas que devienen de ella, lo mismo que “la obligación de informar a otros, de explicar, de justificar, de responder preguntas acerca de la forma en que se han usado los recursos” (Gibbons, 1998, p. 67); *relaciones de confianza* con las comunidades, entendida como la participación de las comunidades en los desarrollos de la educación superior y de éstas en los procesos de las comunidades; y la *vinculación con los mercados*, concebida como la venta de bienes y servicios a la industria, al comercio y a quien necesite de sus productos. En ese orden de ideas, la “adecuación o pertinencia no es un concepto estático sino más bien funcional, que va adaptándose a un ambiente tecnoeconómico determinado pero en evolución” (Gibbons, 1998, p. 12) y que será “juzgado principalmente en relación con la contribución que efectúe al desarrollo económico...” (Gibbons, 1998, p. 2).

En la conceptualización de este enfoque sobre la pertinencia se destacan claramente cuatro elementos: a) el cambio de paradigma en la educación superior, es decir, el pasaje de la autonomía a la heteronomía; como afirma Gibbons, “las universidades ya no son la fuente remota y el manantial de la invención y la creatividad. Ahora son parte de la solución y la identificación de problemas y de la intermediación estratégica que caracteriza a las industrias del conocimiento” (1998, p. 35); b) el desplazamiento de la calidad de los procesos a los productos, de la ciencia a la investigación; c) la relación estrecha entre pertinencia y aprovechamiento, rendimiento y desarrollo económico; d) finalmente, la asimilación de pertinencia a adecuación y adaptación.

3. Perspectiva social de la relación universidad-sociedad.

El tercer punto de vista, que podría denominarse enfoque social de la pertinencia, parte del mismo diagnóstico y comparte el esquema de los nuevos escenarios en términos generales; en lo que se refiere a América Latina, esta perspectiva sobre la pertinencia se inscribe en lo que García Guadilla designa como escenario de desarrollo sustentable: la globalidad que toma en



cuenta las dimensiones ambiental, cultural y social, además de la económica (1995). Las diferencias aparecen cuando se asume la universidad no simplemente como un actor pasivo que se adecua al medio como una institución repartidora de bienes y servicios; sino como una institución protagónica de los procesos sociales, económicos y políticos, con capacidad de crítica y de cuestionamiento del *statu quo* o establecimiento, y con capacidad de diálogo e interlocución con el entorno y consigo misma. Los representantes más importantes de este enfoque son, entre otros, García Guadilla (1997), Vessuri (1997), Tünnermann Bernheim (2001), Gómez Campo (1998). Se parte de considerar como carencias de la educación superior la calidad, el financiamiento, la flexibilidad curricular, la equidad, la pertinencia y la eficiencia interna y, como alternativas de solución, la búsqueda de alternativas de financiamiento, las relaciones más estrechas con el sector productivo, la búsqueda de una mayor eficiencia institucional, a través de mecanismos de evaluación y acreditación.

El conocimiento cumple un papel fundamental en la definición del nuevo paradigma tecnoeconómico, pues se trata de aportar a “la sociedad del conocimiento con altos niveles de pertinencia social, económica y cultural” (García Guadilla, 1997, p. 63); para ello, las transformaciones en las instituciones de Educación Superior, constituyen los mecanismos que la hacen posible. La sociedad se encuentra dotada de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), las que han generado nuevas formas de relación entre el conocimiento y los sujetos, y entre ellos y los entornos: la inmensa cantidad de información dificulta discriminar lo valioso de la basura y exige el desarrollo de tecnologías sociales que permitan seleccionar y filtrar informaciones “pertinentes y estratégicas” (García Guadilla, 1997, p. 64). En este marco, el modelo educativo experimentará cambios pedagógicos importantes: los roles de profesor y estudiante serán redefinidos haciéndose menos jerárquicos, menos dependientes y más cooperativos e interactivos, dando paso a la creatividad, la imaginación, la reflexión y el trabajo colectivo, en cuanto estrategias para la actividad cognoscitivo. El conocimiento será apropiado de diferentes maneras, dentro y fuera de la universidad, de modo que el campus universitario no tendrá límites y el aprendizaje será una actividad a desarrollar durante toda la vida, sin restricciones de tiempo y lugar.

En ese marco, se reconoce en la producción del conocimiento una de las formas más claras de



interacción entre la universidad y el contexto. El desplazamiento del eje de lo disciplinar a lo interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar, involucra componentes del contexto – problemas, necesidades, retos- que se sitúan en la base de la construcción de nuevos sentidos a la pertinencia, puesto que las formas tradicionales de organización del conocimiento disciplinar, en cuanto visión unilateral de la realidad, no agota la comprensión de ella, y mucho menos en sus dimensiones complejas. De tal forma, se precisa de instrumentos más potentes, de nuevas formas de acumulación del saber y del concurso de colectivos: equipos que manejen más de una disciplina y nuevas disciplinas o paquetes de saber. Si se colocara como fundamento de la pertinencia a la VUSP, las consecuencias para América Latina serían graves, ya que los porcentajes de atención de las instituciones de educación superior son muy bajos, lo cual muestra que contingentes muy grandes quedan por fuera de los “saberes y profesiones que legitiman las IES” (García Guadilla, 1997, p. 66). De allí que las fuentes para una mayor pertinencia y para la definición de las profesiones, debe involucrar, además de los sectores productivos, aquellos sectores también productivos que parecieran no orbitar en los espacios dominantes de la economía.

Estas reflexiones nos permiten entender que la pertinencia se construye de manera diferente, en razón de contextos diferentes. Probablemente, en los países altamente industrializados, la pertinencia económica (García Guadilla, 1997, p. 68) adquiera un mayor significado; y en los países de América Latina, la pertinencia social, constituya el mecanismo que permita “la búsqueda de nuevos esquemas en la organización del mundo del trabajo y por lo tanto de las profesiones” (García Guadilla, 1997, p. 68). Durante mucho tiempo se han mantenido como funciones esenciales de la universidad: la docencia, la investigación y la extensión, ésta última considerada como la verdadera función social de la universidad. Hoy, con la inclusión de la pertinencia en la agenda mundial de la educación superior, la función social de la universidad constituye su misma esencia. El término extensión va desapareciendo poco a poco del lenguaje universitario. García Guadilla es muy clara al respecto:

Sin embargo, creemos que la función social de la universidad no se cumple plenamente, ni a través de la ‘extensión’ ni a través de relaciones más estrechas con el sector productivo. En el primer caso, porque la idea de extensión tal y



como se ha entendido en el modelo anterior, significa algo que se 'añade' pero que no es substancial de la universidad. En el segundo caso, porque las relaciones universidad-sociedad en nuestros países deben ir más allá de las relaciones universidad-sector productivo (García Guadilla, 1997, p. 68-69).

Los destinatarios de las profesiones universitarias son quienes pueden pagar la formación. El Estado ha ido transfiriendo responsabilidades al sector privado, con el consiguiente encarecimiento, dificultando el acceso a amplios sectores sociales que tienen vedado el ingreso a instituciones de excelencia, y solo las instituciones de garaje albergan a esas poblaciones que, en su gran mayoría, van a engrosar los contingentes de desempleados. Definitivamente, la fuente para la generación de las nuevas profesiones no pueden ser los comités que se desprenden de la VUSP. Se precisa de formas de interacción entre la universidad y el contexto que involucren aquellos sectores que no están incorporados a la economía formal.

Los conocimientos producidos, reconfigurados y reproducidos, deben ser transferidos a todos los sectores sociales y económicos, de tal forma que ello aumente la capacidad productiva de toda la población vinculada directa e indirectamente a la economía. A su vez, la integración de diferentes niveles en el sector universitario debe involucrar los distintos saberes de los grupos; no sólo tecnologías de alto nivel, sino tecnologías intermedias, e incluso de baja composición científica, pero que pueden ser apropiadas por ciertas comunidades y generar procesos productivos no competitivos en el mercado internacional y nacional, pero competitivos en las regiones y localidades. El avance del modelo heterónimo de universidad debe ser considerado en función del conjunto de la sociedad, y no solamente en función del sector productivo de la economía formal. La universidad no puede renunciar a su capacidad crítica: a pensar estratégicamente, en función de los intereses del conjunto de la población, y no solamente en función de los sectores dominantes, considerados más dinámicos y de mayor peso económico a la economía. Una mayor integración universidad-sociedad, fortalece la capacidad de liderazgo de la universidad y la sintoniza con los grandes y los pequeños problemas.

Pero la pertinencia social no alude solamente a una mayor vinculación universidad-sociedad en el sentido de retomar los problemas sociales como fuente para la producción de conocimientos; es igualmente importante crear espacios de participación con las comunidades, construir



confianza y credibilidad, cambiar la imagen de isla y reinsertarse en el mundo real. Ahora bien, la pertinencia comporta no sólo una dimensión económica y social (García Guadilla, 1997), sino también cultural (Peralta Espinosa, 1996), en la medida en que la articulación de la relación universidad-sociedad se encuentra mediatizada a través del currículo, entendido como proceso de selección, organización, producción, reproducción y distribución de la cultura.

En conclusión, podríamos decir que este enfoque integra el concepto de pertinencia en relación con ocho dimensiones o componentes (Gómez Campo, 1998):

- La evaluación, esto es, el abordaje de la pertinencia de las instituciones, de los sistemas, frente a sus proyectos, objetivos y necesidades.
- La política, en cuanto capacidad de presentar alternativas, de construir soluciones y generar pertinencia social.
- Las nuevas pedagogías, ya que no es posible construir algún tipo de pertinencia institucional, si no existe pertinencia pedagógica: “Una institución que otorgue una alta prioridad (pertinencia) a esta dimensión de innovación en lo educativo pedagógico, responderá mejor a las necesidades de la juventud y de la sociedad, por lo tanto será más pertinente” (Gómez Campo, 1998, p. 356).
- La formación integral del estudiante en relación con los valores, la ética social, el sentido de pertenencia a una comunidad, con lo humano, más allá del dominio cognoscitivo.
- La pertinencia de la equidad social del desarrollo.
- La ampliación social de cobertura, democratización de las oportunidades de acceso y logro. Difícilmente se puede pensar en una educación superior pertinente, restringida sólo a elites: “De poco sirve para el desarrollo de las fuerzas productivas (desarrollo económico, científico-tecnológico), pues este requiere una amplia base social, una amplia masa crítica ilustrada que le dé sustento, permanencia y difusión” (Gómez Campo, 1998, p. 357). El autor, involucra en este componente lo referente a la pertinencia cultural, y lo hace en función de tres aspectos: “fortalecimiento de la identidad nacional, rescate y valoración del patrimonio y creatividad cultural y regional, promoción de múltiples formas de expresión/creación artística; oferta cultural libre a diversos grupos socio-demográficos, diversos grupos de edad” (Gómez Campo, 1998, p. 358).





- Con el resto del sistema educativo.
- Con el sector productivo: esta dimensión de la pertinencia aparece relacionada con las demandas de la economía y en estrecha relación con el desarrollo científico-tecnológico.

No quedan dudas que en este enfoque la pertinencia desborda el escenario de la relación universidad-empresa y se sitúa en los espacios complejos, diversos y contradictorios que modelan el tejido social de una nación. Se observa la entrada en escena del *currículo*, el cual adquiere una relevancia importante, sin que todavía se constituya en el eje articulador del concepto de pertinencia, y quizás ésta sea una de sus debilidades. Igualmente lo es el hecho de no considerar la pertinencia, también, como interacción entre el proyecto institucional y el proyecto curricular.

4. La perspectiva integral de la relación universidad-sociedad.

El análisis de las perspectivas anteriores permite establecer la necesidad de avanzar en la construcción de una nueva propuesta de pertinencia, en la cual se pueda articular con claridad el currículo a los procesos de vinculación universidad-sociedad, de tal forma que todas las acciones de la institución sobre el entorno, y de este sobre la universidad, vayan mediadas por los procesos de formación, para de esa manera garantizar una verdadera interacción universidad-sociedad: ése es el reto del discurso. El ingreso a lo que se ha denominado sociedad del conocimiento ha colocado sobre el tapete el problema de la formación, de la producción del conocimiento y, en definitiva, el tema del currículo.

El paso de una sociedad sustentada en la producción industrial material a una sociedad desmaterializada (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1996, p. 101), donde los servicios, el entretenimiento, la producción virtual y el trabajo intelectual constituyen los escenarios para el desempeño profesional, ha replanteado los procesos de formación, las formas de hacerlo y, por supuesto, la naturaleza del conocimiento necesario para responder a esas necesidades. Mientras en el marco de esta sociedad la educación ocupa el lugar preponderante, el currículo se convierte en eje de la formación y la producción del conocimiento. La necesidad de una mayor articulación entre la universidad y la



sociedad no sólo resulta de los cambios que está sufriendo la universidad como resultado de múltiples presiones –diversificación del financiamiento, reducción del presupuesto estatal, masificación de la matrícula, surgimiento de otras alternativas de formación con igual o mayor calidad– sino también, y muy importante, del hecho de que hoy las necesidades de la sociedad son de tipo cognoscitivo más que material y de que la universidad es ante todo una y sólo una de las fábricas de producción y transferencia del conocimiento. Existe entonces una empatía entre la sociedad y la universidad, que indudablemente favorece la integración, la colaboración y la interacción.

En esas condiciones el currículo, entendido como el proyecto a través del cual se forma, se produce y se transfiere el conocimiento, adquiere un papel central en los procesos de transformación universitaria, y así lo han entendido autores como Didriksson Takayanagui (2000a), Barnett (2001), Clark (2000), Tünnermann y Bernheim (2001), López Segre (2000, p. 117), y por supuesto, la UNESCO y el BM. En los escenarios actuales, el concepto de Kemmis (1993) sobre la doble función del currículo como puente entre la teoría y la práctica y entre la escuela y la sociedad, adquiere una mayor preponderancia. De acuerdo a la literatura tradicional sobre el papel de la escuela (universidad) en relación con la reproducción de las relaciones de producción y como preservador de las tradiciones y la cultura, nos encontramos frente a un hecho que parece controvertir dicha afirmación.

La producción se encontraba en el seno de la formación social y alejada del sistema educativo, en tanto éste, estaba dedicado a la reproducción de los valores, los símbolos, la fuerza de trabajo y demás tareas asignadas; pero hoy, cuando el conocimiento es la base y el motor que mueve la sociedad y se constituye en el capital más valioso de cualquier proyecto productivo, su producción y reproducción, su transferencia y socialización, se encuentran relacionados e integrados; la vinculación de la universidad con el sector productivo y con los demás sectores, además de un asunto de negocios, tiene que ver con un problema epistemológico: la naturaleza del conocimiento que se produce en la universidad como resultado de la vinculación. ¿Sigue la universidad reproduciendo las relaciones de producción? Por supuesto que sí; la diferencia entre la situación anterior y la actual es que la universidad también las *produce* en tanto el conocimiento aparece como el contenido de la vinculación. La lectura que hoy se hace de estos





procesos, como resultado de una mayor integración entre la sociedad y la universidad a través del conocimiento, nos permite comprender de mejor manera el papel que cumple la universidad en el contexto de la formación social: no se trata simplemente de un papel ideológico (cultural, simbólico), sino de un papel político, social y económico, y esto nos sumerge en la discusión sobre la misión de la universidad en la sociedad postindustrial.

El análisis de las diferentes variables involucradas en el proceso de construcción de un concepto de pertinencia permite adentrarnos en la definición sobre cómo entender la vinculación universidad-sociedad en relación con el currículo. Cada modelo de universidad, sea el tradicional (universidad profesionalizante), el contemporáneo en sus diferentes formas (universidad-investigación, universidad-empresa, universidad innovadora, etc.) establece y matiza unos tipos de relaciones con el entorno, y de esa manera, también define una propuesta curricular. Una de las características de la universidad moderna es precisamente el volumen de sus acciones en relación con el entorno, y en especial con los sectores productivos, en detrimento de los estrictamente sociales. Para decirlo en palabras más crudas, la tendencia de la universidad contemporánea privilegia su relación con aquellos sectores económicamente rentables y deja las acciones asistencialistas para los sectores más vulnerables y menos rentables económicamente, y que no demandan inversiones importantes ni utilización de equipos y talento especializado costoso. Y esta política se ha visto acrecentada a partir de las políticas de los Estados de ajustar y reducir la inversión social, obligando a las universidades a buscar diversas fuentes de financiamiento, estrategia inherente a las universidades en los países desarrollados desde hace mucho tiempo.

Dada la dinámica de esos procesos, pareciera que las universidades ya no tienen más alternativa que decidirse a ser instituciones de servicios para los sectores económicos dominantes. Pero por fortuna, las cosas no son tan simples. La aplanadora que busca reducir y transformar las universidades en esa dirección, no sólo encuentra oposición en la universidad, sino en la sociedad, precisamente por los resultados de las políticas neoliberales en el marco de la globalización y que ha sumido a la mayor parte de la sociedad en la miseria y la descomposición. Por más atractiva que parezca la política de convertir a las universidades en basas de los sectores económicos, y pese a la gran afluencia de recursos como resultado de



convenios, proyectos y acciones de colaboración, la realidad no es tan radiante como parece. Todavía las matrículas en el sector privado y el apoyo estatal en el sector oficial, aparecen como las fuentes más importantes de financiación de la educación superior; esta situación es muy clara, al menos en los países en desarrollo. En América Latina, las transferencias de recursos desde los sectores económicos dominantes, así como los resultados de proyectos de cofinanciación y transferencia de conocimientos a través de la investigación y el desarrollo, es muy incipiente todavía. Lo cual no significa que países como Brasil, Venezuela, México, Chile y Argentina, no tengan desarrollos significativos en torno a las VUSP y a la obtención de recursos por esa vía, pero lejos está de poder considerarse una fuente de financiación determinante de la universidad. Para el caso argentino, un texto necesario de revisar es: la vinculación universidad-empresa de Silvia Llomovatte, Fernanda Juarros, Judith Naidorf y Anahi Guelman (2006)

Las tres grandes concepciones de universidad que fijan las tendencias de la educación superior en América Latina –la universidad de mercado, la universidad tradicional y la universidad social (Didriksson Takayanagui, 2000a, p. 67)–, se reflejan en las instituciones como características indicativas de esos modelos. Así como en el discurso de la universidad tradicional, el conocimiento por el conocimiento, la formación general humanística, el dominio de las artes y las ciencias liberales, la autonomía institucional, la investigación académica, constituían rasgos determinantes para la formación; en la universidad contemporánea, tanto en su versión de mercado como en su versión social, aparecen categorías discursivas características de cada enfoque.

Para el primero, las nociones de competitividad, competencias, rendimiento, habilidades, capital humano, adaptación, lucro, son parte del vocabulario cotidiano; para el segundo, las categorías de comprensión, crítica, desarrollo sustentable, interacción social, libertad, democratización, interpretación, sectores sociales, son términos que denotan una perspectiva diferente. En América Latina, la construcción de un discurso alternativo en el campo de la educación superior, ha tenido siempre un terreno abonado como parte de la conflictiva inherente a la propia existencia y desarrollo de nuestras formaciones sociales. Por ello, cuando buscamos un enfoque sobre la vinculación universidad-sociedad distinto a los dominantes, tanto en la literatura como en la práctica, lo hacemos en función de un enfoque sobre la educación superior alternativo. Las



dinámicas de transformación exigen consensos, negociaciones y, ante todo, la apropiación de los nuevos discursos; la experiencia en Colombia y la experiencia mundial lo muestran perfectamente, ya que se trata de transformar no solo las estructuras sino la cultura universitaria, y eso significa revertir procesos profundamente arraigados en la naturaleza misma de la comunidad académica.

Tres tipos de prácticas interactúan en ese proceso: las tradicionales (la reproducción simple), las dominantes (la reproducción ampliada) y las emergentes (producción-investigación-docencia-aprendizaje), por lo que debemos lograr que las últimas terminen siendo las dominantes. El debate actual sobre la universidad se torna bastante complejo, a raíz de la superposición de los procesos de reproducción, producción y conservación de la cultura, resultado de los cambios al seno de la universidad y en su relación con el entorno. La producción, transferencia y socialización del conocimiento constituyen las funciones básicas de la universidad; por ello el punto de partida de la universidad social y regional, lo constituye la definición de los procesos de producción y reproducción, lo que significa precisar el proyecto de universidad que queremos y los diferentes sistemas y subsistemas sobre los cuales se asienta el accionar institucional, tanto hacia adentro como hacia afuera.

La universidad enfrenta hoy un doble reto, por un lado avanzar en la consolidación de una cultura moderna, de un pensamiento abierto, complejo, dinámico y una organización en estos términos; por otro, capotear la tendencia a convertirla en una institución de servicios, regida por las normas del lucro capitalista que pone en duda la poca autonomía que le queda. Es un doble reto que exige por parte de la comunidad universitaria una profunda autocrítica de la acción y un liderazgo regional consolidado que le permita avanzar en su transformación. Como dice Barnett, “la llave todavía la tienen los académicos, si son capaces de trascender su praxis inocua y autorreproducible de prácticas y discursos que desde el pasado quieren construir el futuro” (1994). Dos principios son fundamentales en los procesos de cambio: la autonomía de los saberes producidos, reproducidos y socializados, y la capacidad política de concertar, negociar, compartir y generar amplia participación de los sectores sociales, políticos, económicos y culturales que configuran el entorno regional.

Los términos pertinencia institucional, pertinencia social, pertinencia económica, pertinencia





pedagógica, pertinencia externa, pertinencia interna, e incluso la pertinencia ocupacional y laboral, entre otros, adquieren significado de acuerdo al énfasis que se le otorgue a uno u otro componente; a la vez, permiten entender la naturaleza compleja y poco explorada del término, tanto en lo conceptual como en lo práctico, además de visualizar el conjunto de dimensiones que asume de acuerdo a los discursos pedagógicos subyacentes. De igual forma, la pertinencia es considerada como un aspecto determinante en la calidad:

Ese tejido de relaciones y su correspondiente campo de pertinencia garantizan que el criterio de calidad utilizado sea *endógeno* a esa sociedad, en la medida que refleja las prioridades por ella sancionadas, aún de forma difusa e inconsciente (García Guadilla, 1997, p. 76).

Es importante resaltar que en ninguno de los enfoques, incluido el de la UNESCO, se encuentra de manera explícita el término pertinencia curricular, aunque es posible deducir las referencias al currículo, en especial en el enfoque social de la pertinencia, cuando aparece relacionado con un conjunto de elementos y situaciones; a saber: el proyecto institucional (en Colombia, el PEI: Proyecto Educativo Institucional), el modelo pedagógico, el conjunto del sistema educativo; el mundo del capital, el mundo del trabajo; los sectores marginados o postergados y sus necesidades sociales, la cultura local, regional y nacional; la ciencia y la tecnología; los sistemas de valores; la investigación; y, por supuesto, los planes de desarrollo nacionales y las políticas internacionales. Se precisa de establecer con claridad la articulación del currículo con los procesos de vinculación universidad y sociedad.

La universidad se moderniza, en el sentido funcionalista, cuando adquiere mayor densidad tecnológica; cuando cuenta con unidades de cofinanciación con el sector privado y el Estado; cuando vende servicios, aumenta la productividad, reduce personal; en fin, cuando adopta todas las medidas que caracterizan los ajustes estructurales que se le hacen al Estado. Pero con esos ajustes la universidad deja de ser la conciencia crítica, la conciencia social, además de que sus objetivos sólo serán modificados en la forma, y la universidad seguirá siendo elitista, con el peligro de convertirse –en lo que quizás hoy ya sea- un apéndice del sector productivo para los procesos de innovación tecnológica y una fuente de mano de obra calificada.

Frente a esa tendencia dominante, existe una contratendencia, que si bien acuerda con la necesidad de transformar la universidad insertándola en el mundo de hoy, considera que su





función social no se agota en la adecuación y adaptación, sino que debe ir más allá: no solo desbordar en términos sociales los sectores formales de la economía sino construir, en términos políticos, alternativas que involucren al conjunto de la sociedad. En ese orden de ideas, existe una pertinencia hacia la reproducción y legitimación de la vida social (incluido el conocimiento) y otra, u otras pertinencias, dirigidas a la producción, recreación, y emancipación de la vida social. Por eso, la pertinencia referida a la adecuación podría considerarse *restringida*; por el contrario, la que involucra no solamente lo económico sino lo social y lo cultural es pertinencia ampliada. Por último, la pertinencia integral conjuga los aspectos anteriores, y además, la crítica permanente como discurso constructor de nuevas alternativas de pensamiento. La pertinencia integral de la universidad significa que debe estar en condiciones de interactuar, dialogar, interpretar, construir sus propios discursos e intervenir, con la sociedad, dando cuenta de sus acciones y de los productos que genera. Esto último le permite articularse con la sociedad y salir de su aislamiento, colocándose en un espacio de mucha tensión (autonomía y heteronomía) que amenazaría su integridad como institución de enseñanza superior.

Naishtat alude a esta discusión y formula una reflexión que posibilita una alternativa para concretar una pertinencia social integral de la universidad:

En efecto, los parámetros de pertinencia no proceden de juicios asépticos y neutros, sino que se ubican de entrada en la esfera de la filosofía política, como decisiones que en su naturaleza son diferentes de algoritmos y deducciones científicas. La pertinencia, en este sentido, pertenece a la política, y como tal sólo es dirimible en el terreno de la política. Si tenemos presente la diferencia de naturaleza trazada por Kant entre el juicio reflexionante inherente a la vida práctica y los juicios determinantes de la teoría, podemos comprender que en el juicio de pertinencia hay un basamento de valores y orientaciones normativas que deben ser tomadas en cuenta en relación con las decisiones de pertinencia relevantes para la vida universitaria. [En este sentido, la tensión de la pertinencia, como fuente de responsabilidad social y como fuente posible de heteronomía puede resolverse si se asume su trasfondo político propio. Asumirlo significa que la universidad no debe responder acríticamente ante parámetros de pertinencia fijados como axiomas sistémicos, sino que debe asumir la discusión política de dichos parámetros a partir del fondo racional mismo que define a la universidad moderna como institución crítica]. Su responsabilidad social por



ende, no consiste simplemente en el responder sobre, sino también en el debate que la universidad es susceptible de generar sobre el marco filosófico-político que condiciona la negociación con el estado sobre la pertinencia de lo que la universidad produzca. Sólo de este modo la pertinencia puede transformarse y convertirse en una oportunidad para la universidad, en la que su responsabilidad social pueda aunarse con su autonomía política. (1998)

Universidad moderna como institución crítica, dice Naishat, y esa es la visión de la universidad capaz de asumir críticamente y propositivamente los retos de la sociedad del conocimiento, de la globalización y del conjunto de nuevos desafíos que trae el presente siglo.

La apuesta alternativa es el concepto de pertinencia integral capaz de explicar la relación teoría-práctica (PEI-propuesta curricular-práctica curricular) y la relación universidad-sociedad. También se asume por cuanto en ella caben tanto los diferentes espacios (interno y externo), como las diversas denominaciones de acuerdo a la naturaleza del objeto vinculante: social, cultural, económica, pedagógica, epistemológica, conceptual, teleológica e investigativa, entre otras. Por ello, al examinar la pertinencia de la institución se precisa mirar no solamente cuántos proyectos y acciones de VUSP se han realizado, sino también cuántos proyectos sociales, culturales y políticos se han ejecutado, y más importante todavía, si las acciones de vinculación universidad-sociedad se encuentran a la base de los proyectos curriculares y si se verifica una retroalimentación permanente entre el currículo y las acciones de vinculación. La búsqueda de una alternativa en el campo de la vinculación universidad-sociedad ha permitido integrar un discurso diferente para de alguna forma modificar el accionar de la academia en las universidades latinoamericanas. Decir universidad de mercado no significa excluir otras formas de existencia institucional: universidad tradicional y universidad social, así como decir universidad social no supone excluir las otras tendencias. Por el contrario, nos encontramos con procesos complejos y contradictorios en los cuales –de acuerdo con las políticas al mando del Estado y de la educación superior– se favorece una de las perspectivas que trata de imponerse a las demás, y de hecho se impone; pero en el conjunto del sistema y a nivel de las instituciones mismas, se presentan coexistencias entre las diversas tendencias con predominancia de una de ellas. Este fenómeno es más evidente en las universidades públicas que en las privadas, o mejor, en las



privadas las posibilidades de discursos alternativos al modelo de mercado, difícilmente tienen futuro.

Lo que se ha podido desarrollar en el transcurso del proceso de construcción de una visión conceptual sobre la pertinencia, es encontrar una relación articulada entre universidad, currículo y sociedad bajo un discurso alternativo. La búsqueda de una alternativa en el campo de la vinculación universidad-sociedad, ha permitido integrar un discurso diferente para de alguna forma modificar el accionar de la academia en las universidades latinoamericanas. De ninguna manera se trata de caer en las ideologías de los años sesenta; hoy la realidad evidencia que las universidades y la Educación Superior en general son espacios sociales en donde se debaten diversas tendencias que tienen manifestaciones prácticas de acuerdo a una u otra perspectiva.

En el marco del enfoque sobre la pertinencia integral expuesto en el trabajo, el currículo se entiende como un proceso de formación articulado a los contextos sociales, culturales, políticos, científicos, en constante interacción y movimiento, y sustentado en la investigación y la proyección social. Más allá de lo disciplinar y lo profesional, el currículo expresa el potencial histórico y político del proyecto educativo institucional y tiene la capacidad de interpretar el contexto en función de ese proyecto. El diseño, la organización, la realización y la evaluación curricular están direccionadas hacia la construcción de seres humanos y organizaciones sociales con un profundo sentido humano, sustentable y solidario. Para ello, la historia social de las universidades y de la educación han aportado elementos suficientes: paradigmas, enfoques, experiencias y propuestas que permiten enriquecer la opción de pertinencia curricular desarrollada en este escrito. En la construcción del proyecto curricular no se busca armonizar el sujeto con el contexto, o retomar la práctica como fuente para la construcción de los saberes, sino proyectar la formación como una acción transformadora sustentada en una apropiación crítica del contexto y su complejidad.

No cabe duda, en América Latina, los Estados agencian una política sobre las universidades en los términos expresados por Schugurensky (2000), los cuales han sido analizados en los apartes anteriores y podría decirse que ésta es la perspectiva y la prospectiva, que se le ha impuesto a las universidades, pero también es posible afirmar que, frente a los efectos catastróficos de las



políticas neoliberales, ya no es tan claro que esas políticas de privatización, ajuste, apertura indiscriminada, globalización galopante, restricción del gasto público, reducción presupuestal de la educación y, en este caso, de la Educación Superior, constituyan los mejores expedientes para lograr un desarrollo sustentable, humano y social. Por esto, se puede afirmar: existe un terreno abonado para los discursos alternativos en lo social, político, económico y cultural y para el discurso de la universidad social, democrática, necesaria (González Casanova), innovadora (Didriksson Takayanagui) y dialógica (Freire).

Bibliografía

- ABASCAL Iglesias, Á. (1997), "Pertinencia de la educación superior cubana", *Revista Cubana de Educación Superior*, XVII, 1.
- ALBA, A. de (Coord.). (1993), *El currículo universitario. De cara al nuevo milenio*, (2 ed.), México, Plaza y Valdés.
- Banco Mundial (2000), *La educación superior en los países en desarrollo: peligro y promesas*, Washington, Autor.
- BARNETT, R. (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa.
- DIDRIKSSON Takayanagui, A. (2000a), *La universidad del futuro. Relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*, (2 ed.), México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- DIDRIKSSON Takayanagui, A. (2000b). "Tendencias de la educación superior al fin de siglo: escenarios de cambio", *La educación en el horizonte del siglo XXI*, Tünnermann Bernheim, C. y LÓPEZ Segre, F., Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- DRUCKER, P. F. (1984), *La sociedad postcapitalista*, Bogotá, Norma.
- GARCÍA Guadilla, C. (1995), "Globalización y conocimiento en tres tipos de escenarios", *Educación Superior y Sociedad*, VOL 6 N° 1: 81-101.



GIBBONS, M. (1998), *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*, Washington, Banco Mundial.

GIBBONS, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1997), *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares-Corredor.

GIDDENS, A. (2000), *La tercera vía y sus críticos*, Madrid, Taurus.

GIMENO Sacristán, J. (1995), *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, (5 ed.), Madrid, Morata.

GÓMEZ Campo, V. M. (1998), *Hacia una agenda sobre la pertinencia de la Educación Superior en Colombia. Políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Hacia una agenda de la educación superior en Colombia*, Bogotá, Asociación Colombiana de Universidades.

GONZÁLEZ Casanova, P. (2001), *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Era.

HERRERA, A & Didriksson Takayanagui, A. (1999), "La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias", *Educación Superior y Sociedad*, 10, 2.

INAYATULLAH, S. & Gidley, J. (Comps.) (2003), *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*, Barcelona, Pomares.

KEMMIS, S. (1993), *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, (2 ed.), Madrid, Morata.

MARÍN Méndez, D. E. (1993), *La formación profesional y el curriculum universitario*, México, Diana.

MERCADO, A. A. (1998), "Investigación y desarrollo tecnológico en la vinculación universidad-empresa: el dilema entre aspiración y realización en países de América Latina", *Cuadernos del Centro de Estudios del Desarrollo*, 15, 37.

MUÑOZ Izquierdo, C. (1992), "Relaciones ente la educación superior y el sistema productivo", *La educación superior y su relación con el sector productivo. Problemas de formación de recursos humanos para el desarrollo tecnológico y alternativas de solución*, Arredondo Galván, V. M., México, Secretaría de Comercio y Fomento Industrial-Asociación Nacional



de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

NAIDORF, J., Llomovate, S., Juarros, F., Guelman, A. (2006) *La Vinculación Universidad Empresa: miradas críticas desde la universidad pública*. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.

NAISHTAT, F. (1998), "Autonomía académica y pertinencia social de la Universidad Pública: una mirada desde la filosofía política", *World Congress Of Philosophy, 20*, Boston. Disponible en Web: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducNais.htm>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Ed.). (1998), *Conferencia mundial sobre educación superior. La contribución al desarrollo nacional y regional. Documento temático*, París, Autor.

Organización Internacional del Trabajo (1998), *Debate temático "Las exigencias del mundo del trabajo"*, París, Autor (ED-CONF/202/7).

PERALTA Espinosa, M. V. (1996), *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia curricular. Una aproximación desde la educación infantil y superior*, Santiago, Andrés Bello.

Rothblatt, S. & Wittrock, B. (Comps.) (1996), *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad moderna*, Barcelona, Pomares-Corredor.

SCHUGURENSKY, D. (2000). *Autonomía, heteronomía, y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo 21; caso Canadá*. Disponible en Web: <http://www.unam.mx/roberto/HE2000.html>.

SOLER, F. (2001), "Mundialización, globalización y sistema capitalista", *Revista Economía, Sociedad y Cultura*. Disponible en web: rcci.net/globalizacion/2001/fg155.htm.

SUTZ, J. (1997), "La universidad latinoamericana y su pertinencia: elementos para repensar el problema", *Revista Quantum / Instituto de Economía, Universidad de la República*, 9.

TORRES Santomé, J. (1996), *El curriculum oculto*, (5 ed.), Madrid, Morata.

TROW, M. (1996), "Perspectivas comparativas sobre la educación superior británica", *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad moderna*, Rothblatt, S. & Wittrock, B. (Comps.), Barcelona, Pomares-Corredor.



TÜNNERMANN y Bernheim, C. & López Segre, F. (Coords.) (2000), *La educación en el horizonte del siglo XXI*, Caracas, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

TÜNNERMANN y Bernheim, C. (1997), *Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual*, Bogotá, Universidad de los Andes.

TÜNNERMANN y Bernheim, C. (2001), *Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas desde América Latina*, (2 ed.), Managua, Hispamer.

VESSURI, H. M. C. (1997), "Investigación y desarrollo en la universidad latinoamericana", *Revista Mexicana de Sociología*, 59, 3.

WESTBURY, I. (Comp.) (2002), *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución a la teoría liberadora*, Barcelona, Pomares.

WITTRÖCK, B. (1996), "Las tres transformaciones de la universidad moderna", *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad moderna*, Rothblatt, S. & Wittrock, B. (Comps.), Barcelona, Pomares-Corredor.

YARZÁBAL, L. (1999), *Consenso para el cambio en la educación superior*. Caracas, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

*LUIS ALBERTO MALAGÓN PLATA

Licenciado en Ciencias de la Educación: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Maestría en Pedagogía: UNAM

Maestría en Educación Comunitaria: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Doctor en Educación: Universidad de Costa Rica

Profesor Titular Universidad del Tolima-Colombia

Director actualmente de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima

Director Grupo de Investigación: CURRÍCULO, UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD, categorizado en B en Colciencias

Director Línea de Currículo y Sociedad en el Doctorado en Educación de la Universidad del Tolima



Libros publicados

1. Evaluación del rendimiento académico en los programas a distancia en Colombia. ICFES – Universidad del Quindío. Bogotá, 1990.
2. Currículo y calidad de la Educación Superior en Colombia. ICFES – COLCIENCIAS. Bogotá, 1989.
3. Propuestas para la modernización de la universidad. Universidad del Tolima. Ibagué, 1997.
4. La Educación Superior a Distancia en Colombia. Visión histórica y lineamientos para su gestión. ICFES. Bogotá, 2000.
5. La construcción de la Universidad Social y Regional. Universidad del Tolima. Ibagué, 2003.
6. Universidad y Sociedad. Pertinencia y educación superior. Editorial Magisterio. Bogotá, 2005
7. Currículo y pertinencia, en la educación superior. Editorial magisterio. Bogotá, 2006
8. Currículo y Pertinencia, en la Educación Superior. Editorial Magisterio. Bogotá, 2007
9. Educación Superior e Interacción Curricular. Magisterio. Bogotá 2008
10. La Ideas Pedagógicas de Paulo Freire. Pedagogía, política y sociedad. Magisterio, Bogotá, 2010

