

January 2009

Retos y desafíos de la propuesta lasallista en el contexto de la educación superior

Oscar Armando Ibarra Russi

Universidad Pedagógica Nacional, vacademi@lasalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Ibarra Russi, O. A. (2009). Retos y desafíos de la propuesta lasallista en el contexto de la educación superior. *Revista de la Universidad de La Salle*, (49), 157-174.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

RETOS Y DESAFÍOS

DE LA PROPUESTA LASALLISTA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR¹

Oscar Armando Ibarra Russi*

En las dinámicas académicas, el reto se entiende como aquella pregunta de naturaleza existencial que debe ser respondida desde las definiciones previas que planifican la acción personal o institucional, tanto en relación con la misión de la universidad, como en relación con los desarrollos cuantitativos y cualitativos que deben darse en el cumplimiento de la misma.

El reto, por tanto, deviene de las intenciones explícitas que convocan a la persona o a la comunidad a hacer de manera práctica la historia con la que se compromete. Es a la vez una fuerza y una incertidumbre, no totalmente controlable por quienes proyectan el futuro. Es un enunciado que desborda la posibilidad, o bien por carencia de información, o bien por falta de experiencia, y en cuanto pregunta sobre las incertidumbres reclama posiciones que construyan certezas, en la medida en que superen los obstáculos que lo alimentan como tal y permitan avanzar hacia la posesión del futuro desde la realización del presente.

El reto pretende convocar voluntades, y sólo en la medida en que lo logra se hace efectivamente reto. Como lo que se convoca es fuerza intencional, se convoca entonces también a la inteligencia y a la conciencia, para abrir caminos inéditos que trasciendan las formalidades ya dadas, los discursos ya creados, las estructuras ya hechas y permitan traspasar el límite que el reto contiene y enuncia. Es, por tanto, un proceso interno de las instituciones y de las personas, perceptible si, pero no manejable de manera voluntarista.

Por su parte, el desafío es una interpelación o una pregunta externa, que exige una respuesta

¹ Conferencia pronunciada el 18 de Junio de 2009 en el marco de la segunda cohorte del Curso Institucional de Formación (CIF-2009) para los profesores de Carrera Académica de la Universidad de La Salle: "Desarrollo humano integral y sustentable y Lasallismo en perspectiva de Educación Superior".

* Rector de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

para satisfacer en forma práctica la necesidad de darle solución en el tiempo a problemas socialmente relevantes desde la especificidad institucional. De igual manera, convoca voluntades y presupone la construcción material de desarrollos que lo neutralicen.

Los desafíos son convocatorias de la realidad que resultan de hechos complejos que deben ser interpretados y abordados para permitir, desde el punto de vista irrenunciable del humanismo y de la humanización, mejoramientos cualitativos y cuantitativos en beneficio de la especie humana.

El desafío invita ya a una sumisión o subordinación, o ya a un liderazgo preciso y claro sobre aquello que se desafía, y no aceptarlo establece una relación jerárquica de subordinación. Quien no acepta un desafío realizado por alguien, por un fenómeno o por algo, se ubica en una posición pasiva o subordinada. El liderazgo frente al desafío, al contrario, es una dinámica intencionalmente dirigida a confrontar y allanar el conflicto relacional que el desafío genera.

Al plantearnos el tema de los retos y los desafíos de la propuesta lasallista en el contexto de la educación superior, hemos de examinar con detenimiento cómo la universidad lasallista es por definición, primero que todo, universidad y, en cuanto tal, responsable de la investigación, la docencia y la extensión que caracterizan la misión universitaria y que en el mundo actual adquieren una identidad particular como funciones misionales que obligan a las instituciones a estar atentas para posicionarse de manera pertinente y eficaz.

Así, como preámbulo a esta disertación, considero que es necesario reconocer que de mane-

ra constitutiva, en razón a su génesis histórica y ligada a su desenvolvimiento y posicionamiento social específico, la universidad, como proyecto de la modernidad, se soporta sobre valores universales que se entrecruzan, que en épocas adquieren una fisonomía propia y se materializan, como el caso de la libertad, como valor, y su expresión práctica, como democracia.

El valor alimenta así un conglomerado de prácticas sociales que se desarrollan según la inteligencia que él inspira, y que la razón somete a escrutinio permanente para transformarlas según el sentido que el valor comunica. A su vez, constituye el sentido de muchas de las prácticas sociales que articula. En otras oportunidades, el valor se confronta mediante las prácticas con otros valores, produciendo dilemas y trilemas que obligan a tomar posición según el sentido o la interpretación que los sujetos o las instituciones le dan.

A inicios de la década de los noventa, el Doctor José Joaquín Brunner (1991), en el marco de los estudios de Flacso, señaló una serie de dilemas como desafíos para la universidad, de los cuales cito ahora sólo algunos:

- Libertad versus relevancia: el dilema del bien público, "representado en la tensión entre la autonomía de las instituciones y sus fines propios y las demandas de la autoridad pública, expresada mediante normas, reglamentaciones, fijación de prioridades, metas y planes".
- Libertad versus equidad: el dilema de las oportunidades: "Si en virtud de la libertad para desarrollar proyectos intelectuales e institucionales se ve afectada la equidad, al aumentar la oferta de estudios pagados,

o religiosamente orientados, o ideológicamente sesgados, ¿cabe al Estado intervenir y cómo?”.

- Libertad versus calidad: el dilema de la fe pública:
Si hay libertad para crear instituciones de educación superior, ¿no basta con dejar entregado el juicio sobre su calidad a la preferencia de sus estudiantes? Incluso, ¿por qué deben las instituciones sujetarse a un reconocimiento provisto por el Estado para poder desempeñar sus funciones, examinar a los estudiantes y otorgarles los certificados educativos que corresponda a sus estudios?
- Equidad versus eficiencia: el dilema de la solidaridad. “Las políticas basadas en exigencias de solidaridad ¿pueden conducir a la eficiencia o están condenadas a provocar ineficiencias?”.
- Calidad versus eficiencia: el dilema de la vocación académica:

Si para aumentar la eficiencia de una universidad pudiera convenir en un momento dado reducir su plantel académico ¿conviene cortar primero al departamento de lingüística, de calidad reconocida, o al equipo que en el departamento de ingeniería vende servicios rutinarios de control de calidad y con ello ingresa dineros a la universidad?

Estos dilemas proponen una serie de tensiones que abarcan la institucionalidad en su conjunto, pero que son perceptibles de manera directa en las prácticas que constituyen la estructura misional de la universidad. Las tensiones, por tanto, se muestran en la dinámica de la investigación, de la docencia y de la extensión, y es durante su realización cuando adquieren su expresión más dura y se convierten en entabes de la dinámica universitaria y de la consecución de sus fines universalistas.

Estas tensiones pueden encontrarse en lo profundo de muchos de los retos y desafíos de la universidad contemporánea, la cual, podríamos



decir, oscila entre el conocimiento como bien público y el conocimiento como bien económico o mercancía, entre la dinámica globalizante del mercado y la tendencia universalista de la universidad, que supone la diversidad, a partir de la cual constituye un campo académico universal de matices que la realiza localmente, sin desarticularla de las dinámicas mundiales.

Estudiaremos así tanto los desafíos como los retos que desde mi óptica resultan pertinentes para el lasallismo desde el contexto de la educación superior latinoamericana y colombiana.

DESAFÍOS DESDE LA INVESTIGACIÓN

Desde la perspectiva de la investigación, la Universidad de La Salle nos presenta varios desafíos. El primero de ellos es responder con una educación de alta calidad a una población de estudiantes empobrecidos, en el contexto de una sociedad en la que el mercado laboral se aprovecha del conocimiento, pero no lo promueve.

Esto significa la presencia de una población de estudiantes que trabajan y estudian y que, asumiendo responsabilidades económicas directas frente a sus familias, participan en la vida universitaria desde esta limitación, muchas veces motivados sólo por el prurito de mejoras económicas y salariales de su propio espacio de empleo, desde una concepción burocrática de títulos que subordina la preparación universitaria a la sola obtención de un grado.

¿Cómo hacer que esta población, potencialmente cercana pero en verdad lejana de la producción de saberes y conocimientos nuevos

en las ciencias, la tecnología, las artes y las humanidades, revierta con aportes significativos sobre estos campos, mediante la cualificación y cuantificación de sus tiempos de ocio aplicables a la experimentación, la innovación, la lectura, el reconocimiento y la aproximación?

Esta situación tiene una faceta aún más dramática si nos atenemos a cifras de los últimos años en torno a la deserción estudiantil en las universidades de nuestro país. Un reciente estudio del Cede de la Universidad de los Andes y el Ministerio de Educación Nacional ha revelado que aun habiendo un aumento del 8,3% en la cobertura de educación superior de 2000 a 2007, este esfuerzo se ha tornado irrelevante, en la medida en que la deserción sigue haciendo mella en el sistema, hasta el punto en que se afirma que la mitad de quienes inician sus estudios universitarios no los termina, debido princi-



palmente a razones económicas (*El Espectador*, 3 de junio de 2009).

Las preguntas que surgen en torno a esta constatación son inquietantes: ¿sigue la educación superior reproduciendo la desigualdad? ¿Cómo contrarrestar este fenómeno? ¿Cómo evadir la constatación del mantenimiento del círculo vicioso que hace que prosperen los de mejores condiciones académicas y económicas, y no aquellos que no las tienen? ¿Si la Universidad lasallista tiene una marcada orientación por los pobres, cómo enfrentar este desafío que, como consecuencia de la inequidad del sistema, le toca asumir con quienes llegan a sus puertas?

Pobre no es solamente quien no accede a la universidad, sino quien haciéndolo no encuentra horizontes claros para su permanencia, ya porque no puede retribuir el coste de sus estudios, ya porque los déficits de su educación media le excluyen de la posibilidad de una trayectoria académica promisoría y, por tanto, de mejorar su condición como sujeto.

He ahí un gran desafío para el lasallismo: el acompañamiento integral del estudiante en la construcción de su propia trayectoria y su propio perfil profesional en el ámbito de una situación económica y social que lo limita y lo obstruye en sus propósitos de promoción humana.

Si el capital no es solamente material, sino también cultural, social y humano, y si su apropiación está en proporción directa a las oportunidades de acceso a las posiciones determinantes, tenemos que preguntarnos si la universidad ha seguido concediendo el dominio de dichas posiciones sólo a quienes poseen capital y, en consecuencia, oportunidades.

El segundo desafío para el lasallismo, desde la investigación, es el conocimiento transformado en mercancía, que se ha constituido en un bien de intercambio comercial, y que obliga a la universidad a producir un efecto de competencia en la producción de saber que la posiciona como marca en los órdenes del mercado, de manera que los liderazgos en el manejo de dominios del conocimiento se imponen como criterio de posicionamiento y competencia.

El tema de la calidad, desde el punto de vista del mercado, adquiere una fisonomía distinta que altera, por principio, la responsabilidad social de la universidad y el compromiso evangélico lasallista.

La búsqueda de la calidad, desde la perspectiva de los valores, es en el fondo una búsqueda de la equidad, por cuanto una buena educación o educación de calidad es de alguna manera una práctica conducente a que el derecho a la educación no sea vulnerado, al hacer posible que cada sujeto que aspira a ser formado en el ámbito de la universidad cuente con todas las posibilidades que en igualdad de condiciones tendría al ser formado en otra universidad.

La Universidad de La Salle debe garantizar entonces la diferencia entre formarse en ella y formarse en otra universidad, en torno a una cultura propia, que consolide los valores que contiene el lasallismo en el ámbito mismo de la comunidad productora de saber sin cerrar los espacios a los mejores alcances de la ciencia y la tecnología, que permiten que en las diferentes áreas profesionales se afinen las prácticas de servicio que ellas deben a la sociedad. El desafío está en caminar por las cimas del conocimiento sin debilitar los valores que el sujeto,

como responsable del saber incorporado, debe asumir.

Sin embargo, la característica adquirida por el conocimiento como mercancía, tiende a buscar la efectividad y la eficiencia en el reconocimiento de la producción de patentes, que garanticen que hay aportes efectivos de dicho conocimiento al desarrollo tecnológico, susceptible de ser comercializado. El conocimiento, entonces, por la condición de mercado, se sesga y se valora, no tanto por la calidad de los sujetos que se construyen en el ámbito formativo de una institución, ni por los procesos que como tal la institución adelanta, sino por la naturaleza de los productos comercializables.

Un desmedido propósito de intelectualización hace perder por definición la responsabilidad de la formación integral y la notable ponderación del conocimiento comercialmente evaluable, desarrolla las tendencias de la constitución de unas elites aristocráticas de la ciencia y la tecnología.

Lo público pierde valor y la responsabilidad formadora de la universidad se desplaza hacia la separación de conocimientos fundamentales para el desarrollo social, tales como las ciencias humanas, las artes y la filosofía y se pondrán los énfasis investigativos en la ciencia y la tecnología, en particular aquellas que afectan con más fuerza el desarrollo del mercado.

Los modelos de universidad–empresa empiezan a ser exigidos y promovidos por medio de todas las redes que articulan la vida de la universidad, que, a su vez, enfoca sus propuestas más allá de la relación conocimiento–producción, a la relación conocimiento–lucro.

DESAFÍOS DESDE LA INTERCULTURALIDAD

La condición intercultural de América Latina constituye un desafío permanente para la universidad lasallista, por cuanto su propuesta no puede dejar de lado la existencia de un país multiétnico y pluricultural desde cuya realidad la universidad forma e investiga.

En consecuencia, su misión se historiza en la medida en que la universidad es capaz de responder al diálogo permanente entre la ciencia y la tecnología como saberes fundamentales de la cultura occidental y la manera en que ellas pueden dialogar en la construcción de las culturas propias en las que se aloja la diversidad de las culturas nacionales y regionales.

Este desafío marca un reto a la expansión de la universidad lasallista y a la manera en que ella puede hacer presencia en las diversas culturas. Es necesario responder desde la perspectiva de un modelo organizativo como incidir el desarrollo universitario, nacional y regional en torno a este diálogo con las culturas locales.

DESAFÍOS DESDE LA DOCENCIA

El conocimiento sobre la práctica pedagógica de la educación superior ha ido recuperando la importancia de manera progresiva por diferentes razones, entre las cuales figura la necesidad de articular la formación a las nuevas organizaciones colectivas locales y nacionales de la sociedad, en las cuales se inscriben hoy las profesiones y las ocupaciones.

Hoy por hoy, se le exige a la universidad mayor actualización de los conocimientos y las prác-



ticas pedagógicas, ser intermediaria y catalizadora de cambios científicos y tecnológicos y consolidar la base científica de la investigación, de manera que estimule progresivamente los avances del conocimiento a partir de los sujetos que conforman su comunidad académica.

A los profesores universitarios se les pide que sean más idóneos y responsables en su tarea académica y que estén más actualizados en materia pedagógica; también se les exige mayor eficiencia, mayor creatividad, sentido crítico y reflexivo con respecto a su quehacer académico y, finalmente, se les reclama que sean protagonistas de alternativas de transformación institucional para lograr mayores niveles de eficiencia y pertinencia, tanto en los procesos de formación como en los de investigación y proyección social (Díaz Villa, 2000, p. 11).

Se sabe que la situación de la práctica pedagógica en la educación superior es muy diversa, a pesar de la cantidad de programas de posgrado relacionados con el perfeccionamiento,

la especialización o la investigación en lo que denominamos docencia universitaria. La real institucionalización de nuevas prácticas y la transformación consecuente continúan siendo muy precarias.

El desafío más crítico de la docencia, para la época actual de las universidades, es el de los profesores catedráticos, quienes en diferentes escenarios reproducen un mismo saber, presentado en diferentes envolturas, según las circunstancias, pero desarraigado de los proyectos de formación que en vano se esfuerzan por mantener las universidades.

La razón de este conocimiento no es la docencia, sino la transmisión de saberes sin la mediación de una calificación que transforme el saber en sí en saber pedagogizado y, por tanto, enriquecido por una experiencia pertinente, capaz de posicionar al joven en formación, no sólo como un producto de la transitividad del conocimiento, sino como un sujeto capaz de producirse y producir por medio de él.

¿Cómo transformarla en bien público y darle un carácter de calidad a esa entrega? ¿Cómo reconvertir el conocimiento en bien en sí? El maestro resulta siendo un actor comercial, un hecho del mercado. Lo que se ofrece como superior no es un modelo educativo en el maestro, sino un conocimiento utilizable y manejado con una contraprestación salarial.

Hoy, después de tres décadas de expansión del profesorado y del fortalecimiento desigual de ideologías y prácticas pedagógicas reproductoras y críticas en el ámbito universitario colombiano, desarrollo y modernización, teorías de la dependencia y la reproducción, nuevas políticas de desarrollo educativo, teorías críticas de la pedagogía, el perfil del discurso de la educación superior parece haber agregado otras características.

La concepción de modernización de la gestión, el impulso a las innovaciones pedagógicas, la reconceptualización de la calidad, la prioridad sobre las áreas de ciencia y tecnología, el establecimiento de nuevas relaciones con el sector productivo constituyen en las instituciones de educación superior referentes adicionales para la reforma de los currículos y la participación por medio de estos en el cambio cultural, económico y tecnológico contemporáneo.

Todos estos factores constituyen el marco en el cual se cuestiona el saber universitario: su tradición disciplinaria, su fundamentación institucional, su organización y distribución social mediante el currículo y sus formas de transmisión a través de medios alternos a la presencialidad.

El esfuerzo de varias instituciones nacionales e internacionales (Unesco, OEA, OPS, Cinda) ha

pugnado por perfeccionar a los profesores en principios integradores del conocimiento y en prácticas interactivas de formación y ha incorporado nuevos sistemas de formación para responder a los desafíos académicos que plantea la globalización del conocimiento en el marco de la globalización económica, la transferencia permanente y rápida de tecnologías y de información.

LA TENSIÓN PRIVADO-PÚBLICO EN EL ÁMBITO DE LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La tensión entre lo público y lo privado no se circunscribe solamente al hecho de la gestión económica y del ánimo de lucro que caracteriza al mercado. Tal vez lo más crítico de lo que viene ocurriendo es justamente que, por el ánimo de lucro, se desintegre el proceso de socialización de las nuevas generaciones, en el cual la educación es uno de sus componentes, pero no el único.

El fenómeno más importante que se percibe en la sociedad contemporánea de nuestro país y de América Latina es la erosión de la capacidad socializadora del conjunto de las instituciones tradicionalmente responsables de esta función.

Se podría enunciar, como afirma Juan Carlos Tedesco (1996), "un déficit de socialización", de ausencia de experiencias que garanticen la incorporación de los sujetos a la sociedad con marcos de referencia relativamente consolidados. Las instituciones educativas en gene-

ral, y en particular la familia y la escuela, han perdido capacidad para transmitir los valores y las pautas culturales que aseguren los niveles básicos de cohesión de la sociedad, y la universidad, en cuanto parte del sistema formal educativo, ha incurrido de manera grave en la profundización de este déficit.

En cuanto a la familia, fenómenos como la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la tendencia a reducir el número de hijos, el aumento de las separaciones han modificado su papel convencional y han provocado una diversificación muy significativa de las formas institucionales que asumen las relaciones familiares.

Los hogares pobres suelen ser familias en las que la figura paterna está ausente y los niños pasan, desde edades muy tempranas, periodos prolongados de tiempo sin la presencia de sus padres. Por su parte, la escuela, en el ámbito mismo del comercio, estructura diferencias y procura exclusiones que las políticas públicas no acaban de resolver.

Por su parte, el mercado presiona a la escuela, y en particular a la educación superior, a contribuir de manera significativa en la circulación de saberes y el abaratamiento de costos de mano de obra calificada, en esquemas de competencia y de productividad que desplazan los ámbitos culturales y el desarrollo del sentido de pertenencia a la sociedad y restringen la participación social a la condición de la perfectibilidad de inteligencias y saberes, dejando de lado la formación de los valores que como tal no son negociables. Los esquemas de liberalización del mercado presionan de forma sistemática a las universidades y, con facilidad, desde el sistema de costos y rendimientos, po-

nen en evidencia pública la formación de la cultura como gasto innecesario. En este déficit de socialización, se espera que la formación de la cultura promueva los nuevos agentes de formación, que son los medios masivos de comunicación, especialmente la televisión.

Pero estos nunca fueron diseñados para la formación moral y cultural de las personas; por el contrario, su diseño y su evolución suponen que dicha formación ya está adquirida por los sujetos, y en consecuencia transfieren a los ciudadanos la elección de los mensajes que quieran recibir. Esto produce, por definición, el principal problema de nuestros días: la crisis de sentido, a la cual no me quiero referir, pero que expresa de manera taxativa las condiciones de caos que el mercado provee y exige a las mismas instituciones públicas.

La educación superior pública debe promover elementos culturales de adhesión a principios que vayan más allá de la mera necesidad económica de formarse profesionalmente para ingresar al mercado laboral y de consumo. De igual manera, debe promover alternativas ante la pérdida de finalidades que hoy hace desaparecer la promesa social o política de un futuro mejor, y estimula conductas de corto plazo que tienen su máxima expresión en el comportamiento del mercado financiero y en las presiones de los accionistas sobre el comportamiento de las empresas, llevándolas a reconsiderar el sentido social y humano que debiera entrañar la actividad productiva.

Las universidades como empresas se reducen al imperativo de conquistar mercados y reducir el tiempo entre innovación y comercialización de un producto. Se concentra en los senderos de la



competitividad y no en sus fines. El cambio tecnológico acelerado afecta a la Universidad en la medida en que la condiciona; su demanda es suscitada por la actividad económica, pero a su vez ésta se somete al sufrimiento que el cambio reclamado por ella permanentemente le produce. Así, la universidad termina por involucrarse en una dinámica en el mercado con el propósito de no sentirse excluida del juego, y sacrifica toda utopía para potenciar las urgencias que se han convertido en categoría central de las políticas.

Esto hace que la universidad pública reduzca el futuro y las perspectivas de trayectoria, tanto individual como social, a un solo criterio dominante, el criterio económico, contribuyendo así a la quiebra de la cohesión social al impedir, por razones de mercado, la transmisión de un mensaje socializador en el que cada uno encuentre su lugar.

Del millón trescientos mil estudiantes de la educación superior colombiana, el 53% es atendi-

do por las universidades públicas que son el 30% del sistema universitario colombiano, y el 47% de los estudiantes son atendidos por el 70% de las IES, que son privadas. La condición de realidad del sistema pone de manifiesto una presencia de la universidad en esquemas de principio no homogéneos frente a la sociedad; las privadas, en el ejercicio de su característica, apoyadas estructuralmente en las dinámicas de la oferta y la demanda, y las públicas, supuestamente con el interés de la equidad y la recuperación de los talentos de las poblaciones más pobres, con la responsabilidad de formar sujetos capaces de competir en el mercado, con recursos estatales y en procesos controlados por medio de observatorios laborales y de calidad.

Estas tensiones entre lo estatal y lo privado, frente a la educación superior entendida como pública, proponen una serie de preguntas que señalan los desafíos o retos a corto y mediano plazo que como país debemos afrontar frente a la función universitaria.

COMERCIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DE LA DOCENCIA

Este desafío tiene un trasfondo ampliamente preocupante por sus implicancias en el problema de la comercialización de la educación superior, que en los últimos tiempos ha estado a la orden del día a la hora de discutir en las agendas multilaterales internacionales el papel de la educación como bien de mercado y, por tanto, como un servicio más que como un bien público.

Como el año anterior lo recordara, en el marco del cincuentenario de la Esap, en nuestro país, en los últimos tiempos, se ha oído el rumor que diferentes Instituciones de Educación Superior han sido trasladadas, mediante esquemas de propiedad, a entidades privadas extranjeras, y que se inicia ya un proceso abierto de comercialización de la educación superior en el esquema lucrativo, de manera que la propuesta de adelantar procesos de educación superior pública entra a ser alterada por las nuevas dinámicas comerciales.

La mirada aquí expuesta pretende poner en blanco y negro elementos que están en la agenda actual de la educación superior y que igualmente deben ser considerados con objetividad. No se trata de impulsar macarthismos ni comparaciones entre buenos y malos, ni de descalificar al mercado como gestor de dinámicas de desarrollo, sino de poner en evidencia elementos de análisis que deben ser revisados con la debida prudencia para hacer viable en el futuro inmediato mejores desarrollos para la educación superior lasallista.

La educación no es sólo un problema de gobierno; es ante todo un problema de Estado

que debe ser orientado con la responsabilidad social que nos compete como colombianos. El tema de la educación como asunto privado es un tema en discusión y, particularmente, la regularización de sus procesos, desde el punto de vista del mercado. Así, la educación es un tema de concertaciones y de negociaciones democráticas, que obviamente inciden en las condiciones y negociaciones del mercado.

El tema de la comercialización de la educación superior puede ser analizado desde los conceptos de mercado, equidad y ciudadanía o desde el punto de vista de su incidencia social y cultural. Como pueden ver, es vasta la posibilidad de su abordaje.

LAS DETERMINACIONES MULTILATERALES DE LOS ACUERDOS DE MERCADO

Como afirma la doctora Jane Knight, de la Universidad de Toronto, en su artículo "Comercialización de servicios de la educación superior: implicación del Acuerdo General de Comercio de Servicios" (2004, pp. 37-65), dos tendencias parecen perfilarse en las posiciones adoptadas por los gobiernos respecto a la liberalización del comercio de servicios. Por una parte, la de los países que se perciben como potenciales oferentes de educación superior en el mundo, que impulsan la inclusión de ésta en los acuerdos de comercio y, por otra, la de aquellos que se oponen a adoptar para el servicio educativo las reglas que rigen el sector bancario o de las telecomunicaciones, por ejemplo.

A pesar del tiempo transcurrido desde las negociaciones de la Ronda de Doha, el debate sobre el concepto de bien público y comercio

de servicios está apenas comenzando. En julio de 2002 se celebró en Lima, Perú, la reunión "El difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios, organizada por la Red Columbus y la Universidad de Lima, la cual tuvo como objetivo debatir el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) y su impacto en la educación superior.

La necesidad de debatir este tema se presentó porque si bien hubo pronunciamientos de organizaciones internacionales sobre el acuerdo, éste no se conocía por parte de un importante grupo de universidades en América Latina, y este hecho parece continuar siendo la realidad, por cuanto con la Declaración de la Unesco en la pasada Reunión General de Educación Superior, en París, en el sentido de considerar la educación superior como bien público y no como mercancía, las inquietudes y preocupaciones de aquella época se calmaron suponiendo que dicha declaración impedirá hacia el futuro cualquier intento de incorporar los sistemas educativos a los programas de liberalización del comercio mundial.

Aún es prematuro evaluar el impacto real que tendrá en la educación superior la importancia del AGCS, pero se sabe por principio que es un catalizador de numerosos procesos en ella, ya que en todas las dinámicas de reuniones internacionales en las que se trata el tema de conocimiento y nuevas tecnologías, se habla de nuevos proveedores de los procesos de globalización del conocimiento, del aseguramiento de la calidad de la oferta educativa, etc., por lo cual estamos frente a un tema que lentamente viene despertando con implicaciones graves en las dinámicas de los países.

El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios es la consecuencia de la Carta de la Habana, suscrita en marzo de 1948 por la Conferencia de Naciones Unidas sobre comercio y empleo. En ella se crea la Organización Internacional del comercio (OIC) con el propósito de establecer la disciplina para el comercio mundial, abarcando, entre otras, las normas en materia de empleo, comercio de productos básicos, prácticas comerciales restrictivas y servicios.

El acuerdo fue gradualmente fortalecido y complementado mediante las denominadas rondas de negociaciones multilaterales, la última fue la de Uruguay, de 1986 a 1994, en este último año se crea la Organización Mundial del Comercio. Como organización intergubernamental, el objetivo de la OMC, que cuenta actualmente con 144 miembros, es decir, un 95% de los países que realizan el comercio mundial de bienes y servicios, es promover el libre comercio internacional.

El Acuerdo General sobre Comercio de Servicios establece el marco multilateral de principios y normas para el comercio de servicios y su liberalización, con el fin de lograr su expansión. La liberalización progresiva del comercio de servicios se dará por medio de sucesivas rondas de negociaciones multilaterales. La primera ronda se realizó en el 2000 y ningún sector de servicios fue excluido del ámbito del acuerdo general.

El acuerdo contempla, primero, un marco multilateral de reglas y principios para la liberalización progresiva del comercio internacional de los servicios; segundo, un proceso de liberalización que respeta la potestad de los gobiernos



de regular los servicios en función de sus objetivos de política, y tercero, una participación creciente de los países en desarrollo en el comercio de servicios por medio del fortalecimiento de su capacidad, eficiencia y competitividad.

Las negociaciones en servicios son sectoriales. Según la opinión de Julio Chan Sánchez (2004, pp. 17-35), las fuerzas desatadas por la globalización están cambiando, entre otras cosas, los mercados, la dinámica política y la tecnología, por lo que es posible que la educación superior, así como otros servicios suministrados en ejercicio de facultades gubernamentales, pasen a ser suministrados por empresas privadas con fines de lucro. Más aún, en la década anterior, ha habido un gran crecimiento en el comercio internacional de los servicios educativos, especialmente en el nivel postsecundario y en la especialización técnica.

Se calcula, de manera conservadora, que sólo entre los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económi-

co, el comercio internacional de servicios educativos asciende a treinta mil millones de dólares. En este comercio internacional, participan instituciones de educación superior públicas y privadas, así como empresas comerciales con fines de lucro, solas o en múltiples combinaciones.

Uno de los temas más debatidos entre los interesados en la Educación Superior y los que promueven la liberalización es el referido al término servicios, según el cual en el acuerdo se comprendería todo servicio de cualquier sector, excepto los servicios suministrados en ejercicio de facultades gubernamentales, el cual se entendería como todo servicio que no se suministra en condiciones comerciales ni en competencia con uno o varios proveedores de servicio.

Así, una primera lectura nos diría que la educación superior pública estaría, en principio, fuera del ámbito del Acuerdo General de Comercio de Servicios, dado que no es suministrada en condiciones comerciales. Sin embargo, queda

la duda sobre la existencia de la competencia entre la educación superior pública y la educación superior privada.

Al respecto, se considera, en el ámbito intergubernamental, que ambos tipos de educación no compiten, ya que el concepto de competencia no se refiere a que dichos entes ofrecen servicios iguales o similares, sino a la competencia de unidades con el fin de maximizar el lucro, por lo que en tanto los entes de IES privados sean sin fines de lucro, estos no compiten con los de la educación pública y viceversa.

En el mismo sentido, se deben considerar los cobros que hacen las universidades por pensiones y por los servicios prestados y aquellas actividades que los entes de educación pública o privada llevan a cabo con la finalidad de obtener utilidades. Ello debido a que estos recursos van a ser empleados para financiar sus operaciones y acciones, que son inherentemente no reproductivas desde lo monetario, como, por ejemplo, la investigación, las becas, los servicios sociales

y los servicios a la comunidad. Por tanto, estos servicios son ofrecidos sin fines de lucro y están excluidos del Acuerdo General.

Con esto, aparentemente, los miembros dedicados a la educación superior podrían estar tranquilos, pero, aunque se cree que la educación y la salud en el ámbito intergubernamental están fuera del marco del Acuerdo General, algunos países han contraído compromisos en los servicios educativos. Por ello, es fundamental analizar los compromisos de los miembros para liberalizar la educación superior, no respecto de las instituciones sin fines de lucro, que están claramente fuera del ámbito del Acuerdo, sino respecto de las empresas con fines de lucro dedicadas a la educación superior, sobre todo aquellas que ofrecen cursos de entrenamiento muy especializado que las universidades como tal no ofrecen. También es necesario analizar la situación respecto a la nueva forma de educación superior, cada vez más difundida, de empresas dedicadas al negocio de la enseñanza superior en las áreas más rentables y en las que



hay una demanda creciente no cubierta por los entes no lucrativos.

Para el futuro es muy importante, igualmente, definir el marco de cobertura de las denominadas áreas de educación de adultos y otros servicios educativos en el Acuerdo General, al igual que la relación entre éste y las políticas educativas en temas críticos como financiamiento, acceso a mercados, acreditación, calidad, propiedad intelectual, entre otros.

Según el informe presentado por el doctor Rodríguez Días, ex director de enseñanza superior de la Unesco, en la III Cumbre de Rectores de Universidades Públicas, en septiembre de 1998, en un documento considerado restringido, el secretariado de la OMC defendía la siguiente tesis:

Como permiten la existencia de proveedores privados en la educación, los gobiernos aceptan el principio de que la educación, en especial la educación superior, puede ser tratada como servicio comercial y, por lo tanto, debe ser reglamentada en el cuadro de la OMC.

En octubre de 1999, el mismo secretariado de la OMC define formalmente los servicios reglamentados por el AGCS e incluye entre ellos la educación.

A partir del 2000, la OMC inicia negociaciones orientadas a la liberalización de los servicios educativos. Durante este mismo año, Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda proponen a los otros países una apertura prácticamente sin límite de sus mercados a los proveedores oriundos de sus territorios y solicitan que toda la restricción a las acciones de esos grupos por los gobiernos nacionales sea rechazada.

En definitiva, el proceso de transformación de la educación en servicio comercial está en curso, incluso se había provisto el 2005 como fecha límite para definir este tema. Según Carmen García Guadilla (2004), profesora de la Universidad Central de Venezuela, experta en el tema, las universidades saben que el debate académico y la investigación científica no conocen fronteras. Sin embargo, debido a la iniciativa de la OMC, están frente a un desafío de otra naturaleza.

No está en cuestión en este caso la formación de redes de investigación, la movilidad docente y estudiantil u otras formas de intercambio científico y cultural siempre valoradas por nosotros. Lo que está en cuestión, y lo que interesa a muchos en casi todos los países del mundo, es el destino mismo del conocimiento como patrimonio social y de la educación como bien público.

Detrás de las propuestas de la OMC, están en juego la concepción de universidad, nuestras convicciones acerca de la importancia de la investigación para la enseñanza superior y del papel de la colaboración internacional para las universidades e incluso de su papel para el desarrollo social y económico de nuestros pueblos y para la afirmación de nuestras identidades culturales. La OMC inicia un camino contrario a todo lo que hemos construido en los últimos treinta años de universidad. Es un gran desafío para la Universidad de La Salle y para todas las universidades.

RETOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR LASALLISTA HOY

El primero y más importante es la responsabilidad en la construcción de la nación, a partir de

la función del conocimiento de las nuevas tecnologías, de la innovación y de la transformación con sentido que la universidad está llamada a proponer y a promover en la formación de sujetos que, más allá de su comprensión económica, trasciendan a la significación de futuros deseables para hacer posible un país del posconflicto, que viabilice lo nuevo por medio de metodologías nuevas, y no que pretenda obtener la paz que ya sabemos que las viejas metodologías no consiguieron.

El segundo reto es la necesidad de mantener el acceso al conocimiento y a la formación como un derecho de los ciudadanos por encima de las condiciones y determinaciones del mercado, que en buena parte es atendida por las instituciones de iniciativa privada. Este tema está ligado a tres grandes problemas actuales del sistema de educación superior.



Primero, el financiamiento de la investigación, la movilidad, la innovación y la formación en el ámbito de la universidad. Este tema constituye en la actualidad un interrogante suficientemente potente y fuerte sobre la educación superior en Colombia. Las reformas educativas en Latinoamérica durante la década del noventa se basaron en criterios de calidad, eficiencia y competitividad y estuvieron acompañadas de la creación de comisiones nacionales de acreditación, que controlaron esos referentes.

Los organismos económicos y financieros estuvieron de acuerdo en considerar a la educación como uno de los mecanismos de acceso al mundo globalizado y lideraron una serie de políticas, mediante la banca multilateral, que intentaron desmontar la financiación estatal de la educación superior, como en efecto ocurrió en Chile, donde se pasó de una financiación de más del 70% a sólo un 30%. Estas políticas pretendían desmontar el estado de bienestar en el ámbito de los países de América Latina (Figueroa, 2002, p. 143 ss.).

En el caso colombiano, la Ley 30 de 1992 estructuró un presupuesto para cada universidad del estado, inmodificable en el tiempo, de manera que hoy las universidades estatales de Colombia reciben a precios constantes el mismo presupuesto de 1992. Este hecho se ha convertido, estructuralmente, en una tensión que obliga de manera permanente a la universidad pública a las dinámicas del mercado en búsqueda de recursos para poder subsistir y a competir por los convenios interadministrativos que el Estado como tal ofrece al mercado para el desarrollo social.

Esta situación ha generado crisis y está haciendo agua en las treinta y dos universidades que,

acosadas por la presión de los recursos, se ven obligadas a reducir su oferta y a limitar su capacidad de servicio. Los pasivos pensionales negociados durante el presente año con el Estado, de no ser debidamente atendidos por el gobierno central, hubieran hecho quebrar a cinco universidades estatales.

El segundo problema es el tema de la autonomía como condición sine qua non para la producción de saberes y la circulación de conocimientos. Las presiones del mercado sobre la universidad han venido tocando en forma directa las normas y las leyes que defienden la autonomía universitaria de las universidades colombianas. Pero, igualmente, las políticas afectan con facilidad los manejos de las dinámicas autonómicas propias de la universidad.

En la gestión de las instituciones públicas se ha intentado, mediante la regularización de los planes de desarrollo, restringir las condiciones de su operatividad. Y de manera permanente hay enunciados como entregar becas de las universidades o descuentos a quienes votan en las elecciones o a quienes designan algunos funcionarios de Estado, sin tener en cuenta el punto de vista de la universidad.

El tercero, la calidad de la oportunidad de los actores universitarios, de manera que los mejores sean quienes ejerzan la docencia, la investigación y la extensión en la universidad estatal, y esto estaría ligado a un régimen de estímulos

que superen las comprensiones de mercado y coloquen la universidad al servicio de los intereses superiores de la nación.

Los salarios y los estímulos a la comunidad universitaria no son competentes con los que ofrecen los centros privados de investigación y las universidades privadas internacionales, por lo cual es frecuente el éxodo de profesionales a otros espacios, sin que por ello rinda ni social ni culturalmente a las universidades que los gestaron.

El tercer reto es la capacidad de autocontrol de las universidades en la perspectiva de consolidar, mediante la libertad de cátedra y de enseñanza, el fortalecimiento de las redes nacionales e internacionales para hacer posible una dinámica creadora integrada a los discursos de la ciencia, la filosofía, la ética y la estética en un espacio que convoque a lo estatal y a lo privado a no perder de vista la naturaleza institucional de la universidad como entidades vivas del conocimiento, la innovación y la transformación, más allá del mercado de las patentes y de los derechos de autor, en la construcción sistemática de espacios que permitan que el conocimiento como tal se transforme en un bien público y sirva de manera eficiente y eficaz a la obtención de mejores niveles de calidad de vida, inclusión y democracia para nuestros pueblos.

REFERENCIAS

Brunner, J. (1991). *Educación superior en Chile. Fundamentos de una propuesta*. Santiago de Chile: Flacso.

Chan Sánchez, J. (2004). El acuerdo general sobre el comercio de servicios y la educación superior. En C. García Guadilla (coord.)

- (2004), *El difícil equilibrio. La educación superior como bien público y comercio de servicios*. Universidad de Castilla.
- Díaz Villa, M. (2000). *La formación de profesores en la educación superior colombiana. Problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Bogotá: Icfes.
- Figuerola, H. (2002). Reforma universitaria. Entre la autonomía y el mercado. En: D. Libreros (comp.), *Tensiones de las políticas educativas en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García Guadilla, C. (2004) Comercialización de servicios de educación superior. En C. García Guadilla (coord.) *El difícil equilibrio. La educación superior como bien público y comercio de servicios*. Universidad de Castilla, 2004
- Knight, Jane (2004) Comercialización de servicios de educación superior: implicaciones del AGCS. En: García Guadilla, Carmen (coord.) (2004), *El difícil equilibrio. La educación superior como bien público y comercio de servicios*. Universidad de Castilla.
- Tedesco, J. (1996). *Educación y mercado*. Segundo Foro Educativo Nacional. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Servigraphic.