

El compromiso social de las universidades

*Conferencia central en el IX Congreso Iberoamericano
de Extensión Universitaria
Celebración de los 50 años de la Asociación
Colombiana de Universidades –Ascun
Bogotá, 7 de noviembre de 2007*

CARMEN GARCÍA GUADILLA* pp. 129-134

El compromiso social de las universidades ha estado siempre presente explícita o implícitamente en los fines de las universidades, expresándose de diferentes formas a través de su historia. Si tomamos en cuenta las últimas cinco décadas, para hacer honor a los 50 años de Ascun, podemos considerar que la preocupación por el compromiso social se hace más relevante en el presente decenio, destacándose como uno de los aspectos fundamentales de la razón de ser de la universidad.

En las décadas de los *cincuenta* y *sesenta* el compromiso social se presentaba a través de la creencia en que la educación era una de las principales palancas que ayudaría a los países a salir del subdesarrollo. Esta época ha sido llamada por algunos autores «*la edad de la inocencia*» debido al optimismo que despertaba la educación como garantía de mayor productividad económica y movilidad social. En esta tendencia tuvieron un papel protagónico las teorías del desarrollo, planteadas por los organismos internacionales y diseminadas en la región a través de la Comisión Económica para América Latina (Cepal).

En este período, muchos de los trabajos que se produjeron sobre educación superior plantearon propuestas de planificación orientadas a crear universidades que respondieran más adecuadamente a las demandas de transformación que hacían las sociedades en ese momento. Entre esos estudios fue famoso el informe de Rudolph Atcon «La universidad latinoamericana», cuya publicación en la *Revista Eco* de Colombia tuvo una importante difusión en otros países de la región. En ese informe se planteaba que el desarrollo socioeconómico estaba en función directa del desarrollo educativo y que, por tanto, la universidad era un elemento esencial para el plan de modernización, en aras de alcanzar el desarrollo de las sociedades.

* Investigadora del Centro de Estudios del Desarrollo, Cendes, Universidad Central de Venezuela y consultora académica de Iesalc/Unesco.

Pero las promesas de optimismo y de progreso económico y social que pronosticó la ideología «desarrollista» manifestaron sus limitaciones, pues el desarrollo de la educación no fue capaz de resolver el problema de la injusta distribución de las oportunidades educativas ni el de las necesidades de mano de obra especializada, ni tampoco trajo consigo un desarrollo económico armónico.

En esa década también hubo autores que tuvieron posiciones diferentes a las corrientes hegemónicas de la época, como es el caso de José Medina Echavarría. Este autor abogó por un modelo de universidad que llamó «partícipe», es decir, una institución que debía superar los modelos de la universidad enclaustrada y de la universidad militante. La primera debía ser superada porque era una torre de marfil; y la segunda porque reproduce en su seno todos los conflictos y pasiones del exterior. Al contrario de estas dos, la universidad participativa debe ser –de acuerdo con el filósofo alemán Jaspers– «el lugar donde la sociedad permite el florecimiento de la más clara conciencia de la época», el lugar que representa la serenidad frente a las vorágines, en la consideración de las más espinosas y graves cuestiones de la época que le toque vivir. A la universidad nada de su tiempo puede serle ajeno, pero sólo en la medida en que pueda situar las cuestiones con la distancia que exige la búsqueda permanente de la verdad.

La contribución de Paulo Freire es también de suma importancia para el tema que nos convoca en este congreso: el compromiso social de la universidad. Freire critica la idea de «extensión universitaria», concebida como proceso educativo unidireccional, donde por un lado están los que dan, y por otro lado los que reciben. Su concepción de comunicación horizontal y dialógica está reivindicada en los nuevos paradigmas de los noventa, con énfasis en una educación de aprendizaje compartido.

La década de los *setenta* fue un decenio de cuestionamiento de las teorías del desarrollo a través de los enfoques de la dependencia y de las teorías críticas socioeducativas. En el campo educativo este período fue llamado «*la edad del escepticismo*», pues tanto los estudios de la dependencia como las teorías críticas educativas, y en algunos casos la combinación de ambos, develaron el incumplimiento de lo que las tesis anteriores habían pregonado. Por un lado, el enfoque de la dependencia criticó la imposibilidad de lograr desarrollos armónicos de las sociedades bajo los esquemas desarrollistas. Las teorías socioeducativas, por su parte, demostraron el carácter inequitativo de la expansión de los sistemas educativos, a través de la identificación de prácticas e ideologías difíciles de percibir a simple vista, pero que ellas pudieron revelar. Entre las teorías críticas socioeducativas, la escuela «reproductivista» de Bourdieu y Passeron fue la más conocida en América Latina, algunas veces asociada a los análisis dependencistas, como fue el caso de los estudios de Tomás Vasconi.

En cuanto a las universidades específicamente, tal como Echavarría había planteado en los años sesenta, pero desde diferentes ópticas, Darcy Ribeiro señaló en los setenta importantes aspectos para las universidades que todavía están vigentes. Dentro de la corriente dependientista, Ribeiro legó análisis importantes al señalar que la «universidad tradicional», que responde a lo que definió como «modernización refleja», debía ser suplantada por la «universidad necesaria», para lo cual acuñó el concepto de «aceleración evolutiva», que implicaba un mayor compromiso de la universidad con la sociedad.

Las orientaciones de Unesco en los setenta, recogidas en la obra *Aprender a ser*, son una buena representación de las nuevas opciones en el marco de la institucionalización. En América Latina, a través del importante estudio *Desarrollo y educación en América Latina*, de Unesco/Cepal/PNUD, se identificaron los fenómenos de diferenciación y segmentación de la educación superior, como nuevos mecanismos que lograban mantener la jerarquización socioeconómica, aun en presencia de una gran expansión educativa.

La década de los *ochenta* fue adjetivada por algunos analistas como «*década perdida*» debido a la crisis económica que vivió la región. Esta crisis coincidió —al final del decenio— con la incertidumbre que produjo el comienzo de una nueva época, donde fenómenos como la globalización y el impacto cada vez más fuerte de las tecnologías de la información y la comunicación llegaron a la región, sin haber ésta tomado debida conciencia de los efectos desiguales que esos fenómenos producen en los países que tienen menos posibilidades de engancharse rápida y apropiadamente a las nuevas tendencias.

En esa década disminuyó la hegemonía de las teorías críticas del decenio anterior, debido al agotamiento de su capacidad analítica, en algunos casos, y por su incapacidad de acción transformadora, en otros. Así, en los ochenta surgen con mayor fuerza los enfoques de la acción participativa, cuyo principal predicado era la necesidad de mayor relación con el entorno social, tanto en la producción como en la distribución de conocimientos.

Los enfoques latinoamericanos, entre los que se encuentran los de Fals Borda, Paulo Freire, José Medina Echavarría, Darcy Ribeiro y muchos otros, se verán reivindicados en la década de los *noventa* cuando surgen los nuevos paradigmas de la ciencia.

Estos nuevos paradigmas de los años noventa cuestionan aspectos como la certeza, la predicción, la causalidad, el determinismo. Por otro lado, revalorizan la subjetividad social y la dimensión cualitativa de la vida social; los actores sociales, y la sociedad civil; la democracia como expansión de la conciencia reflexiva en todos los espacios de la interacción social. Revalorizan también una nueva comprensión del mundo; el protagonismo de la diversidad y el pluralismo dentro de una nueva ética, con valores tendientes a la solidaridad, responsabilidad, justicia, equidad, democracia, respeto mutuo y tolerancia. En cuanto al conocimiento, se valoran nuevas formas de producción del conocimiento, más contextualizadas,

integradas y transdisciplinarias, a la vez que se enfatiza la necesaria alianza entre las ciencias naturales y las ciencias sociales.

En educación superior, la década de los noventa se caracterizó por un gran dinamismo en las políticas públicas. La generación de reformas de este nivel educativo apuntó fundamentalmente a la implantación de sistemas de evaluación y acreditación; a fortalecer las relaciones con el sector productivo, y a propulsar nuevos modelos de financiamiento. En gran parte de los países de América Latina, las transformaciones derivadas de esa generación de reformas tuvieron lugar durante los años noventa, excepto en Chile, cuya reforma comenzó en los ochenta. De esas reformas, la evaluación y acreditación tuvieron un lugar tan central que algunos analistas no vacilan en considerar los noventa en la educación superior de la región como la «*década de la evaluación*».

¿Cómo ha sido considerada la función social de la universidad en las últimas décadas?

La función social de la universidad se ha ejercido —y se sigue ejerciendo— a través de la «extensión universitaria». Con la agenda de transformación de los noventa, esa función estuvo muy estrechamente vinculada al establecimiento de relaciones más estrechas entre la universidad y el sector productivo. Sin embargo, algunos analistas consideraron que no se estaba cumpliendo plenamente, ni a través de la «extensión», ni en la visión más restringida 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 vigente, significa algo que se «añade», como un apéndice. En el segundo caso, por considerar que las relaciones universidad-sociedad en los países de Latinoamérica deben ir más allá de las relaciones universidad-sector productivo.

En ese sentido, durante ese período también hubo preocupación por una función social de la universidad más inclusiva, esto es, la extensión no debía ser «añadidura», sino que debía ser su razón de ser; a la vez que debía extender los servicios esenciales que la universidad genera —producción de conocimientos y formación de profesionales— a todos los sectores de la economía, tanto formal como informal, y a todos los grupos sociales, incluidos los más postergados.

La Unesco fue la organización internacional que acuñó exitosamente el concepto de «*pertinencia*», en la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998, entendido como la acción transformadora de la universidad en su contexto.¹

¹ La actual directora del Iesalc/Unesco señaló recientemente: «la pertinencia es la dimensión en que la extensión universitaria, desarrollándose a partir de la enseñanza y la investigación, concretiza la responsabilidad social de la universidad. Esta responsabilidad se expresa en la extensión de servicios y conocimientos a los segmentos de la sociedad que necesitan el saber producido en la universidad, en las diversas maneras con las cuales ese saber es traducido, entre otros, en acciones de atención a la salud, programas culturales, estrategias de innovación tecnológica, programas comunitarios de formación continua».

Cualquiera sea la perspectiva que se tome –pertinencia, extensión, responsabilidad social, compromiso social– lo importante es que la universidad debe responder al modelo de desarrollo humano y sustentable. El significado de este modelo, que admite muchas versiones, se está colocando en la agenda de educación superior como la manera en que la educación debe desarrollarse a favor de que el capital cultural (de la ciencia y la tecnología) no sea aprovechado solamente en función del capital económico (o de la ideología pura del mercado). Para ello es preciso reconciliar: *innovación con pertinencia social; tradición con cambio; apertura al mundo con identidad propia; revaloración de la subjetividad social y la dinámica cualitativa de la vida social*. Dice un proverbio muy conocido, *la ciencia debe ser como el sol: debe brillar para todo el mundo*.

El énfasis en la necesidad de afianzar un compromiso social de la universidad con un desarrollo humano y sustentable surge con más fuerza en la presente década, como una manera de hacer frente a una globalización que no solamente atenta contra la existencia del planeta sino que está acentuando las desigualdades entre países.

De ahí la importancia que se está dando al conocimiento contextualizado, lo cual implica mayor articulación entre las instituciones educativas y el entorno social en que ellas se desenvuelven. Un conocimiento contextualizado supone un alto grado de pertinencia social, donde los que aprenden puedan identificarse y poder así ser actores activos en su propia formación. Un conocimiento pertinente implica una óptima combinación entre los conocimientos abstractos (los universales) y los conocimientos más contextualizados (las culturas locales), relacionados con la comunidad, con las memorias, con la historia, con el entorno en términos generales.

Pero este afianzamiento del compromiso social con lo local se expande también hacia lo global. La búsqueda de sociedades solidarias implica apostar a la integración y la articulación de los procesos locales como condición para conectarse de manera inalienable con los procesos de globalización. Así como hay décadas pasadas que han sido calificadas como «la edad de la inocencia» y otras «la edad del escepticismo», la presente debería llamarse «*la edad del compromiso social*» de las universidades con un desarrollo humano y sustentable.

Este énfasis en el compromiso social está orientando algunas reuniones internacionales que se están desarrollando en la presente década.² En América Latina, Iesalc/Unesco acaba de celebrar el Congreso Internacional de Rectores sobre «El compromiso social de

² Entre ellas cabe mencionar la Conferencia General de la Asociación Internacional de Universidades, a celebrarse en Europa en el 2008, que tiene como tema «Dirigiendo la educación superior e investigación hacia las necesidades locales y globales»; y la Conferencia Mundial de Red de Universidades Mundiales, GUNI, pautada para celebrarse igualmente en Europa en el 2008, que versará sobre el tema «La educación superior en el mundo: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social».

las universidades en América Latina y el Caribe», realizado en la Universidad de Minas Gerais, en Brasil, el pasado mes de septiembre. El encuentro se llevó a cabo con la premisa fundamental de buscar alternativas y caminos para lograr la inserción de la universidad en los proyectos estratégicos para el desarrollo humano y sustentable, así como para favorecer formas de internacionalización solidaria en la región.³

El compromiso social como exigencia es uno de los elementos cruciales en este final de la primera década de siglo. Este compromiso social debe superar las limitaciones que tiene el concepto de extensión, reivindicando la necesaria contextualización de los conocimientos, la interacción con la sociedad, los procesos de aprendizajes compartidos y orientados hacia la transdisciplinariedad, procesos interactivos de la educación con la sociedad cada vez más viables, reivindicando las redes como organizaciones de aprendizaje colectivo; a la educación sin fronteras de ningún tipo. Estos factores interactúan también con las demandas emergentes de este comienzo de siglo, como es, *el aprendizaje a lo largo de vida*.

Los resultados de este Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria al que estamos asistiendo con toda seguridad enriquecerán esta dimensión importante de la universidad actual: *su compromiso social*.

Muchas gracias.

³ Los resultados de la reunión apuntaron a movilizar acciones con la finalidad de concientizar sobre la responsabilidad de las universidades respecto de la sociedad. La declaración firmada por un gran número de participantes, la mayoría rectores de universidades públicas y privadas de América Latina y el Caribe, muestra la importancia dada al necesario compromiso de las universidades con la sociedad y el fortalecimiento de redes de cooperación para conseguir sinergias hacia ese objetivo. Pero además, Iesalc/Unesco está comprometida con proyectos que ayudan a potenciar el compromiso social de las universidades en la región, proyectos en los cuales Ascun participa activamente. Ellos son: Mapa de la educación superior en América Latina y el Caribe; Tendencias de la educación superior; Sistemas de acreditación y evaluación de los postgrados; Interculturalidad y educación superior; y Pensamiento universitario latinoamericano. Para mayores detalles véase www.iesalc.unesco.org.ve.