

La autonomía de la “Universidad para el Desarrollo”

Resumen

Se analiza la cuestión de la autonomía universitaria desde el punto de vista de la contribución de la universidad a la mejora de la sociedad. Se argumenta que el progreso social requiere democratizar el conocimiento a partir de la colaboración de múltiples actores. En ese marco se propone la noción de autonomía conectada. El enfoque se inserta en la idea de Universidad para el Desarrollo.

Palabras clave: Autonomía universitaria, Democratización del conocimiento, Democratización educativa, Desarrollo, Desarrollo de la universidad.

Abstract

The issue of university autonomy is analyzed from the point of view of the contributions of universities to social improvement. Such aim requires democratizing knowledge by means of collaborations between multiple actors. In such context the notion of connected autonomy is presented. The approach is related with the idea of the Developmental University.

Key words: University autonomy, Knowledge democratization, Educational democratization, Development, University development

POR RODRIGO AROCENA Profesor titular de Ciencia y Desarrollo en la Facultad de Ciencias de la Universidad de la República, Uruguay, desde 1994. Fue electo Rector de la Universidad para el período 2006-2010 y reelecto para el período 2010-2014. Su trabajo de investigación actual tiene como eje la democratización del conocimiento como una estrategia para el Desarrollo Humano Sustentable. roar@fcien.edu.uy

El compromiso activo de la universidad con el desarrollo integral, que en nuestra época pasa necesariamente por la democratización del conocimiento, es una vía para afirmar la vigencia real del ideal latinoamericano de autonomía universitaria. Elaborar tal afirmación es el propósito de este texto. Para ello se explora la noción de autonomía conectada, que lleva a rechazar la subordinación de la universidad a los grandes poderes fácticos a la vez que se ubica en las antípodas de la autarquía. La argumentación se sintetiza en los siguientes párrafos.

En su acepción latinoamericana clásica, la autonomía tiene valor de principio porque protege la libertad de pensar, aprender y crear en un marco de pluralismo académico, pero también porque posibilita la contribución de la universidad a la mejora de la calidad de vida en sentido integral del conjunto de la sociedad. Cuando la universidad presta débil atención real a su compromiso verbal con los esfuerzos en pro de mayor justicia y menor desigualdad, la autonomía tiende a decaer en autarquía. En tal caso, los intereses particulares más o menos legítimos de grupos internos, y los conflictos entre ellos, cobran influencia decisiva en la vida de la institución. Prima lo que cabe llamar el internismo particularista. Esa problemática no es ajena a cualquier organización relativamente compleja y probablemente no tenga solución definitiva en caso alguno. Pero no son estáticas las configuraciones de intereses y agrupamientos relacionados. Si las universidades se conectan, activa y propositivamente, con otros actores colectivos y así colaboran, de maneras fructíferas y sin subordinaciones, al logro de cambios sociales deseables, otras configuraciones son posibles. Contingentes importantes de quienes forman parte de los actores colectivos universitarios pueden sentirse estimulados, material y espiritualmente, a impulsar tales procesos desde la capacidad de iniciativa que permite la autonomía, la cual se verá así fortalecida y legitimada.

Esa “autonomía conectada” con la sociedad parece hoy todavía más importante que ayer para que la universidad contribuya al desarrollo. No es viable mejorar sustantiva y durablemente la calidad de vida de la gente, en modalidades compatibles con la preservación del ambiente, sin incorporar aceleradamente conocimiento avanzado y gente altamente calificada al conjunto

de las actividades socialmente valiosas. Ésta no es en absoluto condición suficiente para el desarrollo, pero sí condición absolutamente necesaria. A su vez, el uso socialmente valioso del conocimiento requiere la colaboración de diferentes actores colectivos. Ello resulta especialmente relevante cuando se trata de innovar, vale decir, de construir soluciones nuevas para problemas de la práctica; las experiencias socialmente más fecundas en materia de innovación suelen ser procesos interactivos en los que se combinan diferentes saberes y experiencias. A tales procesos pueden hacer contribuciones mayores las universidades con vocación y capacidad para construir conexiones duraderas con actores variados.

Las actitudes de subordinación e insubordinación de las universidades ante poderes diferentes modelaron el surgimiento de la idea –y el mito– de la autonomía universitaria, como así también la inserción predominante de esa institución original en la estructura social.

Al presente, el conocimiento tiene más gravitación en la distribución del poder social que en el pasado incluso reciente; en el futuro próximo esa gravitación será todavía mayor. Por eso no hay caminos viables para el desarrollo en sentido integral que no tengan al conocimiento como un motor. Pero la recíproca no es cierta, ni nada que se le parezca: la expansión del conocimiento no garantiza el desarrollo. Las dinámicas sociales contemporáneas tienden a hacer del conocimiento un instrumento de desigualdad y de dominación de algunos países y grupos sociales, más bien que factor de mayor justicia y mejor calidad de vida para todos. Se ha dicho con sobrada justificación que la desigualdad basada en el conocimiento prevalece en el mundo de hoy; la inserción social de la academia no contribuye a reducirla, sino más bien al contrario, a escala mundial y en líneas generales. Enfrentar esa tendencia significa democratizar el conocimiento: esa meta tiene que ser parte de toda estrategia viable para

un desarrollo deseable. Para avanzar en esa dirección es fundamental, particularmente en América Latina, el involucramiento activo de la universidad pública. No la impulsa a ello la subordinación a los poderes fácticos; tampoco la autarquía.

Se plantea así una encrucijada ante la cual puede ser fuente de inspiración una brevísima evocación de los avatares originales del Movimiento de la Reforma Universitaria. Su momento incandescente, en junio de 1918, fue la rebelión estudiantil contra la dominación docente amparada en la autarquía de la Universidad de Córdoba: así lo dice el Manifiesto Liminar. Su convocatoria inspiró un movimiento de alcance continental porque los intereses de sectores medios ascendentes los llevaron a enfrentar a la universidad de élite, que se quería encerrada en sí misma y era en realidad parte del dominio oligárquico característico por entonces de la América Latina inserta en un orden internacional de tipo neocolonial. Enfrentada a ese dominio la Reforma llegó a identificarse con una concepción amplia de la autonomía (ver por ejemplo Acosta Silva, 2008 y Cantard, 2013). La relación entre esa concepción y la realidad ha experimentado diversos avatares; al respecto, el caso de México parece muy sugerente (Martucelli y Rodríguez Leyva, 2013). Sin desmedro de las variables distancias entre propósitos y logros, el legado perdurable del Movimiento de la Reforma lo constituye su propósito de democratizar la universidad para contribuir a democratizar la sociedad. En las luchas resultantes, el autogobierno universitario con participación estudiantil fue clave tanto para enfrentar a los poderes fácticos –particularmente gobiernos autoritarios ligados al orden neocolonial o imperial– como para conectar a la universidad con actores populares. Así se forjó la mejor tradición de la autonomía universitaria latinoamericana.

Este texto quiere contribuir al intercambio de ideas acerca de la vigencia de tal tradición. Para ello, en el primer apartado se evocan algunos aspectos pertinentes de la evolución secular de las universidades. En el segundo se presenta la noción de autonomía conectada como un sostén de la contribución potencial de la universidad a la democratización del conocimiento. Como recapitulación se sintetiza la idea de Universidad para el Desarrollo.

Algunos apuntes sobre lo que va de ayer a hoy

Sea cual sea su grado de autonomía las instituciones de educación superior suelen tener, por acción u omisión, una influencia significativa en las sociedades de las que forman parte. Esa influencia tiene no poco que ver con dos factores interconectados: el tipo de relación entre el afuera y el adentro de las universidades, por un lado y, por otro, el papel de las mismas en la generación del conocimiento.

El surgimiento de la universidad medieval fue una gran innovación institucional, inserta en la renovación urbana de la época, cuando nuevos actores más o menos contestatarios pugnaban por hacerse un lugar en el mundo feudal. Las actitudes de subordinación e insubordinación de las universidades ante poderes diferentes modelaron el surgimiento de la idea –y el mito– de la autonomía universitaria, como así también la inserción predominante de esa institución original en la estructura social. Ella fue ante todo “la Universidad de la Fe” (Muller, 1996), un actor unitario con papel ideológico relevante en la defensa del orden existente. Aunque originalmente las universidades desempeñaron un papel bastante creativo e independiente en la renovación del saber ligada al redescubrimiento de la tradición clásica, en líneas generales fue primando la preservación de la ortodoxia como actitud ante el conocimiento y la subordinación a los poderes fácticos como relación con el afuera, lo que permitió a la institución disfrutar de ciertas cuotas de influencia externa y de auto gestión interna. Aunque las figuras más relevantes de la Revolución Científica se formaron en esa universidad, por fuera y aún en contra de ella tuvo lugar la emergencia de la ciencia moderna. Esa institución conservadora –de las ideas y de las relaciones de poder– fue la que la conquista española trasladó tempranamente a América donde arraigó como universidad colonial.

En el siglo XVIII la ciencia y la Ilustración encontraban ecos más bien negativos en las universidades de los países –Italia, Francia, Inglaterra– que habían sido “centrales” en el surgimiento y la conformación de la universidad europea. Pero en áreas “periféricas”, por ejemplo en Escocia y sobre todo en Alemania, se iban gestando transformaciones que serían el principal

aporte desde el adentro de las universidades a la llamada Revolución Académica (Collins, 2000). El propósito de combinar enseñanza e investigación inspiró una “idea de universidad” donde prima el “adentro” y el conocimiento se cultiva por sí mismo, en forma separada del estado, la propiedad, los intereses y las preocupaciones prácticas en general (Schmoch, 2011: 270)

Cuando la sociedad industrial llegaba a su apogeo en los “países centrales” se afirmó así, como modelo dominante de institución académica, la frecuentemente denominada “universidad de investigación”, que viene a ser la reformulación en Estados Unidos de la idea original de universidad en Alemania.

La concreción de tal “idea” a comienzos del siglo XIX, con la fundación en 1809-1810 de la Universidad de Berlín como símbolo, tuvo lugar a través de un relacionamiento mucho más estrecho con parte gravitante del “afuera”. En efecto, el proyecto fue modelado como parte de la reestructura del estado prusiano tras la derrota ante la Francia napoleónica. La realidad de la universidad alemana clásica fue su subordinación a ese estado (Brunner, 2011). Así se fue forjando una institución cada vez más valiosa para el orden dominante, que desde 1871 sería el del imperio alemán, con importante cuota de autonomía interna y espacio para diferentes puntos de vista –no de socialistas o judíos- a la vez que profundamente revolucionaria en relación a la generación de conocimiento. Esto último merece todavía algún comentario.

Durante la primera mitad del siglo XIX Inglaterra estaba a la vanguardia en materia de poder económico basado en la técnica; allí había surgido la Revolución Industrial, en la cual no jugó un papel directo mayor la investigación académica. Sus famosas universidades de Oxford y Cambridge serían todavía por bastante tiempo instituciones poco ligadas a la generación de

conocimiento aplicable, concentradas en la formación clásica de las élites dirigentes y ejemplo de la noción tradicional de autonomía. De acuerdo a ella la universidad debe regirse por “el modelo más antiguo e ideológicamente apreciado por la academia; el colegial o de gobierno interno compartido entre los profesores.” (Brunner, 2011: 140). En aquella época el modelo dominante en materia de educación superior e investigación era Francia (Ribeiro, 1971). Allí la revolución había suprimido a la universidad tradicional como parte de la herencia feudal, y creado un sistema directamente dirigido por el estado donde la enseñanza estaba a cargo de facultades y grandes escuelas profesionales separadas, mientras que la investigación tenía lugar en otras instituciones específicamente destinadas a la tarea. A fines del siglo el modelo alemán había pasado a ser dominante; dos de los factores que contribuyen a explicar esa mutación son (i) el éxito del modelo humboldtiano en la creación de conocimiento avanzado a partir de la combinación de enseñanza e investigación, y (ii) el papel que llegaría a tener hacia 1900 ese conocimiento en la producción a través de lo que se ha denominado el “matrimonio de la ciencia y la tecnología”, característica de la Segunda Revolución Industrial durante la cual Inglaterra fue superada en materia de poderío técnico por Alemania y también por Estados Unidos.

La universidad colonial hispanoamericana fue paulatinamente sustituida por la universidad republicana –ante todo universidad de abogados– inspirada en el modelo francés de educación superior; en materia de investigación el modelo fue bastante menos imitado. Esa universidad republicana y en gran medida “pre humboldtiana” fue parcialmente modificada por el Movimiento de la Reforma Universitaria pero, en países periféricos donde la generación endógena de conocimientos desempeñaba un papel mínimo en las aplicaciones, no dejó de ser por bastante tiempo una institución dedicada esencialmente a la formación de (bastante reducidas) élites profesionales. A su interior sin embargo, frecuentemente en “nichos” generados al amparo de las cuotas reales de autonomía que conquistó, se fue construyendo trabajosamente la mayor parte de la capacidad de investigación iberoamericana y, también, conexiones con actores populares orientadas por la noción de extensión universitaria, la cual puede

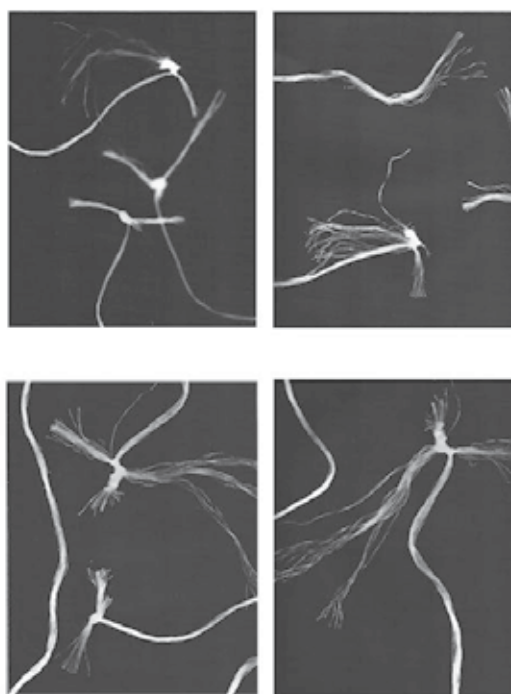
ser vista como una forma de la democratización del conocimiento.

Estados Unidos se inspiró, para reorganizar sus universidades, ante todo en el modelo alemán de combinar las misiones de enseñanza e investigación. Expandió ese modelo, particularmente institucionalizando la formación de postgrado. Lo combinó con el cultivo de la tecnología más directamente que en Alemania, donde el ideal humboldtiano era más bien refractario a ese vínculo, como se evidenció en la contraposición entre universidades e institutos politécnicos. En Estados Unidos apareció tempranamente la transferencia de tecnología, a productores agrarios primordialmente, como una “tercera misión” de ciertas instituciones universitarias. Durante el siglo XX, la expansión del poderío estadounidense y la afirmación del “matrimonio de la ciencia y la tecnología” se alimentaron mutuamente. Después de la II Guerra Mundial el gobierno de Estados Unidos adoptó explícitamente, como fundamento de su política científica y tecnológica, el llamado “modelo lineal de innovación” según el cual el respaldo a la investigación básica garantiza la generación y uso efectivo de conocimiento avanzado. Cuando la sociedad industrial llegaba a su apogeo en los “países centrales” se afirmó así, como modelo dominante de institución académica, la frecuentemente denominada “universidad de investigación”, que viene a ser la reformulación en Estados Unidos de la idea original de universidad en Alemania.

Un proceso mayor a escala de la historia se ha desenvuelto desde las últimas décadas del siglo XX en los viejos y nuevos “países centrales”, la transición de sociedades cuya base tecnológica fundamental era la industria a sociedades en las cuales esa base la constituye directamente el conocimiento avanzado, con las ciencias de la naturaleza y las tecnologías como núcleo más dinámico y “desestabilizador” de las formas de vida y trabajo. Mientras la sociedad industrial estatista –el Segundo Mundo de ayer– se desvanecía, la sociedad industrial capitalista –el Primer Mundo– se convertía en sociedad del conocimiento, más capitalista aún que su predecesora directa. La tendencia fuerte a la apropiación privada y aún a la capitalización del conocimiento es inherente a tal sociedad. Una faceta de semejante proceso es la aparición del modelo de la “universidad empresarial” que, según uno de sus

más destacados estudiosos y panegiristas (Etzkowitz, 2004), se caracteriza por incorporar, junto a la enseñanza y la investigación, el “tercer rol” de contribuir a la capitalización del conocimiento.

No es de extrañar que tal modelo haya surgido en Estados Unidos, país líder en la transición a la sociedad capitalista del conocimiento (lo que no le garantiza que no pierda la hegemonía a medida que tal sociedad evoluciona) donde la comercialización de las actividades académicas tiene profundas raíces. A juzgar por la importancia que se le atribuye (Roper & Hirth 2005), la aprobación en 1980 de la ley Bayh-Dole, que permite a las universidades patentar resultados de investigación obtenidos con fondos federales, puede considerarse un mojón en la emergencia de la universidad empresarial. Ésta encuentra, dentro de los propios Estados Unidos, vigorosas oposiciones. Las principales dentro de las universidades afirman que el nuevo modelo lesiona la autonomía académica, subordinándola a las relaciones de mercado con consecuencias negativas para la diversidad creativa y para el avance mismo del conocimiento; reivindican así la vigencia de lo que ha llegado a ser la tradicional “universidad académica” originada en el proyecto humboldtiano. Otras alternativas se



Óscar Padilla. *Hilos* (Detalle). Fotograma. Políptico de 100 x 50 cm.

caracterizan por promover una relación del adentro de las universidades con el afuera más relevante que en la universidad académica, pero diferente de la que induce la universidad empresarial. Estas alternativas enfatizan lo que en la tradición de Estados Unidos se denomina “servicio” a la comunidad, aparecen por ejemplo como evolución desde el “extensionismo” unilateral del siglo XIX a una relación “bidireccional” y pueden agruparse en torno a la noción de “universidad comprometida” (*engaged university*”; ver Roper & Hirth 2005, Weerts & Sandmann 2008, Benneworth 2013). El debate contrapone diferentes concepciones del “tercer rol” de las universidades pero va más allá (Trencherl et al, 2013). Sin desmedro de la gran variedad de formulaciones teóricas y ensayos prácticos, la noción de universidad empresarial parece la más adecuada para insertar las actividades académicas en las lógicas prevaletentes en la sociedad capitalista del conocimiento. No es de extrañar pues que ése sea el modelo dominante en las propuestas de transformación universitaria a escala mundial (Benner, 2011: 13).

Así en Europa varios estados han venido usando su tradicional gravitación en la orientación de las universidades para intentar imponerles la adopción de un rol más empresarial, que ligue directamente la enseñanza y la investigación con las demandas de la producción tal como ellas se expresan en el mercado. Para ello han promovido una mayor autonomía de las universidades, que éstas frecuentemente rechazan, pues implica que deban autofinanciarse en gran medida; con tal propósito se les brinda un margen de decisión interna bastante mayor que en el pasado, pero su ejercicio se confía a autoridades nombradas desde afuera. Las mismas impulsan modalidades de gestión inspiradas por el denominado *New Public Management* que, en esquemático resumen, consiste en aplicar a la gestión pública criterios propios de la gestión privada. En tal contexto los márgenes de autogestión de las comunidades académicas disminuyen considerablemente. Al respecto se ha hablado de “autonomía regulada”. (Enders et al, 2013). Los resultados del intento han sido variados, y en algunos casos paradójicos pues reforzaron la gravitación de las élites académicas en la orientación de la investigación sin alterar demasiado las relaciones externas de la universidad (Dobbins & Knill, 2014).

En la América Latina de los 90 lo que impulsó el neoliberalismo fue, lisa y llanamente, la regulación contra la autonomía. Más en general, se asistió a un intento de contra reforma universitaria orientado a domeñar las veleidades autonómicas y, sobre todo, a cobrar las cuentas por las conexiones de las universidades con actores populares y sus frecuentes compromisos con las luchas de tales actores. Los logros de la contra reforma fueron limitados debido a las resistencias universitarias y, sobre todo, a las catastróficas consecuencias sociales del proyecto neoliberal, las que apuntalaron el giro político que gran parte de la región vivió a comienzos de la década pasada. Pero variantes del neoliberalismo siguen siendo ideológica y políticamente hegemónicas a escala mundial; el modelo de la universidad empresarial es su expresión en el mundo de la academia. Está todavía por definirse cómo será la relación entre el afuera y el adentro de las universidades públicas de América Latina en tiempos de la sociedad del conocimiento.

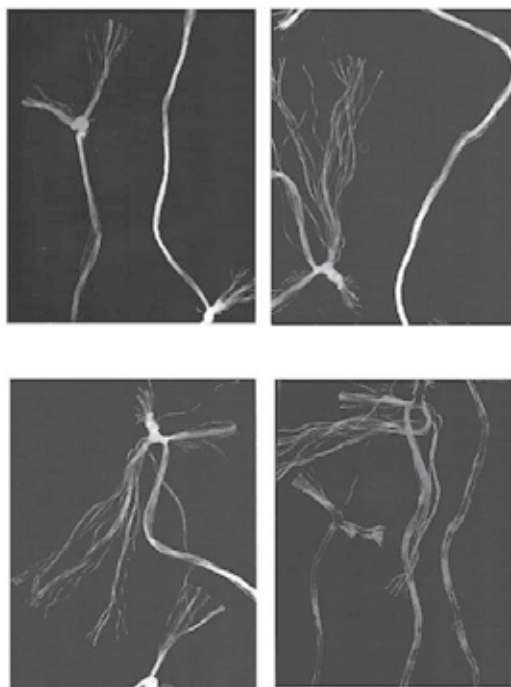
Autonomía conectada para la democratización del conocimiento

La autonomía universitaria, como principio general y en sus modalidades de aplicación, debe evaluarse a partir de su contribución a la sociedad. Cuando el conocimiento avanzado multiplica aceleradamente su incidencia –en las oportunidades inmensas que ofrece para mejorar la calidad de vida, también en los perjuicios y riesgos a los que está vinculado, y asimismo en las desigualdades a las que contribuye– su aporte real y potencial a la democratización del conocimiento aparece como clave decisiva para evaluar el papel social de la universidad. Su contribución al logro de mayor igualdad requiere tanto cambios en la actividad académica como nuevas relaciones con la sociedad (Brennan & Naidoo, 2008).

En nuestro tiempo se han hecho evidentes y agudas ciertas “divisorias del aprendizaje” (Arocena y Sutz, 2003). En varias regiones y entre los integrantes de algunos grupos sociales, el acceso a la educación avanzada se está generalizando y gran parte de la ocupación se vincula con actividades basadas en el conocimiento de alto nivel. Ello no sucede en amplias

zonas del planeta y entre la mayoría de la población mundial. Esas divisorias incluyen una tendencia inherente a ampliarse, pues el conocimiento avanzado es un recurso con rendimientos crecientes asociados a su mayor uso: quienes acceden a una educación superior de calidad lo que aprenden es, esencialmente, a seguir aprendiendo a alto nivel; producir y usar conocimiento avanzado genera capacidades (y aprendizajes) para multiplicar tales actividades, y para aprovechar sus resultados. Las divisorias del aprendizaje son así un factor central en la desigualdad, que se ha venido profundizando al interior de la mayor parte de los países en las últimas décadas. Son, en especial, un factor relevante de esa manifestación impactante de la desigualdad que es el subdesarrollo; en efecto, una causa principal del atraso relativo de gran número de países, de su subordinación externa y de sus capacidades comparativamente débiles para afrontar su problemática interna, es que están quedando del lado de abajo de las divisorias del aprendizaje. Tienden así a mantener patrones de especialización productiva en bienes y servicios con bajo valor agregado de calificaciones y conocimientos avanzados, lo que no impulsa a expandir unas y otros.

Enfrentar a la desigualdad y al subdesarrollo es pues una tarea a contra corriente que tiene como uno de sus hilos conductores la generalización de los aprendizajes de alto nivel. Conviene recordar que existen diversas modalidades del aprender, cuya combinación suele ser fecunda: se aprende estudiando, investigando, trabajando en actividades no rutinarias. La conexión entre las dos primeras modalidades anotadas es parte medular del proyecto humboldtiano. La investigación no sólo genera conocimiento nuevo sino que es una fuente de aprendizaje del más alto nivel, pues enseña tanto a seguir estudiando como a afrontar nuevos problemas. En esto último radica una de las mayores contribuciones de la investigación a la producción, como lo han puesto de manifiesto hace tiempo los economistas de la innovación. Quienes están del lado de abajo de las divisorias del aprendizaje suelen acceder a ocupaciones más bien rutinarias, en las cuales tienden a perder por desuso buena parte de las capacidades de las que disponían; en cambio, quienes acceden a ocupaciones que no son rutinarias y demandan frecuentemente hacer cosas nuevas (lo que puede llamarse innovar o resolver problemas)



Óscar Padilla. *Hilos* (Detalle). Fotograma. Políptico de 100 x 50 cm.

aprenden trabajando. Estas dimensiones del aprender a alto nivel realzan la importancia de las universidades como ámbitos potenciales para el cultivo interconectado de la enseñanza, la investigación y la extensión.

Antes de ejemplificar brevemente la contribución potencial de las universidades a la democratización del conocimiento, y su vínculo con lo que hemos llamado autonomía conectada, conviene subrayar que encarar la cuestión desde el punto de vista de la generalización de los aprendizajes de alto nivel implica que no hay atajos ni caminos fáciles. Por ejemplo, en relación a la investigación se puede discutir al infinito cómo se miden sus resultados o cuáles son las líneas más relevantes, pero hacer menos ciencia y/o de menor calidad implica grosso modo que serán más pobres sus frutos y/o que menos gente podrá aprovecharlos, lo cual es indiscutiblemente lo contrario de la democratización de la ciencia. Recurriendo a una sufrida comparación, la estructura de generación y uso de conocimiento no puede parecerse ni a una pirámide alta que se va estrechando rápidamente y a escasa altura ya se asemeja a una aguja, ni tampoco a una pirámide de base ancha y forma sólida pero que no llega alto y no roza siquiera problemas de frontera.

En general, la contribución de la universidad a la sociedad, para ser significativa, no puede ser una actividad residual sino que tiene que vincularse directamente con la enseñanza y la investigación (Enders & Salerno, 2008; Benneworth, 2013). Tiene también que ser impulsada por el sistema de evaluación académica, cosa que en general no sucede. En ciertos casos se ha comprobado que ese sistema constituye la principal barrera para que los académicos se comprometan con sus comunidades (Weerts & Sandmann, 2008).

Probablemente la vía principal hacia la democratización del conocimiento es la generalización de la enseñanza avanzada y permanente, que cuestiona frontalmente la milenaria divisoria entre élites altamente capacitadas –en particular para ocupar posiciones de dirección, control y privilegio– y los demás. Desde la II Guerra Mundial algunos países han avanzado considerablemente en esa dirección; son, *grosso modo*, los que ocupan los primeros lugares en el Índice de Desarrollo Humano. Para llegar a ofrecer a todos los que lo deseen oportunidades de seguir aprendiendo siempre a alto nivel, hay que combinar lo que se aprende dentro de las aulas con lo que se aprende fuera de ellas, especialmente en el mundo del trabajo. Condición necesaria para ello es la colaboración estrecha entre las instituciones de educación superior y todo ámbito donde una tarea socialmente valiosa se desempeña eficientemente, lo que la constituye en un aula potencial. Aprovechar esas potencialidades requiere una cuota de iniciativa y experimentación poco frecuente en instituciones heterónomas, dirigidas desde afuera y desde arriba.

La investigación universitaria puede hacer significativas contribuciones a la democratización del conocimiento (Arocena, 2014). Ello tiene mucho que ver con la agenda de investigación, donde queda definida la ciencia que se hace y también la que no se hace (Hess, 2007). La gravitación en esa agenda de los poderes fácticos, el del dinero en especial, es reconocida y previsiblemente grande. Una consecuencia es la desatención relativa que padece buena parte de la problemática de la gente más postergada, como se evidencia nítidamente en el campo de la salud donde la expansión del conocimiento impulsa la de la desigualdad (Cassiolato y Soares, 2015; Sutz, 2015). El margen político y financiero de autonomía del que pueden

disponer las universidades para modelar su agenda de investigación puede al menos atenuar semejante tendencia.

La inspiración democrática en materia de conocimiento lleva a vincularlo con las necesidades de los sectores desfavorecidos pero no como receptores pasivos de saberes transferidos, sino como agentes involucrados en todo el proceso, desde la definición de los problemas, pasando por la elaboración de soluciones, hasta la efectiva implementación de las mismas. El *demo beneficio* –una de las facetas de la democracia– se combina con el *demo involucramiento* –otra faceta no menos inherente a la inspiración democrática– para potenciarse mutuamente, fomentando el ejercicio de la ciudadanía y los aprendizajes por interacción. Esto es lo típico de la mejor extensión universitaria, en la cual actores universitarios se conectan directamente con otros actores colectivos para abordar en conjunto la solución de problemas sociales, priorizando los que afectan a los sectores más postergados, en procesos “horizontales” y “bidireccionales” de combinación de los saberes de todos los actores involucrados, proceso en el cual a las universidades corresponde aportar el más alto nivel de conocimiento científico disponible.

La vocación de vincular la generación de conocimientos con las necesidades de grupos postergados mediante procesos interactivos encuentra un ejemplo significativo en los programas de investigación e innovación orientados a la inclusión social. La Universidad de la República ha hecho un esfuerzo en esa dirección (Bianco y Sutz, 2014). Muchos otros casos pueden mencionarse en distintas partes del Norte y del Sur. Quizás en conjunto dibujen una nueva etapa en las políticas de ciencia, tecnología e innovación. En todo caso, marcan el encuentro de la creciente preocupación por el desarrollo inclusivo –consecuencia ante todo del carácter más bien excluyente del crecimiento económico realmente existente– con la sustitución del “modelo lineal de innovación” por una concepción de los procesos sociales de innovación que subraya su carácter sistémico y más retroalimentado que lineal, pues involucran a múltiples actores y dependen grandemente de sus capacidades de iniciativa e interacción (ver por ejemplo Lundvall 2010).

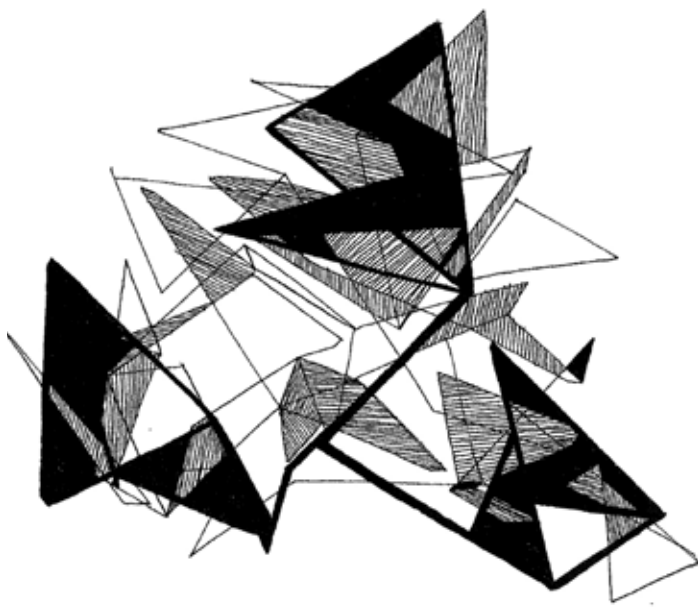
La democratización del conocimiento puede ser una de las estrategias que contribuya a impulsar

modalidades inclusivas del desarrollo desde la imprescindible colaboración entre diversos actores. Pero semejante colaboración jamás será un lecho de rosas sino, en el mejor de los casos, escenario de contradicciones potencialmente conflictivas.

En ese marco se propugna la autonomía conectada de las universidades. Ella supone una tensión permanente; conviene asumirla explícitamente. Las universidades públicas deben colaborar con las políticas públicas, cuando las implementan gobiernos democráticamente electos, que actúan ajustados a derecho y trabajan por el desarrollo inclusivo. En cualquier caso la colaboración será más fructífera cuando esas políticas pueden ser examinadas en un clima de participación abierta y libertad espiritual, que caracteriza a las mejores etapas de la vida académica y del cogobierno universitario. Ese examen abre posibilidades para que el acervo de conocimientos y calificaciones de las universidades contribuya con mejoras, iniciativas, críticas y aún cuestionamientos si corresponde.

La Universidad de la República se opuso en su momento a la limitación del ingreso, promovida incluso por algunos gremios de egresados; rechazó el cobro de matrícula impulsado por el gobierno en la etapa neoliberal y en alguna instancia posterior; tomó la iniciativa, respaldada pero no impulsada por el gobierno, de promover políticas de investigación e innovación orientadas a la inclusión social; se involucró directamente con las vigorosas políticas sociales llevadas adelante en el Uruguay de los últimos tiempos; dejó constancia de su discrepancia con ciertas propuestas gubernamentales sobre la institucionalidad de la ciencia y la tecnología, a la vez que sugirió alternativas.

Un ejemplo mayor de la autonomía conectada con la sociedad lo ofrece el accionar de la mayoría de las universidades públicas de Costa Rica en el análisis de la propuesta de Tratado de Libre Comercio de Centroamérica y República Dominicana con Estados Unidos, en la elaboración de elementos de juicio para el debate ciudadano, en la adopción democrática de posiciones por las instancias de cogobierno universitario, y en la activa participación junto a otros actores, impulsando el voto negativo, en el referéndum que aprobó el Tratado (González García, 2008). Las universidades afrontaron conflictos y padecieron cuestionamientos que se hubieran ahorrado mediante la subordinación al gobierno o la



Ernesto Alva. *R1*. Dibujo. Tinta sobre papel. 30 x 30 cm. 2014.

invocación de la neutralidad académica. Optaron por involucrarse en un gran debate ciudadano de carácter plural, reivindicando lo que creyeron mejor para el futuro del país en una gran disyuntiva con particular incidencia en las posibilidades del desarrollo basado en el conocimiento.

La autonomía conectada con el conjunto de la sociedad, en tanto opción ubicada en las antípodas de la autarquía, requiere una sistemática rendición de cuentas por parte de la universidad. La misma pasa por supuesto por informar detalladamente al gobierno acerca de cómo usa sus dineros la institución. Pero hace falta algo bastante más abarcativo, una amplia y permanente “Rendición Social de Cuentas” a la ciudadanía en su conjunto, de qué hace la universidad, con qué propósitos, con cuáles logros y carencias (un enfoque convergente con lo que antecede lo plantea Acosta Silva, 2008). Para ello instancias particularmente útiles suelen ser las presentaciones ante variados actores –gobiernos nacionales y locales, otros organismos públicos, sectores productivos, movimientos sociales, ONG- en el marco de actividades conjuntas, que constituyen modalidades concretas de la democratización del conocimiento.

Una universidad es siempre una arena de conflictos. Sobre todo en una universidad pública grande, la diversidad de intereses grupales y sus contraposiciones pueden llegar a impedir que la institución se desempeñe en medida significativa como actor unitario. Cuando la universidad es autónoma, la solución frecuentemente preconizada hoy para tal problemática es acercarla al funcionamiento de una empresa, con una conducción relativamente independiente de los grupos internos, que es evaluada por sus resultados, incluyendo entre otros la ubicación en los rankings que tanto se han difundido y la capacidad de obtener fondos de variadas fuentes. La vieja solución para manejar la proliferación de conflictos internos era tratar de suprimirlos imponiendo la autoridad designada por el estado. Esa opción no ha perdido vigencia: un indicador fuerte de que un gobierno se desliza hacia el autoritarismo lo constituye su ataque a la autonomía universitaria, la que no existe en los regímenes abiertamente autoritarios. Ambas alternativas son pasibles de sólidos cuestionamientos específicos; sólo señalaremos uno que comparten: es difícil que cualquiera de ellas impulse a la universidad por los caminos de la democratización del conocimiento como estrategia para el desarrollo inclusivo.

Las contraposiciones internas, cuando su institucionalización incluye pautas democráticas y pluralistas –lo que nunca está garantizado para siempre– pueden ser fuente de esfuerzos y cambios, sin que sus energías se agoten hacia adentro. Condición necesaria para esto último es la existencia de ciertos proyectos, ampliamente compartidos por actores internos, que signan el papel social reconocido y valorado de la universidad. Ella puede ser en tal caso, además de una arena de conflictos asumidos y encauzados, también en alguna medida un actor unitario con proyección fecunda hacia afuera. Afirmar esa posición requiere que los múltiples vínculos de la universidad, y particularmente de algunos de sus actores internos, con actores externos poderosos –como el estado, el empresariado, los financiadores, la academia internacional– no estén marcados por la subordinación. La exigencia de calidad, el clima de libertad y el espíritu de iniciativa que caracterizan la mejor tradición académica pueden, desde la autonomía, colaborar a mejorar la sociedad.

Recapitulación: la Universidad para el Desarrollo

Para concluir, vinculamos la aproximación presentada antes a la cuestión de la autonomía universitaria con la noción de Universidad para el Desarrollo. En el sentido aquí considerado, dicha noción fue planteada en Sutz (2005) y elaborada en una serie de trabajos posteriores de los cuales el más recientemente publicado es Arocena, Goransson & Sutz (2015). A continuación intentamos sintetizarla.

El punto de partida es la concepción del desarrollo propuesta por Amartya Sen (2000), a partir de la cual el desarrollo humano se caracteriza como “la expansión de las libertades y las capacidades de las personas para llevar el tipo de vida que valoran y tienen razones para valorar.” (PNUD, 2011: 1) Ante el creciente deterioro ambiental y los riesgos vinculados ha cobrado fuerza la reivindicación de modalidades sustentables del desarrollo, entendiendo por tales las que atienden las necesidades de hoy sin comprometer las posibilidades de las generaciones venideras para atender las suyas. Podemos combinar ambas concepciones en una formulación sintética según la cual el desarrollo humano sustentable consiste en la expansión de las libertades y las capacidades de las personas para llevar en el presente y cada vez más en el mañana el tipo de vida que valoran y tienen razones para valorar.

Subrayemos algo medular en la visión de Sen: el desarrollo se define por su propósito normativo que es también la clave primera para la práctica, pues expandir las capacidades y las libertades es tanto lo que se quiere lograr como la manera de avanzar en tal dirección, apostando a la “agencia” de la gente, lo cual supone verla no como pacientes sino como agentes. Entendiendo que la agencia es tanto individual como colectiva, esa visión sintoniza bien con la idea de que la mejora de la calidad de vida pasa por incorporar altas calificaciones y conocimientos avanzados al conjunto de las actividades socialmente valiosas, a partir de la colaboración entre actores variados.

En ese marco conceptual la “Universidad para el Desarrollo” puede caracterizarse por el compromiso con el desarrollo, humano y sustentable, que se expresa practicando en cooperación con otros actores colectivos las tres misiones vinculadas entre sí de: (i)

enseñanza, (ii) investigación, e (iii) impulso al uso socialmente valioso del conocimiento.

La expansión de las capacidades y las libertades como pista para el desarrollo apunta a generalizar la educación superior y, además, a hacerlo en modalidades propias de la enseñanza activa, caracterizada porque en los procesos de aprendizaje el protagonismo fundamental corresponde a quienes aprenden. El avance en esa dirección es considerado por Tünnermann (2013) como una tendencia notable de la educación superior contemporánea. Su consolidación no parece sencilla en instituciones gobernadas desde afuera y desde arriba. Una universidad cogobernada y libremente conectada con la sociedad puede ofrecer enseñanza activa que incluya preparación para el ejercicio de la ciudadanía y oportunidades para forjar compromisos sociales, que son dimensiones mayores de la formación integral.

Más en general, el propósito de expandir capacidades y libertades apunta, hoy más que nunca a la democratización del conocimiento. Ese propósito es más bien ajeno a la universidad académica tradicional. Por su parte la universidad empresarial, orientada a capitalizar el conocimiento, tiende a consolidar el poder de compra como determinante principal de qué y a quiénes se enseña, de qué y para qué se investiga. Ese tipo de universidad, en las periferias donde es débil la demanda de mercado dirigida a la generación endógena de conocimientos, tiende a consolidar las nuevas formas de la dependencia en las cuales el conocimiento tiene papel central. La “Universidad para el Desarrollo” se caracteriza por el propósito de contribuir a la expansión y democratización del conocimiento. Requiere cultivar formas de autonomía conectadas estrechamente con la sociedad.



Bibliografía

- Acosta Silva, A. (2008). "La autonomía universitaria en América Latina: Problemas, desafíos y temas capitales", *Universidades*, UDUAL, México, n. 36, 69-82.
- Arocena, R., Goransson, B., Sutz, J. (2015). "Knowledge Policies in Developing Countries: Inclusive Development and the 'Developmental University'", *Technology in Society* 41, 10-20.
- Arocena, R. y Sutz, J. (2003). *Subdesarrollo e innovación. Navegando contra el viento*, Cambridge University Press, Madrid.
- Arocena, R. (2014). "La investigación universitaria en la democratización del conocimiento", *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, No. 27, Vol. 9, 85-102.
- Benner, M. (2011). "In Search of Excellence? An International Perspective on Governance of University Research", en Goransson, B., & Brundenius, C. (Ed) *Universities in transition*. Springer, 11-24.
- Benneworth, P. (2013). "University engagement with socially excluded communities", Chapter 1 of a book with the same title, same editor, Springer Netherlands, 3-31.
- Bianco, M. y Sutz, J. Coord. (2014). *Veinte años de políticas de investigación en la Universidad de la República: aciertos, dudas y aprendizajes*, CSIC-TRILCE, Montevideo.
- Brennan, J., & Naidoo, R. (2008). "Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice", *Higher Education*, 56(3), 287-302.
- Brunner, José Joaquín (2011). "Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias", *Revista de Educación*, 355, 137-159.
- Cantard, A. (2013). "En defensa de la autonomía", *Universidades*, UDUAL, México, n. 55, 31-36.
- Cassiolato, José E. & Soares, Maria Clara. (2015). "Innovation Systems, Development and Health", en Ídem Edit. *Health Innovation Systems, Equity and Development*, E-papers Serviços Editoriais, Rio de Janeiro, 15-57.
- Collins, Randall. (2000). *The Sociology of Philosophies. A Global Theory of Intellectual Change*, Belknap Harvard, Cambridge.
- Dobbins, M. & Knill, C. (2014). *Higher Education Governance and Policy Change in Western Europe*, Palgrave Macmillan, New York.
- Enders, J., de Boer, H., Weyer, E. (2013). "Regulatory autonomy and performance: the reform of higher education re-visited", *Higher Education*, <http://www.researchgate.net/publication/2575568347>
- Etzkowitz, H. (2004). "The evolution of the entrepreneurial university", *International Journal of Technology and Globalization*, 1, (1), pp. 64-77.
- González García, Y. (2008). "El reto de la autonomía universitaria", *Universidades*, UDUAL, México, n. 36, 7-18.
- Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). "Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda", *Higher Education*, 56(3), 303-324.
- Lundvall, B. A. Editor (2010). *National Systems of Innovation. Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. London: Anthem Press.
- Martuscelli, J. y Martínez Leyva, C. (2013). "La autonomía universitaria: Realidades y desafíos de hoy", *Universidades*, UDUAL, México, n. 55, 19-30.
- Muller, Steven edit. (1996). *Universities in the Twenty-First Century*, Berghahn Books, Providence, RI, USA.
- PNUD (2011). *Informe sobre el Desarrollo Humano 2011*.
- Ribeiro, Darcy. (1971). *La Universidad Latinoamericana*, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Roper, C. D., & Hirth, M. A. (2005). "A history of change in the third mission of higher education: The evolution of one-way service to interactive engagement", *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 10(3), 3-21.
- Schmoch, U. (2011). "Germany: The Role of Universities in the Learning Economy", en Goransson, B., & Brundenius, C. (Ed). *Universities in transition*. Springer, 261-282.
- Sen, Amartya. (2000). *Desarrollo y libertad*, Editorial Planeta, Barcelona.
- Sutz, J. (2005). "The role of universities in knowledge production", SciDevNet, Policy Briefs, April 2005 <http://www.scidev.net/dossiers/index.cfm?fuseaction=policybrief&dossier=13&policy=59>.
- Sutz, J. (2015). "Is there a Role for Innovation in Health Equity?", en Cassiolato & Soares Edit. *Health Innovation Systems, Equity and Development*, E-papers Serviços Editoriais, Rio de Janeiro, 87-106.
- Trencher1, G., Yarime, M., McCormick, K., Doll, C. and Kraines, S. (2013). "Beyond the third mission: Exploring the emerging university function of co-creation for sustainability", *Science and Public Policy* 1-29.
- Tünnermann, C. (2013). "Diez respuestas de la educación superior a los desafíos contemporáneos", *Universidades*, UDUAL, México, n. 56, 5-14.
- Weerts, D. J., & Sandmann, L. R. (2008). "Building a two-way street: Challenges and opportunities for community engagement at research universities", *The Review of Higher Education*, 32(1), 73-106.