

# Las Políticas de Educación Superior en la Democratización del Conocimiento

Rodrigo Arocena

## Resumen

El conocimiento de alto nivel incide cada vez más en la distribución del poder en la sociedad y particularmente en la expansión de la desigualdad entre seres humanos, sectores sociales, regiones geográficas. Democratizar el conocimiento es pues condición imprescindible para avanzar en el desarrollo entendido como expansión de las capacidades y las libertades. Para colaborar a ello aquí se discuten y ejemplifican ciertas políticas de Educación Superior.

*Palabras clave:* Desarrollo. Políticas de Educación Superior. Democratización del conocimiento.

## Abstract

### HIGHER EDUCATION POLICIES FOR KNOWLEDGE DEMOCRATIZATION

High level knowledge is increasingly influential in the distribution of power in society and particularly in the expansion of inequality between human beings, social groups, and geographic regions. Thus democratization of knowledge appears as an unavoidable condition for advancing in development understood as the expansion of freedoms and capabilities. As a contribution to such aim some policies for Higher Education are discussed and exemplified.

*Key words:* Development. Higher Education Policies. Knowledge democratization.

## Introducción: desde una concepción del desarrollo

El desarrollo hoy pasa por la democratización del conocimiento, que a su vez exige reformar a la Universidad. Semejante afirmación es una guía para la acción que este texto se propone elaborar y ejemplificar.<sup>1</sup>

Para avanzar en esa dirección, hay que empezar por esbozar una concepción del desarrollo que cumpla algunos requisitos no demasiado fáciles

de compatibilizar entre sí. Ella debe ser, ante todo, éticamente sostenible; en segundo lugar, ha de poseer valor heurístico para calibrar los principales problemas a encarar y para orientar la búsqueda de soluciones, lo que exige calar hondo en la interpretación de la realidad pero también apuntar a propuestas netas; en tercer lugar, tiene que ser lo suficientemente amplia como para dar cabida a una pluralidad de preocupaciones e

intenciones, sin lo cual no hay accionar colectivo democrático.

Con tales propósitos, se parte de una caracterización bien conocida y bastante compartida: “El desarrollo humano tiene que ver con 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) La afirmación es el núcleo de la concepción de Amartya Sen (2000) en la cual, por cuenta nuestra, incluimos tanto las dimensiones individuales como las colectivas. En ese entendido, la tesis medular de Sen es que la expansión de las libertades y las capacidades individuales y colectivas de la gente, vista como un conjunto no de pacientes sino de agentes, establece los fines normativos del desarrollo y constituye también su principal herramienta, la clave orientadora de las políticas en tanto medios para tales fines.

El propósito de contribuir a la expansión de libertades y capacidades lleva directamente a toparse con la realidad de la desigualdad, evidente en lo que hace a las posibilidades que tienen personas y grupos distintos para, en general, “llevar el tipo de vida que valoran y tienen razones para valorar” y, en particular, para ampliar sus capacidades mediante el aprendizaje y el acceso al conocimiento avanzado.

Justamente, los procesos históricos reales en los que se puede registrar avances sustanciales, en materia de desarrollo humano con cierto grado de sustentabilidad ambiental, tienen en común la multiplicación de las posibilidades de aprendizaje a alto nivel, lo que ha permitido hacer del conocimiento una palanca del crecimiento económico así como, más en general, de la mejora de la calidad promedial de vida. Para esto último no es suficiente, pero sí absolutamente necesario, incorporar conocimientos y calificaciones avanzadas a todos los procesos productivos de bienes y servicios socialmente valiosos.

En la sociedad global que el capitalismo ha configurado, el conocimiento científico y tecnológico se constituye en infraestructura fundamental del conjunto de las relaciones de poder; las dinámicas productivas más gravitantes y desestabilizantes tienen como motor principal a la innovación tecnológica; el capital financiero

hace sentir su duro dominio. Esos tres procesos interconectados inciden profundamente en quiénes ganan o pierden con el crecimiento económico y la globalización, en la distribución de beneficios y perjuicios de la expansión de la ciencia, en las posibilidades de manejar la problemática ambiental.

Por consiguiente, mejorar la calidad de vida material y espiritual de la gente, a través de la expansión de sus libertades y capacidades, tiene entre sus requisitos insoslayables la expansión y la democratización del conocimiento. Lo primero es bastante más claro que lo segundo, por lo cual a su consideración específica está dedicada la primera parte de este artículo, mientras que la segunda describe ciertas políticas de Educación Superior que, en las condiciones de nuestra región, pueden contribuir tanto a la expansión como a la democratización del conocimiento y, de esa manera, al desarrollo en el sentido recién esbozado.

### **Primera parte: sobre la democratización del conocimiento**

La centralidad contemporánea del conocimiento se refleja tanto en el poder colectivo – poder que tiene un grupo para lograr mediante ciertas formas de cooperación objetivos que son comunes a sus integrantes – como en el poder distributivo – poder que tienen dentro de un grupo los que coordinan y controlan el accionar de los demás. La base de las relaciones de poder social radica cada vez más en el conocimiento avanzado. Y, por consiguiente, la desigualdad también.

Consignemos dos tesis que constituyen cimientos principales del enfoque presentado aquí:

- a) Emerge “una economía basada en el conocimiento y motorizada por la innovación” (de la Mothe y Paquet, 1996).
- b) “La desigualdad basada en el conocimiento prevalece en el mundo de hoy” (Tilly, 2005).

Por consiguiente, los caminos para democratizar – vale decir, para ampliar el poder de la gente, el demos – hoy pasan necesariamente por el conocimiento. Intentaremos elaborar un poco más esta noción.

## Democratización

En un libro ya clásico Sartori (1988: 288), habla de la democracia en tanto “demo-poder” y en tanto “demo-beneficio”, sugiriendo prestar más atención a lo último. Ahora bien, difícilmente haya incremento sostenido de lo segundo sin alguna cuota de lo primero. Como primerísima aproximación, democratizar es en líneas generales ampliar de maneras interconectadas el demo-poder y el demo-beneficio.

Cabe aquí recordar la famosa caracterización normativa de la democracia como gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo. La expansión del demo-poder y del demo-beneficio se conecta, respectivamente, con los avances hacia un gobierno *por* el pueblo y *para* el pueblo. ¿Qué significa gobierno *del* pueblo y cómo se avanza hacia él?

No es fácil concebir un gobierno por el pueblo y para el pueblo que no sea también un gobierno del pueblo. La pregunta planteada puede dar respuestas sugerentes justamente porque nunca puede existir, en sentido estricto, un gobierno del pueblo: como tal, el pueblo ni gobierna ni puede gobernar. Hay sí cuotas de participación y de control que pueden ser mayores o menores. Puede lograrse una incidencia menos desigual de distintos sectores sociales en las decisiones gubernamentales; pueden estructurarse los procesos de decisión y ejecución de modo que reflejen más bien opiniones generales que opiniones particulares. Avanzar en esa dirección, y no menos importante, enfrentar los permanentes impulsos en dirección contraria que surgen del ejercicio mismo del poder político, es democratizar en tanto fomento de la mayor vigencia del demo-poder.

Tampoco puede existir, en sentido estricto, un gobierno para el pueblo: hay intereses comunes a todos y otros que no lo son; casi siempre, hacer algo que conviene a muchos o aún a todos supone no hacer otra cosa que también puede ser conveniente; además, el balance de beneficios y perjuicios suele depender del horizonte temporal que se maneje. Pero la incidencia en las decisiones gubernamentales de intereses contrapuestos refleja frecuentemente las diferentes cuotas de poder social. Cabe atender de manera menos

desigual las necesidades y preocupaciones de diferentes sectores; cabe también procurar que las decisiones beneficien a los más postergados, a las mayorías, a lo que sobre todo a mediano y largo plazo puede considerarse como más próximo al interés colectivo. Avanzar en esa dirección, y afrontar los impulsos en dirección contraria, es democratizar en tanto fomento de la mayor vigencia del demo-beneficio.

Las complejidades grandes y crecientes de los procesos de decisión, en ámbitos gubernamentales y en otros, refuerzan la propuesta de concentrar la atención en el demo-beneficio más que en el demo-poder. ¿Acaso lo que importa no es la mejora de la calidad de vida de la gente? Sin duda, pero sólo una visión ingenua de las relaciones sociales combinada con la ignorancia histórica puede llevar a sostener sinceramente que es viable avanzar sostenidamente en la expansión igualitaria del demo-beneficio sin un afianzamiento significativo del demo-poder. Más puede decirse, pues sin un cierto involucramiento en la problemática colectiva parece difícil apreciar las posibilidades reales de mejorar las condiciones de vida de todos. Ello puede reflejarse en fenómenos de signo opuesto: por un lado, la satisfacción de los sectores más postergados y desinformados ante pequeñas dádivas brindadas desde las alturas del poder; por otro lado, la insatisfacción de sectores, a menudo en ascenso, que reclaman una aceleración de la distribución sin considerar las condiciones que la hacen sostenible a largo plazo. Ambas actitudes limitan la expansión sostenida del demo-beneficio.

Cuando a la complejidad de los procesos de decisión se suman la diversificación de los intereses y, también, la multiplicación de beneficios posibles – que el avance tecnológico y el crecimiento económico nos muestran –, entonces es difícil que no prevalezca de hecho una actitud instrumental ante la democracia: ejerzamos cada “nosotros” (cada grupo que se considera parte del pueblo) las cuotas de poder a las que tengamos acceso para ampliar los beneficios a los que afirmamos tener derecho. La fragmentación tanto del demo-poder como del demo-beneficio a la larga fortalece las posiciones de quienes mayor poder social efectivo tienen. Quizás quepa decir que, para que el gobierno sea en alguna medida

significativa por el pueblo y para el pueblo, y por ende de tipo democrático, debe haber una vocación importante por la cosa pública, una cuota de interés por lo que a todos afecta, que provisionalmente podemos denominar demo-involucramiento. Tal vez por esta vía haya una vinculación entre la noción de gobierno del pueblo y la democratización entendida como expansión de la vocación por el ejercicio de la ciudadanía, en tanto involucramiento en las preocupaciones, discusiones y decisiones acerca de lo que a todos concierne. Propiciar esa vocación por lo público, y contrarrestar las poderosas tendencias que nos impulsan a ocuparnos sólo de lo que nos concierne individual o grupalmente (vale decir, privadamente), es también democratizar, en tanto fomento del demo-involucramiento.

Recapitulando, democratizar es en líneas generales ampliar de maneras interconectadas el demo-poder, el demo-involucramiento y el demo-beneficio.

### Democratización y conocimiento

Cuando el criterio propuesto se maneja en relación al conocimiento, el mismo sugiere vincular el propósito igualitario en materia de *uso* del conocimiento con las *decisiones* sobre conocimiento, a través de las *vinculaciones* de la gente con las cuestiones planteadas. Por ejemplo: ¿cómo se decide acerca de estrategias, agendas de investigación y fondos para generar conocimientos? A ese respecto, ¿cuáles son los procedimientos institucionales para involucrar actores, consultarlos y adoptar resoluciones?

Tales interrogantes llevan directamente a la cuestión de las relaciones entre expertos y legos, que de una u otra forma afecta a la democratización en general y no sólo a la del conocimiento, pero que en este caso – en la medida en que se refiere cada vez más a conocimiento complejo y sofisticado – se plantea de manera especialmente desafiante, al punto que algunos simplemente la descartan. En todo caso, para democratizar el uso del conocimiento, es necesario democratizar el acceso al conocimiento. Cuando el conocimiento deviene recurso primordial, los procesos sociales de aprendizaje pasan al primer plano (Lundvall & Johnson,

1994).

Democratizar el conocimiento exige pues generalizar los aprendizajes que expanden capacidades y libertades, individuales y colectivas. Las posibilidades de acceder a la enseñanza terciaria y, entre quienes acceden, la calidad de la educación que reciben, constituyen factores mayores y de importancia creciente para la estratificación social; allí pueden radicar algunos de los grandes conflictos de nuestro tiempo. Chile ilustra las afirmaciones precedentes.

Los países que han alcanzado niveles apreciables de desarrollo, en el sentido de que ofrecen comparativamente la mejor calidad de vida material y espiritual, tienen en común, y sin desmedro de sus múltiples diferencias, el haber generalizado el acceso a la enseñanza terciaria. Hace un siglo Argentina y Uruguay, probablemente los países de mejor calidad de vida de América Latina por entonces, habían generalizado el acceso a la enseñanza elemental.

Las reformas primordiales para la democratización del conocimiento tienen que ser las que contribuyan a la generalización del acceso efectivo a formas diversas de la educación avanzada de alto nivel, conectada a lo largo de la vida entera con el trabajo, el ejercicio de la ciudadanía, la cultura y la mejora de la calidad de vida individual y colectiva. Ello supone que lo único que se puede aprender de manera definitiva es a seguir aprendiendo siempre; junto con el énfasis de Sen en las personas como agentes y no como pacientes, lo anotado muestra que estamos hablando de la enseñanza activa, definida porque sus principales protagonistas son quienes aprenden.

La relación entre minorías de expertos o especialistas y ciudadanía mayoritariamente compuestas por legos no constituye una dificultad sólo para las políticas de conocimiento, sino para la política y las políticas en general. Dahl (1989: 327-328) lo presenta como problema fundamental para la democracia en nuestro tiempo, pues los “expertos” pueden llegar a desempeñar un papel asimilable al de los “guardianes” en la formulación brillante y extrema de la “anti democracia” por Platón. Inspirados por Dahl, pero por cuenta nuestra, aventuraríamos que, por lo menos

cuando llega a estar establecida y relativamente consolidada la democracia representativa como régimen de gobierno, un desafío mayor es confrontar el dominio de las “roscas” generadas por la conjunción de intereses y acciones entre poderes fácticos (los grupos o élites que ocupan las cimas en las principales redes de poder organizado) y “expertos” (entre comillas porque pueden ser reales o supuestos) en las diversas especializaciones del conocimiento avanzado.

Al presente es difícil ofrecer mejor ejemplo de tales “roscas” que aquella en la cual se vinculan las cimas del capital financiero, los altos funcionarios de los organismos financieros internacionales y afines, las agencias calificadoras de riesgo y tantos economistas “main stream”. (Ver Stiglitz, 2012: 61, 71, 74, 96, 173, 191-2, 201, 213, 264.)

En el campo mencionado como en otros – desde lo que tiene que ver con el llamado “poder médico” hasta gran parte de lo que constituye la agenda política cotidiana, particularmente lo que se refiere a las decisiones enmarcadas en las contradicciones entre crecimiento económico y sustentabilidad ambiental – es difícil imaginar alternativas para confrontar el poder de semejantes “roscas” que no incluyan la priorización de los procesos sociales de aprendizaje y, en especial, la generalización de la enseñanza avanzada, el acceso a la cual será condición cada vez más necesaria para el ejercicio autónomo de la ciudadanía.

Volvamos a la distinción (y conexión) entre demopoder y demo-beneficio, que va más allá del ámbito (del poder) político y tiene que ver con las redes de poder en general. En especial, se vincula con la contradicción entre sistema político democrático y economía no democrática, que es otra cuestión jerarquizada por Dahl (1985). Si tanto la economía como la desigualdad se basan crecientemente en el conocimiento – según lo afirman las tesis evocadas al comienzo de este numeral –, ello implica que el poder económico basado en el conocimiento avanzado erosiona sustantivamente, al menos en términos relativos, el demo-beneficio, de donde las alternativas con inspiración igualitaria no pueden esquivar la problemática del demopoder en el campo específico de la economía.

Generalizar la enseñanza avanzada es necesario para la democratización del conocimiento. No es suficiente: gran parte de la gente con formación terciaria podría no encontrar ocupación que la impulse a seguir aprendiendo siempre; podría haber escasa generación de conocimiento, cuya democratización es inseparable de su expansión; el conocimiento propio o ajeno podría seguir beneficiando sólo a minorías. Esas tres posibilidades tienen mucho de realidades en el mundo del subdesarrollo. El desarrollo precisa una masiva incorporación de conocimiento avanzado y altas calificaciones al conjunto de la producción de bienes y servicios. Promover tal incorporación es asunto mayor para las políticas democratizadoras del conocimiento. Estas últimas tienen pues dos dimensiones, interconectadas pero no idénticas: por un lado hay que ampliar la generación de conocimientos en las regiones y países dependientes, por otro hay que reducir la desigualdad en la distribución de sus beneficios y perjuicios.

## **Segunda parte: políticas de Educación Superior para educar en democracia**

### Síntesis de un planteo

En la Educación Superior, las reformas primordiales para la democratización del conocimiento tienen que ser las que contribuyan a la generalización del acceso efectivo a formas diversas de la educación avanzada de alto nivel, conectada a lo largo de la vida entera con el trabajo, el ejercicio de la ciudadanía, la cultura y la mejora de la calidad de vida individual y colectiva. Avanzar en esa dirección es en nuestra época – ya hoy y sobre todo mañana – una de las condiciones imprescindibles para enfrentar con ciertas posibilidades de éxito a la desigualdad y al subdesarrollo, ofreciendo a más gente mejores posibilidades de construir, individual y colectivamente, vidas que justificadamente consideren valiosas. Ése es nuestro punto de partida.

Tal propósito suscita una gran interrogante: ¿qué modalidades educativas debieran caracterizar la expansión de la Educación Superior (ES) para que su generalización contribuya efectivamente a ello?

Para ensayar respuestas, conviene destacar que las afirmaciones de partida tienen aspectos (1) normativos, (2) teórico-fácticos, (3) prospectivos y (4) propositivos.

(1) En términos normativos afines a la caracterización del desarrollo de Sen (2000), se asume que es “bueno” expandir las capacidades individuales y colectivas de las personas para elegir e impulsar por sí mismas formas de vivir que tengan justificados motivos para preferir, en contextos plurales que compartan la valoración de las libertades, de la igualdad y de la solidaridad entre los seres humanos.

(2) En términos teórico-fácticos (vale decir, intentando combinar la observación empírica y la comprensión racional de lo que ocurre en el mundo, cosa que en el mejor de los casos sólo se puede lograr de manera muy parcial y siempre provisional), se considera “cierto” que: a) el conocimiento avanzado tiene influencia creciente en las relaciones sociales, particularmente en la expansión del poder colectivo de ciertos grupos sociales – clases, naciones, organizaciones, etc. – así como en la distribución del poder al interior de tales grupos; b) la expansión de variados tipos de conocimiento ha tenido efectiva incidencia en la mejora de la calidad de vida de los grupos con mayor poder para aprovechar tales conocimientos.

(3) En términos prospectivos – vinculados al esfuerzo por detectar procesos que pueden tener gran relevancia futura – se destaca una tendencia a la consolidación de la desigualdad basada en el conocimiento, que según Tilly (2005) caracteriza al mundo de hoy.

(4) En términos propositivos, se entiende que los tres enfoques antes destacados confluyen para hacer que el propósito general de democratizar el conocimiento sea a la vez deseable (altamente) y viable (en alguna medida), siendo la generalización de la ES una de los caminos mayores para concretar tal propósito.

Volviendo a la cuestión planteada más arriba, cabe reformularla preguntando qué modalidades de la ES pueden contribuir mejor a la democratización del conocimiento. Enseñar incluye, en modos y con énfasis muy variados, tres

dimensiones diferentes pero no independientes, que pueden ser descritas como preparación disciplinaria, cultura general y formación ética. Ello es así al menos en la ES. Encarar de manera concreta cada una de esas dimensiones y su articulación constituye un problema mayor. Cada solución específica que se construya para tal problema constituye, a su vez, una de las principales características de la modalidad o institución educativa involucrada. Dos grandes procesos condicionan, entre otros, tales soluciones, tendiendo a hacerlas más transitorias y a complejizar la búsqueda de alternativas. El primero de esos procesos es el creciente y cambiante *papel social del conocimiento*, que incluye por lo menos los siguientes aspectos: la clara y neta expansión de lo que en conjunto los seres humanos saben; la diversificación y transformación de las formas de producción y utilización de conocimiento; su mayor gravitación en la creación y distribución del poder, que incluye modalidades viejas y también nuevas o muy nuevas. El otro proceso cuya gravitación en lo que nos ocupa procuramos destacar es la expansión del *pluralismo ideológico* y la multiplicación de relaciones humanas en las que se manifiesta.

Cuando se trata de educar dentro de marcos democráticos y para la democracia, el cambiante papel social del conocimiento y la expansión del pluralismo ideológico complejizan particularmente la construcción de alternativas y las hacen especialmente transitorias. Pero, como intentaremos argumentar a continuación, si bien *educar en democracia* es el nombre del problema, constituye asimismo un hilo conductor hacia la solución.

### El caso de la Universidad

Cada vez más estudiantes llegan a la Universidad buscando preparación disciplinaria, dejando cada vez menores espacios, energías y reconocimientos para el cultivo de la cultura general y la formación ética. Estas últimas dos dimensiones se ven, además, jaqueadas por el (hiper) pluralismo ideológico y cultural de las sociedades contemporáneas: en la modernidad (o mejor en la postmodernidad), ¿qué es la cultura general? ¿Y cuáles son los valores que la Universidad debe

cultivar? Las dos interrogantes convergen en otra: ¿quiénes y con qué autoridad pueden resolver ambas cuestiones?

El pluralismo ideológico sugiere encarar la cuestión de la formación ética en dos etapas. La primera establece el marco republicano y democrático del pluralismo al que nos referimos, que ni es un “todo vale” ni alguna ortodoxia cualquiera. En el caso de la Universidad de la República (UdelaR, Uruguay) el compromiso con la república democrática y con los derechos humanos está consagrado en la legislación y moldeado por su tradición. Se refleja en los hechos, por ejemplo en el enfrentamiento de los colectivos de la UdelaR a los regímenes autoritarios de ayer, en la contribución actual de la institución al esclarecimiento de los crímenes cometidos por la dictadura que concluyó en 1985, en su preocupación por defender y expandir los derechos.

Recordando una de las caracterizaciones de la democracia como “gobierno mediante la discusión”, y agregando que la discusión es parte sustancial de la “educación en democracia”, puede llegarse a la segunda etapa de la formación ética: la necesaria formulación de propuestas, compatibles con el marco plural pero polémicas, capaces a la vez de generar debates y de informar decisiones relevantes, contribuyendo a que se aprenda a discutir, resolver y ejecutar.

El tipo de propuestas con las que nos identificamos se inspiran en el ideal, con no poca gravitación en el mundo real, de universidad socialmente comprometida tal como se forjó en América Latina. La Reforma de Córdoba constituyó un intento de cambiar interconectadamente el funcionamiento interno de la universidad y sus relaciones con la sociedad. En relación a las funciones universitarias, se caracteriza por proponer el cultivo conjunto de la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria. En la relación fundamental entre el adentro y el afuera de la academia, puede caracterizarse como el intento de democratizar la universidad – a partir del cogobierno autonómico – para hacer de ella una institución al servicio de la democratización de sociedades dependientes y altamente desiguales, en particular

mediante la ampliación del acceso a la ES, la vinculación directa del conocimiento con los problemas colectivos más urgentes y el respaldo de la universidad a las reivindicaciones de los sectores populares.

La noción de Segunda Reforma Universitaria plantea – como eje vertebrador de propuestas, debates y cambios – la actualización de ese ideal en las condiciones sociales y culturales del siglo XXI. Cabe sintetizar esa noción diciendo que apunta a transformar la Universidad y sus vínculos con la Sociedad de modo que la institución pueda hacer una contribución sustantiva a la expansión y la democratización del conocimiento para el desarrollo integral. Se dibuja así la propuesta de “Universidad para el Desarrollo” (Sutz, 2005; Arocena y Sutz, 2007). Mencionaremos más abajo, brevemente, algunos ejemplos de los cambios y las políticas que estas ideas inspiran.

Habiendo comentado la dimensión relacionada con la formación ética en perspectiva democrática, abordemos la dimensión de la enseñanza directamente ligada a la cultura general. Entre el pluralismo valorativo, que es también y particularmente estético, y la multiplicación no sólo de conocimientos sino también de especializaciones y de formas de la creación, no pueden sino multiplicarse asimismo los fosos entre culturas. La divisoria famosa planteada por C. P. Snow (1993) entre “las dos culturas” – la de las artes y las humanidades contrapuesta a la de las tecnologías y las ciencias de la naturaleza – es más bien una entre varias. ¿Es culta una persona que conoce la *Iliada* pero no la segunda Ley de la Termodinámica o a la inversa? ¿Y si no conoce las expresiones musicales que son parte del sentido de la vida de tanta gente? ¿O las manifestaciones de la religiosidad? ¿O el mundo de la informática que está cambiando al mundo y también la visión que del mismo muchos tienen? ¿O ...?

Se ha propuesto considerar como persona culta a quien sea capaz de comprender aunque sea mínimamente todos los problemas relevantes de su época. Esa caracterización es fecunda para pensar la educación, incluso si se privilegia decididamente la dimensión de la preparación especializada; para ponerlo de manifiesto, cabe

referirse a las profesiones más tradicionales, pero que no han perdido gravitación: ¿hay algún problema relevante de la época que un abogado o un médico no “necesita” comprender?

Ahora bien, la propuesta anotada se liga directamente con los dos procesos que venimos destacando, la expansión del conocimiento y el pluralismo ideológico. En efecto, la caracterización de persona culta evocada asume, primero, la existencia de un acuerdo sobre cuáles son los problemas relevantes en cada época y, segundo, la posibilidad de comprenderlos todos. Ambas suposiciones han llegado a ser más bien vidriosas.

Los fosos entre culturas y consiguientemente el bloqueo de los diálogos en el marco de la diversidad constituyen un problema mayor de nuestro tiempo y, en especial, un desafío mayor para las tres dimensiones de la educación que estamos considerando. La formación ética ha de cultivar el pluralismo ideológico, en el marco del respeto a los derechos humanos y de la democracia, fomentando la tolerancia y contraponiéndola al rechazo al diferente, que es difícilmente evitable si se ignoran sus circunstancias. La cultura general es cuestión cada vez más polémica pero no lo es el empobrecimiento cultural que genera la endogamia, el contacto restringido a los que son como uno. La preparación (cada vez más) especializada es (cada vez más) necesaria, pero aún desde el punto de vista más pragmático la tendencia puede derrotarse a sí misma: para una persona que sólo tiene (conocimiento del uso de) un martillo, el mundo parece (que debiera considerarse como si sólo fuera) un clavo (y tiene mucho interés en que otros lo vean de la misma manera). La especialización extrema puede desembocar en la pobreza cultural combinada con la ineficacia práctica.

La fragmentación de culturas y diálogos constituye un problema relevante para la democracia así como para la riqueza y la eficiencia del conocimiento. La reflexión crítica sobre la naturaleza misma del conocimiento científico en expansión, particularmente en lo que se refiere a las ciencias de la naturaleza, tiende a pensar su validez no tanto como consecuencia de su

“objetividad” sino más bien del acuerdo intersubjetivo entre quienes lo cultivan. La intersubjetividad del conocimiento científico resalta lo comunicacional y (re)introduce un aspecto de índole filosófica en toda práctica vinculada con el conocimiento de alto nivel. La filosofía surgió como indagatoria a la vez del conjunto de lo que puede ser conocido y de lo que debe ofrecerse como educación. La evolución de la filosofía ha estado signada por los golpes asestados a ese propósito omnicompreensivo por la piqueta de la especialización. Se trata de evitar que ese proceso, inevitable y también imprescindible para el avance del conocimiento, sea más bien un obstáculo para su riqueza cultural, su fecundidad social y su contribución a una educación de carácter integral. Se ha dicho que hoy la filosofía debe ser una herramienta al servicio del diálogo democrático de la sociedad consigo misma. Ese punto de vista se emparenta con el énfasis en la intersubjetividad del conocimiento científico y con la noción de educar en democracia.

La Universidad, heredera también de las primeras academias filosóficas, puede contribuir a la cultura desde el cultivo de las diversas formas del conocimiento y de la creación, combinado con los diálogos plurales, tolerantes y “horizontales” entre enfoques y disciplinas para ampliar perspectivas y afrontar problemas multifacéticos. Entre otros esfuerzos en esa dirección, que pasa por transformar en profundidad la estructura académica, la UdelaR ha creado su Espacio Interdisciplinario (ver UNAM, 2012).

En lo que se refiere a la preparación especializada, educar en democracia implica democratizar el acceso efectivo a la Educación Superior, en el entendido de que en principio todos los seres humanos tienen condiciones para ello. Considerar que sólo algunos las tienen es un residuo oligárquico, emparentado con las restricciones al sufragio, y tan poco sustentado en hechos como lo era hace un siglo y medio o dos restringir el acceso a la enseñanza elemental. En esta época, en términos individuales, un nivel terciario de educación personal será cada vez más necesario para el ejercicio de la ciudadanía, las posibilidades de realizar un trabajo de calidad, el acceso a varias



manifestaciones de la cultura y la protección de la calidad de vida. En términos colectivos, no está demás repetir que *generalizar el acceso a la Educación Superior es una de las condiciones imprescindibles para enfrentar con ciertas posibilidades de éxito a la desigualdad y al subdesarrollo.*

La UdelaR encara semejante tarea defendiendo un modelo de acceso abierto a la ES y respaldando el avance efectivo en los estudios de su estudiantado, el 76% del cual pertenece a la Población Económicamente Activa y el 36% del cual trabaja más de 30 horas a la semana. Para ello se impulsa la diversificación de las modalidades de enseñanza, el apoyo individualizado a los estudiantes, en particular mediante el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) que toma contacto con ellos aún antes de que ingresen a la Universidad, la promoción de las tutorías de estudiantes por compañeros con mayor avance en sus estudios (“tutorías entre pares”), la flexibilización de las trayectorias estudiantiles con particular atención a la enseñanza por proyectos y por problemas, la enseñanza “semi presencial” que combina el acceso autónomo al conocimiento mediante recursos “virtuales” con las imprescindibles interacciones “presenciales”. De manera todavía muy insuficiente pero ya auspiciosa, ha empezado a disminuir el abandono de los estudios universitarios y a acelerarse el incremento de la graduación.

Se trata de ampliar el ejercicio de un derecho individual a la formación avanzada, al presente aún no generalizado y con potenciales beneficios colectivos, doble motivo para sostener que, cuando la comunidad logra brinda oportunidades de efectivizar ese derecho, ello conlleva deberes. Es prioridad pública responder a la demanda social de ES, atendiendo en la medida de lo posible a las preferencias disciplinarias de cada uno, tanto porque cultivar una vocación valiosa es parte del derecho a la educación como porque en general seguir la propia vocación enriquece los aprendizajes y los desempeños relacionados. Este énfasis en los derechos, al hacer referencia a la preparación especializada, nos devuelve a la formación ética, que ha de prestar especial atención a los deberes que tales derechos generan.

Los deberes son sobre todo los de quienes han alcanzado una preparación profesional que los habilita para desempeñar un trabajo calificado, que puede ser socialmente útil, y que puede generar ingresos de cierta significación; ambos conceptos permiten hacer efectivos los deberes mencionados. Pero ellos pueden ser cumplidos ya durante las etapas de estudios; brindar oportunidades para ello es aspecto fundamental de la formación ética inherente a educar en democracia, pues apunta a democratizar los beneficios que la educación supone.

En ese entendido, en la UdelaR se ha resuelto “curricularizar la extensión universitaria”, vale decir, incorporar actividades de ese tipo al conjunto de los Planes de Estudio de la institución. Se impulsa así la vinculación temprana de los estudiantes con problemas de la vida real, particularmente de sectores postergados, a cuya solución pueden contribuir en procesos interactivos que involucran a diversos actores que ponen en común sus saberes propios. Ello contribuye tanto a la preparación disciplinaria e interdisciplinaria como a la formación ética del estudiantado.

A ello apunta asimismo la ya mencionada labor de las “tutorías entre pares” en la UdelaR, cuya relevancia ha llevado a extenderla de modo que estudiantes de nivel terciario apoyan, voluntariamente también, a sus compañeros de Enseñanza Media, procurando contribuir a mejorar la tasa de culminación a ese nivel, que en el Uruguay es preocupantemente baja.

La concepción esbozada en los párrafos precedentes puede ser recapitulada por contraste con la que interpreta a la educación como transmisión de conocimientos y de valores. Una versión extrema de ello ve a la educación como adiestramiento más adoctrinamiento; es una concepción autoritaria, basada en la suposición de que el saber relevante ya es conocido; se ubica pues en las antípodas tanto de la ciencia como de la democracia. Por el contrario, la educación en democracia asume con modestia que es mucho más lo que se ignora que lo que se sabe. Si se apunta a que los estudiantes se ubiquen como receptores de los conocimientos y hasta de los valores que los docentes les transmiten, se les está

preparando para repetir procedimientos y argumentos, incluso sin comprender en profundidad sus fundamentos, y por consiguiente sin mayores capacidades para elaborarlos, adaptarlos, cuestionarlos y superarlos. Estas capacidades – que son las de aprender a aprender con autonomía – se forjan bastante mejor cuando los principales protagonistas de los procesos de aprendizaje son, individual y colectivamente, quienes aprenden. Así puede caracterizarse la enseñanza activa. No procura que los estudiantes se parezcan a los docentes sino que sean mejores y también distintos. En tal perspectiva, enseñar es ante todo ayudar a aprender – a pensar, hacer, (re)descubrir, cuestionar, resolver, incluso crear. Los terrenos más propicios para todo ello son los ámbitos de diálogo, experimentación, creación, reflexión crítica sobre el conocimiento y sus usos, construcción de propuestas. Esos son los ámbitos más estimulantes para forjar una preparación especializada capaz de superarse a sí misma, enmarcada en la diversidad cultural y en la exigencia ética.

Por ello la enseñanza activa converge naturalmente con el proyecto humboldtiano, que caracteriza a la enseñanza universitaria como la que se cultiva en conjunto con la investigación; respecto a esta última, la UdelaR asume una especial responsabilidad, dando cuenta de alrededor de las tres cuartas partes de la generación de conocimientos en el Uruguay. Para profundizar el proyecto humboldtiano, la UdelaR ha puesto en funcionamiento su Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil. Dicho proyecto, entendido en clave democratizadora, tiene una manifestación sustantiva en los programas de Investigación e Innovación orientadas a la Inclusión Social, que la UdelaR impulsa en el contexto de una gama emergente a escala internacional de políticas de ciencia, tecnología e innovación consideradas como políticas sociales (Arocena y Sutz, 2012 a, b). Así se fomenta la demanda social de conocimientos, y se afronta uno de los principales problemas de la condición periférica, que es precisamente la debilidad de la demanda solvente – con poder efectivo de compra – en materia de conocimiento (Arocena y Sutz, 2010, 2011). También busca afrontar ese problema con perspectiva

democratizadora la reciente creación – por la Cámara de Industrias del Uruguay, el Ministerio de Industria, Energía y Minería, y la UdelaR – de un Centro de Extensionismo Industrial destinado a respaldar la generación e incorporación de conocimientos para el sector manufacturero, particularmente las empresas más pequeñas.

La enseñanza activa democratizadora se inscribe naturalmente en el ideal latinoamericano de universidad socialmente comprometida, que caracteriza a la enseñanza universitaria como la que se cultiva en conjunto con la investigación y la extensión. En tal perspectiva la UdelaR impulsa, como se anotó, la curricularización de la extensión y específicamente la construcción de “espacios de formación integral”, en los que se intenta cultivar las tres funciones universitarias. Un ejemplo prometedor en esa dirección es “Flor de Ceibo”, programa a través del cual docentes y estudiantes universitarios ofrecen apoyo a escolares, sus familias y sus maestros para el mejor aprovechamiento del Plan Ceibal, que es una política de Estado para dotar de una laptop a cada alumno, en la perspectiva de la apropiación social de la tecnología.

Educación en democracia implica hacer de la participación democrática una guía para la educación y su gobierno. Asumiendo que las formas democráticas son apenas aproximativas (en todos los terrenos y en el mejor de los casos), se trata de buscar modalidades que combinen esa inspiración “horizontal” con la vocación por la eficiencia para el trabajo en el aula, para la definición de las propuestas educativas, para el funcionamiento institucional, para el relacionamiento con el afuera de la academia. La participación amplia en las discusiones y decisiones vinculadas puede hacerlas más fecundas y además *educa*, en lo específicamente profesional, en la cultura de la diversidad, en la ética de la democracia. Supone por supuesto tensiones y conflictos: ¿no los hay en las modalidades “verticales” de la enseñanza? Asumir que esas modalidades son necesariamente más eficientes que otras más “horizontales” no tiene real fundamento empírico pero implica renunciar a que la educación sea forjadora de ciudadanía. Educación en democracia exige, en suma, cuotas

significativas de autogestión para la educación.

En ese entendido, en la UdelaR se busca corregir carencias y procesar cambios desde la autonomía y el cogobierno. En las antípodas de la autarquía, se fomenta una autonomía conectada con los más variados actores sociales e institucionales. El cogobierno de estudiantes, docentes y egresados permite combinar la estabilidad y la legitimidad de las formas representativas de la democracia con el potencial de iniciativa y compromiso de las modalidades participativas. Para mejorar la gestión administrativa, se fomenta la capacitación de los funcionarios, incluso a nivel de grado y postgrado, y se apuesta a su mayor involucramiento en la adopción e implementación de decisiones.

Resume gran parte de lo ejemplificado hasta aquí la política de descentralización y regionalización que la UdelaR viene plasmando en hechos: constituye una estrategia de largo plazo definida por los procedimientos de la democracia universitaria; apunta a abrir oportunidades de acceso a la educación avanzada en el conjunto del territorio nacional; lo hace mediante la

construcción de centros universitarios regionales con estructura académica innovadora, que abren amplio espacio a lo interdisciplinario y priorizan las temáticas fundamentales definidas en cada región en diálogo con los actores dispuestos a ellos; se avanza hacia la construcción de capacidades de generar y usar conocimientos de alto nivel en todo el país.

Recapitulando, en la Educación Superior hablamos de *educar en democracia* para referirnos a la generalización de la preparación disciplinaria avanzada mediante modalidades de la enseñanza activa, en el contexto de debates plurales y de diálogos entre disciplinas y saberes, de creación y de uso creativo del conocimiento, buscando combinar calidad académica y compromiso social, propiciando el protagonismo estudiantil en los aprendizajes específicos, la forja de cultura general y la formación ética. La denominación se justifica porque: (i) las modalidades educativas son democráticas en tanto fomentan el protagonismo de los que aprenden, (ii) apuntan a formar para las convivencias democráticas, y (iii) contribuyen a la democratización del conocimiento ■

## Referencias

- AROCENA, R. y SUTZ, J. (2007). La Universidad para el Desarrollo. En B. Kliksberg y N. Blaistein (Comps.), *Por un mundo mejor. El rol de la sociedad civil en la inclusión social y los Objetivos de Desarrollo del Milenio* (pp 107-141). Buenos Aires AECI, AMIA y PNUD.
- AROCENA, R. y SUTZ, J. (2010). Weak knowledge demand in the South, learning divides and innovation policies. *Science and Public Policy*, Vol. 37, No. 8, 571-582.
- AROCENA, R. y SUTZ, J. (2011). Knowledge demand must drive developmental universities. *SciDev* <http://www.scidev.net/en/opinions/knowledge-demands-must-drive-developmental-universities.html>. Acceso el 24 de setiembre de 2013.
- AROCENA, R. y SUTZ, J. (2012a). Research and innovation policies for social inclusion: an opportunity for developing countries. *Innovation and Development*, Volume 2, Issue 1, 147-158.
- AROCENA, R. y SUTZ, J. (2012b). Research and innovation policies for social inclusion: is there an emerging pattern? En Lastres, H. M. M. et al. (organizadores) *A nova geração de políticas de desenvolvimento produtivo - sustentabilidade social e ambiental* (pp 101-113) Brasilia: CNI, BNDES, BID.
- AROCENA, R. (2013). La democratización del conocimiento como clave para una nueva Reforma Universitaria. Volumen del Congreso de la Federación de Estudiantes de Chile, en prensa.
- DAHL, R. (1985). *A Preface to Economic Democracy*. Berkeley: University of California Press.
- DAHL, (1989). *Democracy and its critics*. New Haven: Yale Univ. Press.
- DE LA MOTTE, J. & PAQUET (1996). *Evolutionary Economics and the New International Political Economy*. London: Pinter.
- LUNDEVALL, B.A. & JOHNSON, B. (1994). The Learning Economy. *Journal of Industry Studies I* (2), 23-42.
- PNUD (2011). *Informe sobre el Desarrollo Humano 2011*. Nueva York: Naciones Unidas.
- SARTORI, G. (1988). *La teoría de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- SEN, AMARTYA (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- SNOW, C.P. (1993). *The Two Cultures*. Cambridge: Canto.
- STIGLITZ, J. (2012). *The Price of Inequality*. N. York: Norton.
- SUTZ, J. (2005). The role of universities in knowledge production. *Journal of Himalayan Science*, 3 (5), 53-56.
- TILLY, C. (2005). *Identities, Boundaries, and Social Ties*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers.
- UNAM (2012). *Interdisciplina en el estuario: saberes orilleros*. Tema del mes, Revista Digital de la Universidad Nacional Autónoma de México, <http://www.revista.unam.mx/vol.13/num5/art58/art58.pdf>. Acceso el 24 de setiembre de 2013.

## Nota

<sup>1</sup> En las páginas siguientes se retoma en parte un planteo formulado en un trabajo anterior (Arocena, 2013).

## Rodrigo Arocena

Rector de la Universidad de la República (Uruguay). Licenciado y Doctor en Matemática y Doctor en Estudios del Desarrollo por la Universidad Central de Venezuela. En la Universidad de la República es Profesor de Ciencia y Desarrollo. Fue electo como Rector en 2006 y reelecto en 2010.