

## *Universidad compleja y sociedad: una dialogicidad necesaria.*

Musa Ammar Majad Rondón 

### RESUMEN

En función de las conexiones profundas entre educación, sociedad y desarrollo, se establecen tres categorías que enmarcan lo concerniente a los factores sociales de la educación: demanda educativa, necesidades educativas y servicios educativos. Las universidades, por su propia naturaleza, siempre han estado influenciadas por las transformaciones históricas. Esto se explica por el hecho de que tienen por actividad fundamental el germen, cuidado y desarrollo del saber. En este orden de ideas, sus herramientas son la pesquisa, la búsqueda, la refutación, el debate, la lógica, la duda, entre otras. En este orden, las universidades no son ajenas a los cambios y transformaciones históricas. Precisamente, este tejido volitivo, de carácter macrosocial, de glocalidad determinada, surge de un marco complejo al quehacer de estas instituciones educativas. En la modernidad, ya no se trata solo de una universidad que hace frente a la transmisión del saber; se trata de una organización educativa que ha de responder a las exigencias sociales, en sus relaciones de centro y periferia, tratando de entablar protagonismo y vigencia intelectual, así como calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, bajo los principios de viabilidad económica. Precisamente, por estas características, resulta evidente la contribución de la universidad, en su relación dialógica con la sociedad, ha hecho a la formación y desarrollo de los estados democráticos modernos. Sus basamentos son de carácter axiológico: la educación cívica y la ética del trabajo. PALABRAS CLAVE: universidad compleja, sociedad, dialogicidad, educación.

### ABSTRACT

Demand for education, educational needs and educational services: Depending on the deep connections between education, society and development, three categories that frame concerning social factors of education are established. Universities, by their nature, have always been influenced by the historical transformations. This is explained by the fact that they have the basic activity germ, care and development of knowledge. In this vein, his tools are the research, search, refutation, debate, logic, certainly, among others. In this

respect, universities are not immune to change and historical transformations. Indeed, this volitional fabric, macro basis, in particular glocality, it supplies a complex framework for the activities of these educational institutions. In modern times, it is no longer just about a university facing the transmission of knowledge; it is an educational organization that must respond to social demands in their relations of center and periphery, trying to make ownership and intellectual force and quality of teaching and learning processes under the principles of economic viability. Precisely because of these characteristics, the contribution of the university in its dialogic relationship with society is evident, he has made the formation and development of modern democratic states. Their bases are axiological character: civic education and the work ethic. KEYWORDS: complex university, society, dialogic, education.

### INTRODUCCIÓN

En la época contemporánea, la adaptación de la universidad a las exigencias sociales presenta unas aristas que antaño no existían. Las características institucionales clásicas de las universidades se supeditaban a otros criterios, a la vez que a distintas demandas ya superadas. Así, por ejemplo, en la época moderna resulta innegable la contribución de la universidad a la formación del Estado democrático, con el componente axiológico pertinente.

En función de lo anterior, que presupone una relación de la universidad con factores de poder, diferentes según la época y el contexto, las más de las veces se ha procedido a estudiar la correlación universidad-sociedad a partir de la tensión entre la autonomía universitaria y el poder. En esta dilucidación, la cosmovisión y la expectativa axiológica tienen un rol preponderante. Esto se observa en la concepción que, en un principio, tenía la élite de lo que debe ser la universidad; muy distinta a la que, hoy día, tienen las masas en general.

<sup>✉</sup>Universidad Alonso de Ojeda, Venezuela. Licenciado en Letras (ULA), Magíster en Gerencia Educativa (UNET), Doctorando en Ciencias de la Educación (UBA). musamajad@hotmail.com / http://musamajad.com.ve .

Resulta evidente la sentencia que declara a la universidad como institución de masas. Por ello es que las respuestas de antaño a los requerimientos sociales no mantienen vigencia, pues la realidad actual, en virtud de las franjas volitivas referentes a la economía, la religión, lo tecnológico, la política, lo comunicacional, entre otras, es otra. De manera adicional, en la actualidad se han diversificado las demandas sociales, por consiguiente, también el del gasto social en enseñanza superior (Quintanilla, 1998). Si a esto se suman los cambios demográficos, los procesos de internacionalización, la globalización, la macroeconomía, los procesos de información, la revolución tecnológica, entre otras, se da un quiebre, un punto de inflexión, un rompimiento más significativo y profundo, de la universidad contemporánea con la universidad tradicional.

#### METODOLOGÍA

En función del tema, se efectuó una revisión documental y una interpretación de los textos bajo el paradigma crítico-reflexivo. Así, se recopiló, analizó, sintetizó y discutió la información publicada sobre el tema en estudio. Esto fue basamento para el análisis crítico, así como para la evaluación e interpretación no especulativa.

#### UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD

Definir a la universidad en el marco de sus relaciones sociales complejas, es establecer que ante todo el entorno direcciona hacia ella requerimientos más amplios y diversos que en el pasado, considerándola como una organización especializada de carácter adaptativo según las condiciones temporales. En este enfoque, ya Luhmann emplea los conceptos de *complejidad*, *autorreferencia* y *autopoiesis*. Así, la complejidad implica un caudal de posibilidades y de conexiones; la autorreferencia deviene en lo comunicacional; la autopoiesis manifiesta una re-producción a partir de sus elementos constituyentes (Luhmann, 1991; Torres, 2004).

En función de las conexiones profundas entre educación, sociedad y desarrollo, Medina (1967, pp. 123-139) establece tres categorías que enmarcan lo concerniente a los factores sociales de la educación: demanda educativa, necesidades educativas y servicios educativos.

Lo primero deviene del principio moderno de que la enseñanza depende, en cuanto prestación, de la existencia de una demanda en la sociedad, la cual se refiere directamente a la educación. En este sentido, la demanda aparece, antes que nada, como "...un conjunto de las aspiraciones existentes en un momento dado en un círculo de hombre" (Medina, 1967, p. 124). Es en este punto donde es oportuno mencionar, en consecuencia, lo relacionado a la determinación social de los niveles de aspiración. Es en dichos niveles donde intervienen

motivaciones personales, orientaciones colectivas y normativas. Así, aparece en el individuo la inquietud por responder a una intención subjetiva y a una intención objetiva (social). Aparece, a todas luces, la educación como vehículo para la mejora social y el ascenso individual dentro de esa sociedad.

Lo segundo, en cambio, en contraposición a la demanda educativa, aparece como la fijación de las necesidades educativas en cuanto expresión de las tareas objetivas determinables requeridas por la sociedad en un momento específico. Por ello, resulta fundamental "...subrayar el distinto carácter de esas exigencias objetivas, porque repercute quiérase o no en la diferente naturaleza que el sistema educativo debe cubrir o satisfacer" (Medina, 1967, p. 131). Así, aparecen unas necesidades determinadas por la estructura económica, otras necesidades exigidas por la cohesión social y, finalmente, unas necesidades derivadas del ideal educativo.

Las necesidades determinadas por la estructura económica atienden, sobretodo, lo relacionado con las exigencias de la sociedad industrial, buscando un equilibrio entre necesidad y capacidad. En cambio, las necesidades exigidas por la cohesión social derivan de la tarea permanente y tradicional de la educación. Por un lado, la transmisión del conocimiento, la supervivencia del patrimonio cultural; por otro lado, dar cabida al rol fundamental que esa transmisión del conocimiento juega en la cohesión, forma y carácter de una sociedad determinada. Ello no restringe las necesidades derivadas del ideal educativo, las cuales son cuerpos doctrinales, según contexto, que rigen la labor educativa.

Finalmente, lo tercero, referente a los servicios educativos, es atendido en la medida en que las aspiraciones de la demanda y los requerimientos de las necesidades, en cualquiera de sus tipos, convergen en los sistemas educativos. Este punto de convergencia da lugar a que estos sistemas educativos adquieran el carácter de actividades complejas dentro de la sociedad.

#### CONFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD MODERNA

Se sabe que las universidades, por su propia naturaleza, siempre han estado influenciadas por las transformaciones históricas. Esto se explica por el hecho de que tienen por actividad fundamental el germen, cuidado y desarrollo del saber. En este orden de ideas, sus herramientas son la pesquisa, la búsqueda, la refutación, el debate, la lógica, la duda, entre otras.

En la Edad Media, donde se origina la universidad como institución relevante, en cuanto establecimiento, poseía una suerte de carácter gremial, de estatus corporativo. Su misión principal no era otra que impartir una enseñanza de carácter superior (vigente hasta hoy día). Lo anterior presupone una fortaleza, pues, más allá de los vínculos directos con lo eclesiástico, la universidad se afianzó en los principios de identidad educativa, autoridad intelectual, voluntad y autonomía.

Ahora bien, la universidad en la Edad Media, en cuanto modelo, experimentaba dos tipos o formas. Por un lado, El Estudio General de París, el cual fue una asociación o corporación de maestros que impartían artes liberales y teología a partir de una *licentia docendi*. Por otro lado, en cambio, la Universidad de Bolonia, lugar donde se impartía Derecho, trataba de una suerte de corporación de estudiantes. Estos eran agrupados según su origen, se les protegía y regulaba en función de unos estatutos internos, por los cuales, además, se contrataban profesores según las necesidades (Porta, 1998).

La Universidad de Bolonia, entonces, propiciaría que el resto de las universidades en Occidente fueran fiel trasunto de ella. Se trata de una creación europea, donde poderes eclesiásticos y civiles confieren a ciertas comunidades de maestros y estudiantes una relativa autonomía administrativa y jurisdiccional.

La universidad, en esta etapa medieval, se dedicaba básicamente a la transmisión del saber establecido y aceptado. Todo se organizaba en un marco impermeable y estrecho: la concepción dogmático-estática del universo.

No obstante, ya hacia el siglo XVIII, los reformistas de la Ilustración construyeron discursos donde impelían a la superación de este tipo de trasfondos institucionales. Ergo, la propuesta era sustituir estos modelos por escuelas con cierto grado de especialización y academias que cultivaran la ciencia y el saber humanístico. Ya Aron (1966) señala que "...las universidades europeas son instituciones históricas a las que la sociedad moderna, de tipo industrial, impone e impondrá cada vez más profundas transformaciones" (p. 107). Es así que, mientras estas transformaciones se daban, universidad y ciencia iban por caminos separados, como líneas paralelas que nunca han de encontrarse. No obstante, esto sucedió en el siglo XIX, donde el conocimiento empírico y la investigación se tornaron actividades propias de las universidades.

Así, es relevante la figura de Wilhelm von Humboldt, quien, siendo director de la Sección de Educación del Ministerio del Interior de Prusia, concibió y organizó la Universidad de Berlín como una institución dedicada a la investigación y formación de científicos. Se trata de un modelo de universidad neohumanista, de carácter enciclopedista, unido a una particular concepción donde el hombre es ante todo un individuo que requiere libertad para obtener un alto nivel en el desarrollo de sus capacidades. Este fue el modelo que se difundió a lo largo del siglo XIX en Alemania. Ello llevó a que en este país las principales ramas de la investigación científica se precisaran en cuanto disciplinas, con una metodología específica y un contenido sistemáticamente categórico (Porta, 1998).

Lo anterior influyó hasta el punto de que Francia, Gran Bretaña y Estados Unidos introdujeron una serie de reformas, lo que trajo como consecuencia un aumento significativo en el nivel

del trabajo científico, así como en la productividad.

Empero, este modelo decimonónico, a pesar de la aceptación en las esferas intelectuales y de sus potencialidades, experimentó inconvenientes derivados del entorno social. Esto, pues se trataba de una concepción institucional orientada hacia la satisfacción de una elite, de carácter minoritario, incompatible con las transformaciones económicas, sociales y políticas que anticipaban el apareamiento de la denominada sociedad de masas en la Europa de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

Estos sucesos tuvieron como réplica lo acaecido en torno a los modelos de Oxford y Cambridge, así como en la misma Francia. En realidad, las primeras adaptaciones a las condiciones sociales, las cuales propugnaban por una universidad no elitista, de nueva estructura, a tono con las exigencias del capitalismo industrializado, la movilidad de clases sociales, las transformaciones político-culturales, se dieron en Estados Unidos. Este fenómeno ha sido nombrado como "universidad de masas", implicando que un porcentaje en torno al 20 por 100 de la población puede acceder a estudios superiores (Quintanilla, 1998).

¿Cómo era el panorama norteamericano durante la primera mitad del siglo XIX? Si bien era bastante parecido al inglés, la transformación comenzó hacia 1860. En este sentido, la primera Influencia llevó a conformar instituciones orientadas hacia una formación profesional, como, por ejemplo, el *Massachusetts Institute of Technology*, conocido como MIT. La segunda influencia implicó la reforma de Harvard y de otras antiguas instituciones, como la fundación de la *Johns Hopkins University* (Aron, 1966). Es a partir de este momento donde se evidencia la preocupación de las universidades de Estados Unidos por dar respuesta a las necesidades volitivas de sus respectivos entornos.

Lo anterior supuso que estas prestigiosas instituciones estadounidenses buscaran y concretaran especializaciones en ciertos ámbitos, llegando, incluso, a incorporar enseñanzas que en Europa no eran consideradas como universitarias –tal es el caso de las finanzas o los negocios, por ejemplo–, manteniendo especial énfasis en la investigación aplicada. Esto, por ende, llevó a que dichas universidades adoptaran una estructura por departamentos y no por cátedras, lo que favoreció la innovación, la aplicabilidad práctica de la teoría, la perspectiva utilitaria, la comunicación con organizaciones públicas y privadas que permitían dar prioridad a ciertos objetivos de investigación, la obtención de recursos (Porta, 1998).

Más allá de esto, la universidad seguiría transformándose. Finalizada la Segunda Guerra Mundial, el modelo estadounidense de universidad se consolidó en la gestión del presidente Roosevelt. Al ya ceñido vínculo que existía entre la universidad y la empresa se agregó el Estado. Esto aumentó las características y virtudes propias del modelo: investigación,

calidad, independencia, autonomía administrativa, flexibilidad, apertura al mercado, especialización, formación de redes, entre otras. Fue así que este modelo estadounidense de universidad no sólo se adaptó a los cambios suscitados en los dos primeros cuartos del siglo xx, propiciando conocimientos técnicos y especializaciones al capitalismo industrial, agregando la clase media a la formación superior; también benefició el ajuste de estas instituciones a los cambios vertiginosos de la era de la información, en los dos últimos cuartos del siglo xx. En función de lo anterior, Castells (1999) indica que

la primera revolución de la tecnología de la información se concentró en los Estados Unidos, (...) estos entornos requirieron la concentración espacial de los centros de investigación, las instituciones de educación superior, las empresas de tecnología avanzada, una red auxiliar de proveedores de bienes y servicios, y redes empresariales de capitales de riesgo para financiar las primeras inversiones (pp.78-83).

En este sentido, por ejemplo, se conoce la idea de la imbricación profunda entre empresa y universidad, propia de este tipo de sociedades. Ello, en relación a los aportes percibidos de lado y lado, con un único receptáculo, el cual es la sociedad en su conjunto. Así,

Los primeros economistas juzgaban como productivo solamente el trabajo que se concreta en objetos materiales. Para la economía, en cambio, el concepto de producción abarca todas las actividades que contribuyen al ingreso real de la sociedad, tanto bajo la forma de bienes materiales como de bienes inmateriales o servicios. El propósito general de la producción no es otro que el de servir a las necesidades humanas. El adelanto y la difusión del conocimiento, en cuanto es materia de una actividad diferenciada, forma parte del producto social (Bereday y Lauwerys, 1971, p. 3).

Visto de esta manera, las universidades modernas constituyen unidades de producción, donde se combinan factores de realización para obtener bienes valiosos. La particularidad radica en el carácter intelectual de estos bienes y, en líneas generales, por su naturaleza no pecuniaria.

Ahora bien, en torno a la matriculación en la universidad moderna, la primera década de este siglo ha continuado, a nivel global, la dinámica de masificación desarrollada a fines del siglo xx. Es por ello, que a este momento, el número de estudiantes matriculados en la educación superior mundial se multiplicó, comparativamente hablando, por más de seis veces. García (2010, p. 13) señala la cifra: de 13.000.000 de estudiantes matriculados a nivel global en 1960 se pasó a 82.000.000 en 1985, y a 150.000.000 en el año 2007.

Cuantitativamente, los países, siguiendo a García (2010, pp. 13-14), con los mayores sistemas de educación superior



ICEUABJO 2016

son: China (25.000.000 de estudiantes); EE.UU (17.000.000 de estudiantes); India (12.000.000 de estudiantes); Federación Rusa (9.000.000 de estudiantes); Brasil (5.000.000 de estudiantes); Japón (4.000.000 de estudiantes); Indonesia (entre 3.000.000 y 4.000.000 de estudiantes); Reino Unido, Francia, Italia (entre 2.000.000 y 3.000.000 de estudiantes cada uno).

#### UNIVERSIDAD COMPLEJA

Ciertamente, las universidades no son ajenas a los cambios y transformaciones históricas. Precisamente, este tejido volitivo, de carácter macrosocial, de glocalidad determinada, surte de un marco complejo al quehacer de estas instituciones educativas.

En la modernidad, ya no se trata solo de una universidad que hace frente a la transmisión del saber; se trata de una organización educativa que ha de responder a las exigencias sociales, en sus relaciones de centro y periferia, tratando de entablar protagonismo y vigencia intelectual, así como calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, bajo los principios de viabilidad económica. Precisamente, por estas características, resulta evidente la contribución de la universidad, en su relación dialógica con la sociedad, ha hecho a la formación y desarrollo de los estados democráticos modernos. Sus basamentos son de carácter axiológico: la educación cívica y la ética del trabajo (Perinat, 2004, p. 53).

A esto es menester agregar que, además, la universidad se ha vuelto una institución de masas, lo cual, sumado a la diversificación de las demandas sociales y el incremento del gasto social en enseñanza (Quintanilla, 1998, p. 58), hace que se rompa la unilateralidad expresada en el vínculo clásico reinante en la educación superior.

Se trata de una complejidad que deviene de un caudal de posibilidades y de conexiones propias de las sociedades modernas. Así, la sociedad moderna implica un gran sistema social que se estructura en la definición cuasi infinita de las funciones que le permiten desarrollar cada uno de sus procesos

políticos, económicos, educativos, religiosos, entre otros. Es el resultado de la evolución industrial y tecnológica.

Esta complejidad, por tanto, enlaza una multitud de sistemas parciales que, en su conjunto, suman y forman un sistema total. Ello permite, por ejemplo, la división del trabajo, la especialización del conocimiento, la singularidad institucional, la autonomía micro-sistémica, entre otros. Todo propende a una diferenciación funcional, a una especialización de las respuestas, a unos subsistemas que en su accionar reducen la complejidad social creciente. No obstante, a manera de Perogrullo y paradójicamente, al disminuir la complejidad de esta forma, se origina más complejidad (Luhmann, 1998, p. 77). Esto, pues las diferencias, en relación aritmética, forman una unidad: una unidad de diferencias.

En este orden de ideas,

la universidad tradicional era parte del paisaje urbano y político de la comunidad. En cambio, la universidad de masas es un bien de capital que se puede crear, modificar, suprimir o cambiar de sitio con la misma facilidad con que cambia una factoría de producción de conservas (Quintanilla, 1998, p.89).

Así, resulta evidente que la relación entre universidad y sociedad ha ido cambiando (Brew, 1995, p.34). Estas transmutaciones pueden observarse en la metamorfosis de la tradicional vida de los académicos con la actividad económica de la nación, colocándose en una suerte de periferia en torno a ella. También se pueden ver en la preocupación de los gobiernos por controlar el gasto público, alineándose con sistemas de evaluación y control. A esto se suman los cambios en las demandas del mundo productivo, lo que hace entender los procesos de formación como tareas de y para toda la vida. Además, destaca la creciente implicación en la formación que las empresas experimentan en relación a los trabajadores. Igualmente, la masificación universitaria, la internacionalización de los estudios superiores, las expectativas de movilidad laboral. Finalmente, la transmutación mencionada resulta palpable en, por un lado, la precariedad de los presupuestos universitarios que llevan a la autofinanciación, y, por el otro, el sistema de gestión de estas organizaciones que, cada vez más, se aproxima al de las grandes empresas.

En torno a este comportamiento, se deduce que el mismo deviene de la superada misión tradicional de la universidad, estableciendo para ella una nueva razón de ser, a tono con los tiempos modernos: formación e investigación imbricados con el sistema de producción del país (Bricall, 1998, p. 53). Esta complejidad de la universidad moderna está acorde con los procesos de diferenciación interna propios de la sociedad. Por un lado, la especialización de funciones, códigos binarios de comunicación y programas; por el otro, los sistemas parciales que se desarrollan evolutivamente en códigos. Todo en función de operaciones sistémicas (Luhmann, 1998, p. 78).

En este sentido, un código refiere a un dispositivo de comunicación. Este, a su vez, permite una distinción binaria del lenguaje; lo cual puede explicarse como una suerte de reducción de la contingencia y del exceso de relaciones con el entorno del sistema. Esto es importante, pues los códigos están constituidos por una relación inversa y/o antagónica: positivo-negativo, tener-no tener, poder-no poder, verdadero-falso, verdad-mentira, bueno-malo, entre otros (Torres, 2004).

Visto así, la especialización de los sistemas educativos, bajo catalizadores o enfoques de códigos binarios, con sentido pedagógico específico, es el trasunto más fiel de la sociedad y sus requerimientos o necesidades, propio de una selección histórica realizada por la dialogicidad entre sistema y entorno. Todo esto se da en pro de una diferencia elemental: la que sucede "...entre profesores y alumnos...", la cual "... se convierte en diferencia constitutiva del sistema educativo, y fuerza por ello su propio comienzo" (Lumann, 1996, p.46). Esto concuerda con las transformaciones económicas, políticas, religiosas y culturales de la sociedad moderna. Por ello,

el sistema educativo ha desarrollado un código binario por el que orienta sus operaciones por lo menos en el sector de la clase pero yendo mucho más allá en sus irradiaciones. Desde un punto de vista formal, se dispone de posibilidades de valoración positiva y negativa de elogio y reproche, de puntuación de determinadas prestaciones, de aprobar o no aprobar exámenes, de pasar o no pasar de curso hasta alcanzar o no alcanzar un título; y la unidad del código se realiza en la medida en que se ajustan entre sí todas estas valoraciones distintas. Los programas



educativos están cada vez más al servicio del sistema así codificado, porque tienen que responder a las condiciones de la valoración de resultados (Luhmann, 1996, p. 61).

Por ende, es el sistema quien determina no sólo lo que debe enseñarse, sino también cómo y dónde debe hacerse. Todo este propende a que el sistema educativo, según los sucesos que ocurren en la sociedad, regule su relación con el ambiente externo y oriente su propia transformación interna. Así, para que el sistema educativo cumpla la función de transformación del ser humano, resulta fundamental establecer acciones educativas concretas, emplazadas por los estándares de calidad. Se trata de un tipo particular de interacción pedagógica así como de un conjunto de organizaciones y sistemas administrativos que le brinden equilibrio, permanencia y unidad al sistema en los diferentes niveles de ejecución (básico, medio o superior). Indudable, entonces, que la educación necesita de las organizaciones, con su dinamismo particular y reglas de acción (Corsi, 1996).

Se observa, en el marco de la complejidad, que la universidad, en su carácter de organización sistémica, donde impera un ambiente interno que, en función de sus procesos, se relaciona con un ambiente externo, viene determinada por el entorno y a su vez determina a éste (Luhmann, 1992, p. 85). En este sentido, la universidad se adueña, como toda organización pública o privada, de la racionalidad para adecuar medios-fines, especializando las actividades internas por medio de la división del trabajo, la planificación, la asignación de responsabilidades, el control, la motivación, la estructura organizacional, entre otros (Luhmann, 1997, p. 38).

Esta diferenciación organizacional para las universidades, permite, al verlas así y no como instituciones, una mejor comprensión de las mismas para analizar el comportamiento ante el entorno de una universidad en particular. Esto, pues hablar de la universidad como institución implica verla, en abstracto, como un concepto general. Por ello es que, por ejemplo, Paulus (2006) señala que es imperioso “diferenciar la noción de universidad de la de universidades. Esta distinción pretende expresar la diferencia entre dos niveles de referencia, como podrían ser el institucional y el organizacional” (p. 297).

Ahora bien, tal y como ocurre con el término currículo, el concepto de universidad también presenta una diversidad semántica. Aun cuando antaño el vocablo universidad se vinculaba simple y llanamente al cultivo del conocimiento, hoy día abundan definiciones que se apoyan en tipos ideales con una carga ideológica bastante marcada (Barnett, 2000, p. 38). Más allá de esto, se entiende que la universidad es un sistema organizacional de carácter contingente (Paulus, 2006, pp. 298-299).

Lo anterior denota que, en torno a la universidad, gira el fundamento axiológico de sus orígenes y la realidad actual

según los imperativos sociales. Por tanto, en cuanto sistema organizacional, a partir de sus propios códigos de funcionamiento, la universidad está relacionada con la transformación del talento humano, siempre bajo una serie de interacciones específicas que ocurren al interior de las carreras ofertadas. Sin embargo, más allá de este carácter funcional y sistémico, la universidad se relaciona dialógicamente con el método científico, al hacer ciencia; con los códigos, sean educativos o científicos; con la comunicación, sea porque se promueve a sí misma a través del marketing; con lo financiero, sea porque busca la estabilidad económica y la rentabilidad; con lo político e ideológico, sea por su radio de acción en influencia direccional en una sociedad determinada. En consecuencia, “...las universidades pueden entenderse como sistemas organizacionales, los cuales surgen como un tipo de entramado de comunicación autorreferencial en la sociedad” (Arnold, 2000, p. 02).

Presencialmente, la sociedad en la época moderna se encuentra frente a una universidad dinámica, capaz de operar con múltiples códigos para dar respuesta a la complejidad inquisidora del entorno. Así, en la universidad los programas “...admiten como fuente diversos elementos, tales como la misión institucional, sus estatutos, e incluso, algunos instrumentos extraídos de las ciencias del *management*, tales como programas de desarrollo y planificaciones estratégicas” (Paulus, 2006, p. 306). Todo ello implica que surjan diversas denominaciones para nombrar los modelos universitarios organizacionales. Por ejemplo, universidad-empresa, universidad corporativa, universidad emprendedora, universidad docente, *universidad compleja*, *universidad para la tercera edad*, *universidad popular*, entre otras.

En este debate, sobretudo en sociedades como la norteamericana, un tópico de interés creciente es el vínculo universidad-sector productivo. Ello, pues

la realidad demuestra que para las industrias de hoy, en contraste con el pasado, los resultados de la investigación en las universidades son de vital importancia, en especial para aquellas industrias relacionadas con el desarrollo de productos, en las áreas de alta tecnología como la biotecnología, microelectrónica, informática, entre otras. Las industrias se ven enfrentadas a mercados externos competitivos y dinámicos donde es necesaria la innovación para sobrevivir. También se dan cuenta de la necesidad de entrenamiento y actualización en sus disciplinas para su staff técnico, y en este aspecto las universidades tienen un importante rol que jugar con sus programas de educación continua (Martínez, 1994, p. 21).

En tal sentido, la vinculación universidad-sector productivo puede darse de tres maneras específicas (Lavados, 1994, p. 38). Primeramente, están los programas docentes, a partir

de los cuales se preparan a los futuros profesionales, sea con pasantías en las industrias, sea con proyectos específicos de participación estudiantil. En segundo lugar, están las relaciones contractuales, las cuales formalizan contratos entre la universidad y el sector productivo, siendo asesorías, proyectos de investigación, educación continua, servicios técnicos, entre otros. Finalmente, están las formas institucionales complejas, las cuales han creado mecanismos de participación universidades-empresas, siendo empresas universitarias, incubadoras de empresas, centros científicos, centros tecnológicos, entre otros.

Se observa que la universidad funciona en cuanto espacio complejo, que, por ser complejo, también es multidimensional. Por ello, se reconocen una serie de ejes (Zabalza, 2002, pp. 36-37). El primer eje implica la relación entre universidad y política universitaria. El segundo refiere al vínculo entre currículo y ciencia o investigación. El tercer eje concierne a los profesores, incluyendo el ámbito de los colegios o asociaciones profesionales. Finalmente, el cuarto eje se encuentra determinado por las correlaciones entre estudiantes y empleos.

En torno a esto, más allá de los cuatro ejes señalados, se afirma la existencia de una ruptura contemporánea en la clásica correspondencia de titulaciones académicas y competencias profesionales (Quintanilla, 1998, pp. 92-93). Como resultado, la calidad educativa hoy día se supedita a ciertas tendencias. Entre estas se encuentran los siguientes sucesos: los perfiles profesionales y académicos no tienen por qué coincidir; los programas generalistas tienen más valor adaptativo en el mercado; la capacidad adaptativa al mercado laboral aumenta con las habilidades instrumentales adecuadas; la organización de un currículo abierto a las demandas de la sociedad actual requiere la cooperación de varias especialidades académicas; la coordinación de la enseñanza en un programa multidisciplinar requiere estructuras ágiles.

Concordando con lo anterior, en este proceso adaptativo, están los sistemas de educación superior designados como *binarios*. En estos, se ubican las instituciones, no universitarias, reconocidas como politécnicos, escuelas superiores, *colleges*, entre otras. Las mismas suministran formación técnica y, en algunos casos, profesional. Esta diversificación, vinculada al sector privado sobretodo, ha ocurrido principalmente en países como Inglaterra, Alemania, Australia, Suecia, Holanda, Bélgica, Irlanda, Grecia, Noruega, Suiza, Finlandia, Portugal, aunque también en Latinoamérica (Vega, 2009, p. 89).

En lo que a la investigación universitaria concierne, se tiene que si la universidad investiga mirando a su entorno, respondiendo a las demandas sociales y generando recursos que permitan una mejor explotación de los medios de esa comunidad, la institución será vista como necesaria y se invertirá en ella porque la inversión supondrá una repercusión social y

económica importante. Una universidad de calidad pasa por ser también una Universidad rentable en términos económicos y sociales (Buendía, 2003, p. 90).

No obstante, estas actividades universitarias se ven influenciadas directa y proporcionalmente por los movimientos y actividades del mercado. Por tanto, los intereses económicos pueden poseer un gran influjo. Por ello, en un orden crítico-reflexivo se puede afirmar que

a pesar de todos los eufemismos, estamos en presencia de un determinado modelo de investigación que tiene poco que ver con la libre actividad intelectual orientada hacia la investigación crítica de la verdad y hacia el desarrollo y la síntesis racional de los conocimientos, especialmente asociados a la vida universitaria (Freitag, 2004, p. 48).

Sin duda, este comportamiento que deviene de la vinculación empresa-universidad, modifica el contrato más o menos tácito que ha existido entre la sociedad y las instituciones de educación superior. Se trata, muchas veces, de una necesidad imperiosa que presentan ahora las universidades de generar fuentes de financiamiento. Aparecen, por ejemplo, en el caso de las universidades privadas, el incremento de aranceles; en el caso de las públicas, la disminución de becas. Además, paulatinamente se desvincula la investigación de los procesos educativos; ello, en la diversificación que sucede a partir de nuevas carreras de tipo profesionalizante. En este punto, es importante mencionar a Lapiedra (1998, p. 114), quien señala que, como resultado de introducir en el sistema universitario titulaciones con docencia que no estén unidas a la investigación se induce a una serie de perturbaciones a nivel sistémico. Primeramente, hay un deterioro en el equilibrio interno y la pertinencia de los contenidos docentes; luego, un encarecimiento del costo global de las planillas docentes, así como del resto de los costos particulares a la enseñanza superior; por último, también se dificulta la racionalidad de la correcta política de creación de nuevos centros universitarios, dificultando el funcionamiento de los ya existentes.

Frente a esta realidad, la época presente no busca retrotraer a la universidad a modelos de antaño, con poca capacidad de respuesta a las exigencias actuales de la sociedad. Es así que la complejidad de la universidad en cuanto organización, se ve elevada a partir del incremento de las interacciones y fuerzas que se manifiestan en la dialogicidad sistema-entorno.

Sobre este aspecto, se ha establecido una diferencia entre ámbitos internos y externos de la universidad (Zabalza, 1993, p. 38). Estos ámbitos convergen como dimensiones influyentes en el proceso de toma de decisiones, sea a nivel estructural, curricular, formativo o evaluativo. En torno a ello, existen cuatro ejes que, en su carácter operativo, se entrecruzan. Así, el marco institucional interno y la política universitaria determinan el primer eje. El segundo eje refiere a la razón de ser de

la actividad universitaria. El tercer eje atañe a los profesores en el desempeño funciones. Finalmente, el cuarto eje trata de la articulación entre estudiantes y el mundo del empleo.

En este último eje se observa la influencia de la exigencia social sobre la universidad, a partir de la promesa de un estado de bienestar, traducida en fuentes de empleo.

#### CONCLUSIONES

En el marco de la globalización, las transformaciones sociales más importantes ocurren a partir de la estructuración del mercado laboral. En este sentido, aparece el aumento de la productividad dependiente del conocimiento, la especialización de las actividades productivas, la tecnificación y robotización de los procesos, la disminución de las jornadas de trabajo, la flexibilidad laboral, la tercerización de las tareas, entre otras. Esto impacta en la actividades universitarias pues las decisiones académicas de estas instituciones han de considerar que el producto generado, en cuanto sistema, que son los estudiantes egresados, desarrollarán sus actividades laborales en esas nuevas y diferentes condiciones. ❧





FUENTES DE CONSULTA:

- Arnold, M. (2000). "Las Universidades como Sistemas Sociales: Estructura y Semántica", en *Revista Mad*. No.2. Mayo 2000. Departamento de Antropología. Universidad de Chile.
- Aron, R. (1966). *Algunos problemas de las universidades francesas en La Universidad en Transformación*. Barcelona: Seix Barral.
- Barnett, R. (2000). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la Sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bereday, G. y Lauwerys, J. (1971). *Teoría y práctica del planeamiento integral de la educación*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía.
- Brew, A. (1995). *Directions in Staff Development*. Buchingham. The Society for Research into Higher Education an open University Press. Illinois: Peacock.
- Bricall, J. (1998). "Participación de la sociedad en las universidades", en Porta J. y Lladonosa M. (coords.) *La Universidad en el Cambio de Siglo*. Madrid: Alianza.
- Buendía, L. (2003). "Hacia una universidad de calidad: algunos problemas pendientes", en *Revista Educatio*. Siglo XXI, n°20-21, Universidad de Murcia.
- Castells, M. (1999). *Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. Nuevas Perspectivas Críticas de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Corsi, G., Espósito, E. y Baraldi, C. (1996). *Glosario sobre la Teoría Social de Niklas Luhmann*. México: Universidad Iberoamericana.
- Freitag, M. (2004). *El naufragio de la universidad*. Barcelona: Pomares.
- García, C. (2010). *Educación superior comparada. El protagonismo de la internacionalización*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Lapiedra, R. (1998). "Planes de estudio, formación y necesidades sociales", en Porta, J. y Lladonosa, M. (coords.) *La Universidad en el Cambio de Siglo*. Madrid: Alianza.
- Lavados, I. (1994). *Reflexiones sobre Ciencia, Universidad y Sociedad*. Santiago: CPU.
- Luhmann, N. (1991). *Sistemas Sociales: Lineamientos. Para una Teoría General*. México: Alianza.
- \_\_\_\_\_ (1992). *Sociología del Riesgo*. México: Universidad Iberoamericana.
- \_\_\_\_\_ (1996). *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Organización y Decisión. Auto-poiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona: Anthropos.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Complejidad y Modernidad. De la Unidad a la Diferencia*. Valladolid: Trotta.
- Martínez, J. (1994). *Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente*. Madrid: Cuadernos de Pedagogía.
- Medina, J. (1967). *Filosofía, educación y desarrollo*. México: Siglo XXI.
- Paulus, N. (2006). "Las Universidades desde la teoría de los sistemas sociales", en *Revista Calidad en la Educación*, Consejo Superior de Educación CSE, N° 25, semestre II, Santiago.
- Perinat, A. (2004). *Conocimiento y Educación Superior, Nuevos Horizontes para la Universidad del Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Porta, J. (1998). "Arquetipos de universidades: de la transmisión de saberes a la institución multifuncional", en Porta, J. y Lladosa, M. (coord.). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza.
- Quintanilla, M. (1998). "El reto de la calidad en las universidades", en Porta J. y Lladonosa M. (coords.) *La Universidad en el Cambio de Siglo*. Madrid: Alianza.
- Torres, J. (2004). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Vega, R. (2009). *La gestión de la Universidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.