

El Malestar de la Planificación en la Universidad (Elemento para la discusión)

LUIS ENRIQUE OROZCO

Introducción en Publicaciones / Universidad de Los Andes / Bogotá, Colombia

LUIS ENRIQUE OROZCO es fundador, director y profesor del Magister en Dirección Universitaria (1987- presente), y profesor de la Facultad de Economía (1996-presente) de la Universidad de los Andes Bogotá Colombia. A su vez, es profesor invitado de diferentes postgrados en educación a nivel de doctorado y magister en distintas universidades nacionales e internacionales. En la Universidad de los Andes ha sido decano de la Facultad de Filosofía y Letras (1975-1980), vicerrector académico (1989-1996), y coordinador de la cátedra UNESCO para América Latina (1995-presente); asimismo, ha sido secretario privado del Ministerio de Educación (1983-1985) y coordinador del Consejo Nacional de Acreditación (1996-1998). Ha sido miembro del Consejo Nacional de Ciencias de la Educación que hace parte del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y miembro de la Comisión Presidencial para el Desarrollo de la Educación Superior. Es autor de libros como Epistemología (1986), Modernidad, educación y desarrollo humano (1994), Teoría analítica de la ciencia y la dialéctica (1995), Fundamentos teóricos del quehacer académico (1995), coautor de Lineamiento para la acreditación (1998), La formación integral. Mito y realidad (1999), y ha publicado diversos capítulos y artículos en libros y revistas, entre los más recientes, La educación superior. Agenda para el año 2000 (coautor) bajo la dirección de Hernando Gómez Buendía (1998), La educación a lo largo de la vida y la transformación cualitativa de la universidad para la Conferencia Mundial de Educación Superior de UNESCO (1998), y Hacia un sistema integrado de inspección, control y vigilancia de la educación superior (2000).



I

Los nuevos escenarios en que se desarrolla la acción de la Universidad la obligan a repensar sus funciones sustantivas y las prácticas básicas de su organización y gestión. Esta necesidad involucra también la actividad de la planeación, entendida como un dispositivo de naturaleza técnica que permite llevar a la práctica las ideas, cualificar el proceso de toma de decisiones y conducir de modo más racional las universidades. En cuanto técnica, se inspira y utiliza saberes de otras disciplinas, especialmente de las ciencias sociales, además de sus metodologías propias. Como en las disciplinas en que se inspira, en ella se suceden los paradigmas, con sus crisis y revoluciones, con los intereses, conflictos e ideologías no sólo de quienes la practican sino de aquellos a quienes sirve.

En el presente, a la tarea de la planeación en el campo de la educación superior se unen, formando una tríada indisoluble, la autorregulación y la evaluación institucional, buscándose con ello disminuir la complejidad creciente de los sistemas educativos, mejorando su gobernabilidad y creando una sinergia entre ellos, que le comunica fuerza y capacidad de intervención. Pero cada uno de los lados de este triángulo presenta situaciones problemáticas hasta el punto que podemos calificar la situación de crítica; razón por la cual se puede sugerir la necesidad de un replanteamiento de fondo de cada una de ellas dentro de un esfuerzo creativo de repensar la planeación universitaria de cara al futuro. En efecto, la crisis de la planeación es una crisis asociada a la de las disciplinas en que se inspira; tiene que ver, igualmente, con la carencia de una cultura y capacidad técnica de las instituciones para adelantarla y con un déficit de personal adecuadamente preparado para ello. A su vez, en el caso de la autorregulación, nadie podría sostener que ella no constituye el esquema más adecuado de las relaciones entre el Estado y el conglomerado de instituciones que prestan el servicio educativo de tercer nivel. Sin embargo, en diferentes países la historia de la universidad pública y privada ilustra suficientemente que el sector no ha sabido autorregularse, que con frecuencia las leyes orgánicas que rigen las instituciones con fuero especial ante la ley, son utilizadas por éstas para favorecer o conservar situaciones de privilegio, en desmedro de su misión manifiesta.

Finalmente, la experiencia de la evaluación de instituciones con fines de acreditación mediante sistemas estatales indica, con frecuencia, y a pesar de su breve historia, que aquella, se encuentra

grandemente afectada por la resistencia de las instituciones para incorporarse a ella, por la incapacidad de autocritica instalada en las organizaciones, por una escasa voluntad de verdad, por unas carencias metodológicas notable por falta de legitimación político-social de los «informes de pares» y por la existencia de agendas privadas en el establecimiento de políticas al respecto, fallas, estas últimas, asociadas al hecho de que quienes conforman los organismos que las establecen son juez y parte en las decisiones que toman. La unión de estas situaciones nos coloca en una situación de hipo-comprensión de lo que acontece en el sistema educativo, aunque creamos saber qué pasa. Pero no. Lo que tenemos en muchos aspectos de la planeación, de la autorregulación y de la evaluación es una incompetencia cognitiva, un know how deficitario, un no saber, aceptado como si fuera saber; una subcomprensión o seudo-comprensión o simulacro que a la final acrecienta la complejidad.

Quisiéramos sugerir que por estas razones teórico-prácticas ninguno de estos lados del triángulo mencionados, o los tres al unísono, logran convertirse en un factor autorregulador del quehacer de las instituciones, haciéndose necesario una reorientación radical ya no solo de la planeación sino de la evaluación y la autorregulación en general.

II

Desde 1960 aproximadamente el discurso de la planeación se fue imponiendo en las instituciones de educación superior en la medida en que se hizo manifiesta la necesidad de procurar una cierta convergencia posible entre el producto del sistema escolar y los requerimientos del aparato productivo. Situación ésta que obligó a generar metodologías para disponer de información útil con el fin de orientar el crecimiento y diversificación del sistema educativo, en orden a formar el «recurso humano» necesario y alcanzar así los niveles de productividad exigidos al sistema educativo por el crecimiento económico. Se trataba de metodologías que suponían la probabilidad de armonizar la oferta y la demanda correspondiente a los distintos tipos de «recursos humanos». Tal suposición, a su vez, descansaba en una segunda, a saber: la existencia de una relación entre la escolaridad de los trabajadores, las ocupaciones desempeñadas por éstos y sus respectivos niveles de productividad. A partir de tal posición teórico-ideológica, era grande la confianza en que de esta manera se podría evitar un déficit de oferta de recursos humanos que entorpeciera el

crecimiento económico, el subempleo y desempleo de los graduados. Parnes H. pensaba que los agentes de la planeación educativa podrían relacionar, la cantidad de individuos que desempeñarían, en determinada fecha, cada una de las ocupaciones existentes en el sistema productivo (según la determinación del Plan de Desarrollo), con lo perfiles educativos requeridos para alcanzar los objetivos deseados. Pero la realidad pareció indicar otra cosa. En efecto, las proyecciones de las necesidades educativas resultaron muchas veces superiores (en términos netos) a la cantidad de egresados que efectivamente podía absorber el sistema productivo y, a su vez, las proyecciones desagregadas de profesionales (en determinados casos) no reflejaron fielmente las preferencias reales de los estudiantes.

Para los fines de esta exposición, señalemos, en relación con Parnes, solamente tres problemas: **a)** suponer que los niveles de productividad obtenidos globalmente en el sistema productivo son atribuibles a los cambios observados en la estructura ocupacional de la fuerza de trabajo. **b)** presuponer la existencia de relaciones estables entre diversos niveles ocupacionales y los niveles educativos necesarios para desempeñar las ocupaciones correspondientes a los mismos y **c)** dificultades existentes en los procedimientos sugeridos por Parnes para determinar las equivalencias entre las estructuras ocupacionales y niveles educativos correspondientes a los diversos niveles de puestos asociados con las mismas, por otra. En una palabra, la teoría de la "funcionalidad técnica" de la educación no dio los frutos deseados develando, de paso, que más allá de los problemas técnicos existen interrogantes teóricos que aunque no son de competencia de los planificadores tienen para ellos gran significación. Por ejemplo, **¿Qué permite afirmar que va a disminuir la demanda por ciertas profesiones aunque haya saturación de la demanda laboral, dada la competencia por el estatus? ¿Qué permite creer que aumentará la demanda por profesiones emergentes, cuando la valoración social por las mismas es muy inferior a la existente por carreras o profesiones tradicionales?.**

Pues bien, con lo dicho queríamos subrayar hasta dónde la planeación es prisionera, para bien o para mal, de las teorías en que descansa su intervención y cómo la incompetencia cognitiva de que hoy adolece se debe a la crisis de las disciplinas en que se apoya, particularmente de la Economía, la Sociología y de la Ciencia Política.

III

Pero no se trata solamente de un malestar epistemológico. Con el tiempo, si bien la práctica de la planeación incorporó técnicas que hicieron posible a las instituciones y al sistema educativo en su conjunto atender la demanda, a su vez, fue adquiriendo un carácter cada vez más normativo, centralizado y divorciado de los ámbitos de toma de decisiones y de la dimensión política de la gestión en general; de este modo, su contribución al mejoramiento integral de las instituciones, a su sobrevivencia en época de alta turbulencia y a su consolidación, se ha visto cada vez más reducida. La lógica formal de los procedimientos y técnicas de la planeación se han ido separando de las realidades en las que pretende incidir haciendo difícil que los planificadores y la misma disciplina sirvan como instrumento que contribuya a incrementar la racionalidad en las instituciones. El escenario cambiante, la coyuntura, las nuevas condiciones y perturbaciones internas y externas exigen flexibilidad, proactividad, capacidad de asumir riesgos y una habilidad clara de percibir oportunidades e introducir cambios no siempre técnicamente diseñados. Las instituciones necesitan moverse con imágenes de futuro; implementar crecientemente mecanismos de concertación; la autoevaluación y el rendimiento de cuentas son valores interiorizados. A su vez, la reflexión, la valoración del talento humano; inclusive, la necesidad de incorporar instancias o sectores externos a la organización hace que la concepción tradicional de la planeación normativa haya hecho crisis. Las organizaciones universitarias, no parece que sean una excepción en el mundo de la organización de hoy; entre otras porque en ellas, como en ninguna, la participación, el juego de los poderes corporativos, la naturaleza de las culturas académicas y el nivel de conflicto y complejidad del poder que se maneja, obliga a buscar cada vez más convergencia de intereses, alianzas y consensos que, a pesar de las diferencias entre los agentes, hagan viable la institución. Por estas razones el malestar en torno a la planeación y su efectividad es además de epistemológico, político y tiene una significación ética. Volvamos ahora la mirada sobre la autorregulación y la evaluación institucional. En la medida en que la estructura de relaciones entre el Estado y la educación superior ha entrado en crisis, el Estado se ha ido retirando, tornándose en un "Estado evaluador", en un Estado que observa desde la distancia. Pero los sistemas de evaluación con fines de acreditación por el Estado, se han ido orientando más hacia la "certificación", que hacia la promoción de la

calidad y de esta manera el Estado sigue interviniendo de modo indirecto, a pesar de la autonomía consagrada en las Cartas Constitucionales. Quizá por ello, autores como Kells se pronuncian en pro de la autorregulación versus sistemas de acreditación estatales, como una estrategia de rendimiento de cuentas a partir de las propias universidades, y con apoyo de las mismas instituciones a través de «grupos colaborativos». La experiencia muestra, sin embargo, que los problemas que aqueja el rendimiento de cuentas en un marco de autorregulación requiere de un conglomerado de instituciones con voluntad de verdad y amplia cultura de la evaluación; lo que no es siempre el caso. La cultura de la evaluación requiere de la existencia de prácticas morales en las instituciones y de buenas razones para introducirlas y mantenerlas independientemente del carácter jurídico de éstas. Todo lo anterior nos induce a pensar en la necesidad de enriquecer los fundamentos de la disciplina de la planeación con aportes contemporáneos de las Ciencias Sociales y de la Filosofía para fortalecer sus marcos teóricos de referencia, prestar atención a las dimensiones ético-políticas de su intervención, revisar las metodologías utilizadas por los planificadores y adelantar investigación comparada de los problemas específicos del sector de la educación superior. En este contexto, parece particularmente útil entender mejor hacia dónde se orientan las expectativas ocupacionales de los estudiantes; brindar una atención adecuada a la heterogeneidad de los mercados de trabajo así como a los roles ocupacionales de naturaleza asalariada y a la creación de demandas efectivas de servicios profesionales en los diversos ámbitos de la Ciencia y la Tecnología. De igual manera es necesario buscar concertaciones entre las instituciones y el sector externo, público, privado y social; prestar cierta atención a la planeación situacional con el fin de regular, simultáneamente, oferta y demanda; observar de modo efectivo las prioridades congruentes con los objetivos deseables y trabajar incesantemente en la búsqueda de una mayor pertinencia social de las instituciones. La sinergia que puede producirse entre autorregulación, planeación y rendimiento de cuentas o evaluación institucional puede quizá contribuir a fortalecer el territorio de cada uno de ellos, con una exigencia de base, sobre todo para los agentes de la planeación: reconocer que su quehacer es no sólo técnico sino político y ético, razón por la cual su acción debe estar íntimamente ligada a la gestión de la institución.

IV

La planeación en las organizaciones es una herencia del Siglo anterior y sus características básicas, aunque asumidas quizá de la jerga militar (strategos= militar y strategein= elaborar un plan para el ejército), quizá expresan un interés muy antiguo en la humanidad de organizar su vida en conformidad con un plan determinado. Desde Fayol, planificar constituye el primer momento del proceso administrativo, al lado de organizar o establecer la estructura formal de autoridad, con sus diferentes niveles; reclutar personal y crear condiciones favorables de trabajo; dirigir la empresa a través del proceso continuo de toma de decisiones; coordinar o articular en un todo homogéneo las diversas actividades del plan de acción; reportar o informar a los sujetos participantes, por medio de reportes de actividades y presupuestar o llevar a cabo las diversas actividades financieras (planeación presupuestal, contabilidad y seguimiento). En el caso de las universidades, quizá las primeras experiencias se dieron hacia los años de 1950 en un enfoque bastante tradicional. Se hacía una planeación a largo plazo, con el apoyo de un equipo y bajo la responsabilidad de la Rectoría, conducida por una persona y su resultado era evidentemente un plan bastante articulado y lógico. Su presupuesto era que el sistema de planeación era cerrado y protegido contra toda influencia exterior. Por lo tanto, se podría construir el futuro a partir de una definición estática de la misión de la universidad y de un análisis interno de la institución, basado en un conjunto de datos de naturaleza cuantitativa. Pero las situaciones descritas más arriba nos han llevado a entender que en el presente (quizá desde 1975) la universidad es un sistema abierto y dinámico, sensible en extremo a las influencias externas y susceptible de responder a exigencias del medio; razón por la cual la planeación se convierte en un proceso dinámico, continuo, articulado más a la calidad de las intervenciones, que a la cantidad de datos de que se disponga y que, por lo tanto, exige la incorporación de la realidad en su campo. Esta manera de entender la práctica de la planeación en la universidad obliga a otorgar la mayor importancia a dos aspectos: la definición de la misión como expresión de lo que se quiere ser como institución universitaria y la manera como se estima que se debe responder a las demandas de la sociedad.

Pues bien, aquí radica el malestar fundamental para la planeación universitaria a futuro, más allá de las dificultades de naturaleza epistemológica o técnica o del atraso de muchas de las metodologías que utiliza, o

del déficit de personas preparadas para adelantar estos procesos, o inclusive, de la cultura existente en la universidad respecto del valor de la planeación como herramienta útil para la gestión o inclusive de la desatención de su dimensión ético-política. Formulemos esta situación en forma de pregunta: **¿Sabemos qué queremos ser? ¿A quién deseamos servir? ¿Si la universidad desaparece qué sucedería en la sociedad?**

En la actualidad, la universidad debe decidir qué desea ser frente a dos paradigmas en conflicto. Cada uno de ellos se construye sobre presupuestos diferentes y da origen a una formulación de tareas y énfasis distintos con consecuencias irreductibles entre sí. Veámoslo de manera pausada.

El primer paradigma de sesgo economicista consiste en privilegiar la orientación económica para definir desde ella la pertinencia de la institución. Cada vez se exigirá a éstas una mayor pertinencia y mayor responsabilidad frente a la sociedad y respecto de lo que hacen. Tal pertinencia se juzgará en términos de productos, de su desempeño dentro de la economía nacional y, por su medio, por el aporte que haga la institución al mejoramiento de las condiciones de vida de la población. Quien no demuestre su pertinencia perderá toda la letigimidad social.

Como puede apreciarse, este esquema implica un cambio respecto de un segundo enfoque acerca del ser y valores básicos de la universidad, que por oposición al primero podríamos denominar «reflexivo». Éste es fácilmente identificable con los clásicos del pensamiento universitario. Es el que inspiró la fundación de la Universidad de Berlín en 1811; aquel que encontramos en las obras de Von Humboldt, Jaspers, Schelling, Fichte o Newman y luego, en Ortega y Gasset. La Universidad como lugar donde la humanidad ejerce el derecho a la búsqueda de verdad sin restricciones; como espacio en donde se desarrolla la voluntad de verdad, manifiesta en el querer el saber por el saber, sin aplicación inmediata. Aquel, donde el estudiante se expone a la argumentación fundada y en donde es posible que éste aspire acrecer en humanidad, buscando una mayor coincidencia entre lo que es con lo que debe ser. La universidad como espacio que aglutina lo mejor del capital social en un ámbito académico movilizad por los valores y la ética de la inteligencia.

Y no se trata, en el primer enfoque, de un querer individual respecto a lo que debe ser la universidad. Se trata de que los escenarios han cambiado: las instituciones deben variar en función de la demanda

social; asistimos a una centralidad del conocimiento y del capital intelectual en los procesos de innovación; nos movemos en el marco de la globalización y en ella la competencia internacional está creando una demanda de trabajadores del conocimiento de todo tipo. La sociedad del conocimiento, informatizada y digitalizada, ha modificado la lógica del aparato productivo, de las relaciones de poder y de la experiencia humana en general. Así las cosas, se le pregunta a la universidad si su función principal es la de producir nuevo conocimiento o satisfacer las necesidades de profesionalización en cada país; o cómo establecer un equilibrio entre estas funciones. A su vez, cada vez más la sociedad requiere de información, conceptos y competencias en los individuos; y por lo tanto, se le pide a la universidad que satisfaga estas necesidades en conformidad con los perfiles de los mercados laborales y que sea funcional a las demandas sociales.

La universidad, por su parte, ha respondido con el riesgo de convertirse en sumatoria de escuelas profesionales sin referencia alguna al «Saber Uno», como lo exigían los clásicos del pensamiento universitario. Así las cosas, no hay tiempo en ella para las ideas, ni para la reflexión, ni para el arte y menos aún para la filosofía. En tal situación, **¿cómo mantener vivo el interés por la formación del carácter y la personalidad de quienes pasan por la institución con el fin de que no sólo sean profesionales, sino antes que todo «personas» que, además, son profesionales?**

Como puede apreciarse, lo que está en tela de juicio son las funciones sustantivas de la universidad. **¿Qué universidad se quiere construir a futuro?** No basta con repetir de modo retórico las funciones tradicionales de investigar, enseñar y prestar un servicio a la sociedad. Urge tener un proyecto intelectual que oriente la acción y pueda servir de criterio para la labor de planificación trascendiendo todo maniqueísmo. Si el barco llega al puerto que no es, la culpa no es del barco; si no sabemos para dónde vamos, no podemos responder a la pregunta: **¿Como vamos, vamos bien?**

Debemos pues subrayar en una reflexión sobre la planeación universitaria la importancia que reviste plantearse dos preguntas centrales: **¿Qué queremos ser y para qué?** La respuesta condicionará los métodos y técnicas que se prosigan en materia de planeación. Es un viejo principio, aquel que enuncia: "La operación sigue al ser". Luego, sí adquiere pleno sentido la pregunta por el como, ya sea que queramos mantener los viejos esquemas de la planeación normativa dentro

de un marco administrativo orientado por la disciplina, el orden, la obediencia, la jerarquía, las diferencias de categoría, el atomismo académico y en general el predominio de la denominada "administración científica" de la universidad o que queramos aceptar los retos de una gestión renovada del ente universitario en la que sea posible encontrarle al trabajo un sentido. En la que cada quien, disponga de información, conocimientos global y posibilidad de participación; en la que sea posible compartir valores, símbolos y creencias; en una palabra, en donde exista una cultura de objetivos comunes, de convergencia, de solidaridad y complicidad activa. Este ámbito propicia el intercambio, la concertación, el diálogo y una visión compartida de futuro, lo suficientemente fuerte como para cambiar de rumbo. En él, la planeación tomará mera significación, caracterizándose por cinco rasgos básicos: no podrá considerarse como una programación del comportamiento institucional, sin reconocer hechos y situaciones nuevas en escenarios siempre cambiantes; conllevará una dimensión ético-política, que permite que las decisiones sean el resultado de compromisos y concertaciones entre los grupos involucrados, de modo tal que los consensos una vez alcanzados de modo voluntario se exijan por justicia; partirá siempre del análisis de condicionantes externos; investigará cauces de acción y seleccionará, de modo técnico, los que conformen la estrategia más eficaz; será un proceso participativo, reflexivo, crítico y se mantendrá siempre abierto al aporte de otras disciplinas y técnicas que, aparte de la ciencia de la educación, comuniquen a tal tarea una dimensión intelectual digna de una institución que por naturaleza se ocupa de conocimiento avanzado.

V

De todo lo anterior se infiere que las prácticas de planeación a futuro deben reconocer sus propios límites, abrirse a otras disciplinas que apoyen su tarea y asumir los desafíos del contexto en que se desarrolla la acción de las instituciones de educación superior. Más no sólo eso; la planeación involucra intencionalidades, finalidades, valoraciones y hasta un sentido de la historia. De este tema se han ocupado no sólo los filósofos (Lacan, Lyotard), sino otros autores provenientes de las Ciencias Sociales. Conscientes de que no hay planeación sin un diseño de una estrategia que, como mapa de vuelo, ilumine y contribuya a definir metas cuantificables, aplicación de recursos e insumos. De alguna manera, la estrategia que se conforme implica definir reglas de juego que garanticen, tanto en lo

administrativo como en lo financiero, que en adelante se podrán tomar mejores decisiones; y poder conciliar intereses individuales y particulares con aquellos que involucran el interés general, en un marco de paradigmas sociales que no dependen de modo exclusivo de la universidad.

Pero **¿cuáles serían los aspectos que podrían ser tenidos en cuenta en la definición de la nueva estrategia dentro de un proceso de planeación, a pesar de la diferencia que puede existir de un país a otro en la región y que no son de naturaleza técnica que, por el contrario, hacen referencia a las intencionalidades básicas de la institución universitaria?** No tenemos la pretensión de poder enumerarlas de modo exhaustivo, ni menos afirmar que todas ellas son aplicables en un solo país; queremos tan sólo ofrecer un repertorio que en su conjunto pueda servir como horizonte de reflexión en la labor de planificar las tareas sustantivas de la universidad. Procederemos con la ayuda de algunas preguntas.

•En los diferentes países, la educación superior está divorciada de la educación básica primaria y de la básica secundaria tanto en lo administrativo como socialmente. La escuela se asocia con frecuencia con la idea de pueblo y la formación universitaria con la idea de élite. Esta concepción pueblo-élite se aprecia en los presupuestos oficiales; por ejemplo, en el caso colombiano un estudiante de universidad vale 14.8 veces más que un estudiante de escuela primaria. Por qué no preguntarse, **¿qué implicación social tiene la inversión de esta pirámide? ¿No habría más democracia si esto no se hubiera permitido? ¿Por qué mitificar la educación universitaria como mecanismo de ascenso social y tipo ideal de formación?**

•Esta desarticulación se agrava por la brecha, que cada vez se ensancha, entre las instituciones con calidad y las que no la tienen; porque, aún las universidades oficiales, para no bajar calidad incrementan la tasa de mortalidad, llegando esta última al 50% o más, en una guerra abierta contra los estudiantes «mal preparados». Otra vez, pongo el ejemplo colombiano: menos de la mitad de los estudiantes que ingresan a la universidad culminan su carrera. Luego, si el sistema de la educación superior tiene tan baja capacidad de retención, no puede ser eficiente. Y de otra parte, por qué no interrogarse acerca de **¿quién muere en esta guerra?** Aunque no hay estadísticas al respecto, podemos suponer que son los pobres, los estudiantes de provincia. **¿Por qué no preocuparnos entonces, desde la universidad, por**

la calidad de los niveles educativos anteriores al universitario?

• Pero el elitismo de la universidad se expresa igualmente en los contenidos de los planes de estudio.

¿Hasta dónde tales planes recogen la problemática nacional, por ejemplo: en las áreas de la Salud, Arquitectura, Ciencias Sociales?. ¿Cómo conciliar las exigencias universales del conocimiento con la pertinencia social del quehacer universitario?

• La preocupación por estos tres aspectos mencionados acerca la planeación a una reflexión sobre el contexto. En efecto la mala calidad, la ineficiencia y la no pertinencia repercuten en los niveles de calidad de los futuros profesionales y por ello mismo es una buena palanca para continuar con el atraso, la pobreza y la desigualdad.

• ¿Debemos privilegiar la docencia versus la investigación? Una y otra constituyen tareas sustantivas de la universidad; quizá no lo sean de otras instituciones postsecundarias de naturaleza técnica o tecnológica, cuyo énfasis se sitúa en la capacitación profesional. La universidad, en nuestro sentir, no debiera aceptar el falso dilema docencia-investigación. No hay universidad sin investigación; quizá se debía establecer áreas prioritarias sin que ello signifique desplazar las Ciencias Básicas, las Artes o la Filosofía; o las disciplinas sociales, porque son estos saberes los que le otorgan al ente universitario su perfil propio; es en ellos en los que se sustenta su vocación de trascendencia de las disciplinas particulares hacia el saber «Uno» (Fichte) manifiesto en los múltiples campos del conocimiento.

• Pero, como la institución universitaria con su «voluntad de verdad» se expresa en una comunidad universitaria que sí tiene intereses, ideologías, y valores, las lealtades no son idénticas; las reivindicaciones tampoco. En algunos países hasta se habla de que el poder corporativo tiene secuestrada la universidad. Por lo tanto, **¿Cómo podría la planeación no tener en cuenta la microfísica del poder y del conflicto que atraviesa la universidad?**

• En la actualidad, quizá, más reconocible, que otros hechos, la mundialización, globalización o internacionalización de los mercados, de las comunicaciones y la ampliación de la brecha entre los países industrializados y los del tercer mundo. No podemos negar que asistimos a un proceso de revolución económico-tecnológica que mejora la calidad de vida y que se expresa en índices crecientes de productividad del trabajo, de la magnitud del producto y en la casi infinita variedad de bienes al servicio de la

sociedad. Al decir de los expertos todos estos cambios de orden económico-político están generando cambios en la cultura, en tres dimensiones básicas: a) la revolución de la información y la versatilidad de influencia de las comunicaciones, b) la democratización, o sea la mayor participación del ciudadano en los asuntos de interés general y c) la revisión continua de contenidos y métodos en la exploración científico - técnica y un marcado énfasis en el «contexto de aplicación». Todo esto significa que hay que educar para el manejo de la complejidad; educar la intuición y formar un pensamiento crítico y eficaz (capaz de resolver problemas, ser asertivo en las relaciones sociales; saber discernir entre valores y poder decir cosas relevantes). Todo esto exige que los esquemas de formación posibiliten educar como diría I. Kant para la libertad, para que la persona no necesite de tutores, para que aprenda a valerse del propio entendimiento. «Sapere Aude».

• Otro espacio de inquietudes se abre cuando miramos el tema de la universidad y las regiones. Con frecuencia éste se aborda desde la perspectiva macro, quizá con un interés político entendible, de hacer frente al centralismo en materia de educación; sobre todo, cuando ello significa centralización en la asignación de los recursos y desconocimiento de los intereses regionales. Sin embargo, hay otra manera de plantear tal relación, desde el ángulo de las tareas propias de la universidad. Pensemos por ejemplo que la región requiere, dentro de un contexto de globalización: conceptos, información, competencias y teorías. A su vez, la universidad es una empresa del conocimiento que como ninguna otra organización en la sociedad se ocupa justamente de tales tópicos. **¿Por qué no buscar entonces que la región o la localidad descubra su universidad y, a su vez, que la universidad descubra su región o localidad? ¿Existe, acaso, un mapeo de los tipos, formas o proyectos a través de los cuales las instituciones universitarias, se vinculan a la solución de los problemas específicos de la región o localidad? ¿Existe una política de estímulos que haga atrayente tal vinculación? ¿Esta última no sería una manera de incrementar pertinencia del quehacer universitario ?**

• Uno de los puntos de mayor interés, y quizá aparentemente lejano de la planeación, se relaciona con la legitimidad del quehacer académico de las instituciones. El asunto puede ser planteado de modos diferentes. En efecto, los expertos, pero también los profanos se preguntan hoy más que ayer: **¿Se legitima la inversión social en la educación superior frente**

al grado de satisfacción que ésta hace de las demandas sociales? ¿Qué tan apegados estamos, en la gestión de las universidades, a garantizar el funcionamiento regular de programas tradicionales, con un cierto desaire y hasta desconocimiento de los avances de las disciplinas y de la emergencia de nuevos campos disciplinarios?, ¿Emergencia, cuya condición es el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario de equipos de investigación?. Si así no fuere, lo que está comprometido es el liderazgo académico y la autoridad intelectual de la institución universitaria de cara a la sociedad y a la «sociedad del conocimiento». Como pueden apreciarlo, sólo podemos

hablar, al pensar en el qué y en el para qué de la planeación de temas espinosos en los que las preguntas pertinentes pueden ser más importantes que las respuestas descontextualizadas; nos movemos en una zona en la que las cosas no son negras ni blancas; por ello mismo, es fascinante que el intento de ir más allá del malestar de la planeación sean una ocasión para la autocrítica, para la comprensión en totalidad de los problemas universitarios y para una proyección reflexiva de nuestro quehacer hacia una totalidad que nos sobrepasa.

Santafé de Bogotá, junio 12 de 00