

Participación del Estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la educación superior

Guillermo Hoyos Vásquez*

Resumen

Al dilucidar la función de la educación con respecto a la formación ciudadana aparecerá como horizonte para caracterizar el sentido de la calidad lo que se reconoce hoy como 'pertinencia'. Esto nos permite comprender la calidad más como un concepto relativo a la sociedad a la que pertenecen las instituciones de educación superior, que como algo definible por sí mismo. Lo que a su vez nos exige actualizar una caracterización del sentido de las relaciones entre sociedad civil y Estado, que nos permitirá acentuar todavía más la necesidad de que la universidad¹ se piense sobre todo en sus relaciones directas con la sociedad y sólo a partir de ellas redefine sus relaciones con el Estado. Todo esto nos ayudará a clarificar de manera más adecuada el sentido de calidad de la educación superior que necesita Colombia y con la que deberían comprometerse, en los escenarios de la economía, de la cultura, de lo público y de las políticas educativas, como agentes de cambio, el Estado, la comunidad académica y la sociedad civil misma.

Palabras clave

Palabras clave: educación superior, comunidad, Estado, academia, sociedad civil, comunitarismo.

* Director del Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR de la Universidad Javeriana de Bogotá y miembro del Consejo Nacional de Acreditación, CNA, Colombia.

¹ Cuando se utilice el término 'universidad' en sentido genérico, se subentiende que se habla de todas las instituciones que conforman en Colombia el sistema de la educación superior.

Abstract

To elucidate the role of education in relation to citizenship education as a horizon appears to characterize the sense of quality that is recognized today as 'relevance'. This quality allows us to understand quality more as a concept related to the society to which belong institutions of higher education, that as something definable by itself. Which in turn requires us to update a characterization of the sense of relations between civil society and State, allowing us to further emphasize the need that the university must be thought mainly in its direct relations with society and only from them redefines its relations with the State. All this will help us more adequately to clarify the meaning of quality of higher education that Colombia needs and in which should commit on the stage of the economy, of culture, of public and educational policy, as agents of change, the State, academic community and civil society itself.

Key words

Higher education, community, State, academy, civil society, communitarianism.

1. Repensando a Colombia desde la educación²

Es altamente significativo que en las discusiones de los así llamados “Talleres del Milenio”, convocados por el PNUD de las Naciones Unidas para “repensar a Colombia”, la educación haya sido uno de los cinco temas centrales de análisis. El que ciertamente sin tematizar la educación no se pueda pensar un país, es apenas obvio; significativo es que en esta ocasión, lo que últimamente no ha sido el caso, se haya reconocido explícitamente que sin transformaciones fundamentales en la concepción de lo que significa la educación para un pueblo no podremos avanzar en un rediseño de una nueva Colombia. Esto quiere decir, que si se busca un planteamiento programático como propósito social de transformación de la civilidad moderna, es absolutamente necesario tomar la educación, por un lado, como lugar de promoción de una cultura del pluralismo, de la solidaridad, de la corresponsabilidad, de la aceptación de las diferencias, del diálogo y de la formación ciudadanas, y a la vez como estrategia para impulsar la ciencia y la tecnología, de modo que el conocimiento produzca progreso social y justicia como equidad.

Con esto no hemos hecho otra cosa que explicitar el aporte revolucionario de la educación moderna, como ya lo enfatizara T. Parsons, al señalar cómo en un cierto sentido la educación “sintetiza los temas de la revolución industrial y de la revolución democrática: igualdad de oportunidades e igualdad de ciudadanía”³. Se destacan por tanto esos dos momentos complementarios de la modernidad: el desarrollo material de la sociedad con base en la ciencia, la técnica y la tecnología, y simultáneamente el auténtico progreso cultural de la sociedad. Sólo en esta complementariedad se va logrando la constitución de una sociedad civil con base en procesos inclusivos y públicos, en los cuales se obtienen la formación de la opinión pública y de la voluntad común de ciudadanos capaces de concertar y de reconstruir el sentido de las instituciones y del Estado de derecho, sin que para ello haya que concebir como

² Tomo aquí algunos planteamientos discutidos en el Taller “Educación, Cultura y Ética”, coordinado por el autor dentro de los Talleres del Milenio convocados por el PNUD de las Naciones Unidas en Colombia bajo la dirección general de Luis Jorge Garay (2002).

³ Parsons (1971, p. 97). No otra es la tesis reciente de CEPAL-UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1991, p. 119, al advertir que “al convertirse el conocimiento en el elemento central del nuevo paradigma productivo, la transformación educativa pasa a ser un factor fundamental para desarrollar la capacidad de innovación y la creatividad, a la vez que la integración y la solidaridad, aspectos claves tanto para el ejercicio de la moderna ciudadanía como para alcanzar altos niveles de competitividad”. Y ya antes se había afirmado en el mismo documento: “La difusión de valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la moderna ciudadanía, así como la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional (crecientemente basada en el progreso técnico), reciben un aporte decisivo de la educación y de la producción del conocimiento en una sociedad. La reforma del sistema de producción y difusión del conocimiento es, entonces, un instrumento crucial para enfrentar tanto el desafío en el plano interno, que es la ciudadanía, como el desafío en el plano externo, que es la competitividad. Se entiende así que esta dimensión sea central para la propuesta de la CEPAL sobre transformación productiva con equidad” (p. 17).

procesos diferentes la formación en valores y para la solidaridad y la democracia, y una educación de calidad para la ciencia y la tecnología.

“Con esta concepción de la revolución educativa, –anota Jürgen Habermas– toca también Parsons esas condiciones político-culturales de un espacio público político, capaz de la necesaria resonancia, por las que John Rawls se interesa también con razón, en la medida en que los criterios valorativos de los procesos de legitimación, articulados en términos de Estado de derecho, dependerán tanto más de los procesos de comunicación pública no-organizados, cuanto mayor sea el grado en que la pretensión de legitimación de los sistemas jurídicos modernos, quede efectivamente desempeñada en términos de una igualdad ciudadana efectivamente puesta en práctica” (Habermas, 1998, p. 141).

Esta concepción de educación y formación cultural es la que subyace a las tesis actuales acerca del sentido del desarrollo de las sociedades contemporáneas y de procesos de innovación científica y tecnológica. Ya no se puede hablar aisladamente de un desarrollo con base en la productividad y éste a la vez con base en la ciencia y la tecnología, sin tener en cuenta el fortalecimiento de la cultura y la democracia. Se trata más bien de un desarrollo humano e integral, como desarrollo de las competencias libertarias de los ciudadanos, al cual se debe orientar el proceso educativo. Este sentido de desarrollo humano complejo, en el que se incluye el punto de vista ético, el compromiso con los derechos humanos (PNUD, 2001) y con la democracia participativa, es el defendido reiteradamente por el premio nobel de economía, Amartya Sen, al enfatizar la íntima relación entre desarrollo y fomento de la libertad⁴.

Se trata por tanto no sólo de reconocer el papel estratégico fundamental de la educación para el progreso de los pueblos, sino también de defender un sentido de educación en el que se fomente la complementariedad de los saberes: el científico, técnico y

⁴ “Permitásenos comenzar con una distinción entre dos actitudes generales hacia el proceso de desarrollo que podemos encontrar tanto en los análisis económicos profesionales como en las discusiones y los debates públicos. Según la primera, el desarrollo es un proceso ‘feroz’, con mucha ‘sangre, sudor y lágrimas’ un mundo en el que la prudencia exige dureza. En particular, exige la desatención calculada de algunos aspectos que se consideran ‘bobadas’ (aun cuando los críticos suelen ser demasiado educados para calificarlos así). Dependiendo de cuál sea el veneno favorito del autor, entre las tentaciones a las que hay que *resistirse* se encuentran las siguientes: tener redes de protección social que protejan a las personas muy pobres, proporcionar servicios sociales a la población en general, alejarse de las rigurosas directrices institucionales a la hora de dar respuesta a dificultades identificadas y apoyar –‘demasiado pronto’– los derechos políticos y humanos y el ‘lujo’ de la democracia. Según esta severa actitud, estas cosas pueden defenderse más tarde, cuando el proceso de desarrollo haya dado suficientes frutos: lo que se necesita aquí y ahora es ‘dureza y disciplina’. Las diferentes teorías que comparten esta visión general se diferencian en los distintos tipos de ‘bobadas’ que deben evitarse especialmente y que van desde la blandura financiera hasta la relajación política, desde la realización de abundantes gastos sociales hasta las complacientes ayudas para luchar contra la pobreza. Esta dura actitud contrasta con otro punto de vista según el cual el desarrollo es esencialmente un proceso ‘agradable’”. (Sen, 2000, p. 54)

tecnológico, el moral práctico y social, y el estético, subjetivo y expresivo (Hoyos, 2000, 2001). Hay que superar entonces las críticas reduccionistas al desarrollo de la ciencia y la tecnología, como las que se perciben en las tesis de la primera Escuela de Frankfurt (Adorno y Horkheimer, *Dialéctica de la ilustración*; Marcuse, *El hombre unidimensional*) e inclusive en ciertos planteamientos del último Husserl acerca de la *Crisis de las ciencias europeas*. Se espera sobre todo que explicitando la complementariedad de los diversos saberes y discursos se pueda responder, desde el “poder comunicativo” que se va consolidando en el proceso educativo, a ciertos reduccionismos de estirpe nietzscheana y foucaultiana que pretenden cuestionar, en su fundamentalismo a ultranza, como meras estrategias de una “voluntad de poder” las actividades educativas:

“Una vida dedicada radical y auténticamente a la verdad –escribió Nietzsche– no es posible en la universidad”⁵.

Pero si efectivamente se supera el fundamentalismo y se llega a reconocer la pertinencia de una educación moral, ética y política, de una intensificación y valoración de las disciplinas culturales y de las ciencias de la discusión, sin descuidar naturalmente las ciencias exactas y empíricas; si se reconoce incluso que una educación para la competitividad debe integrarse con concepciones que formen para cooperar por el bien común: es decir, si la solidaridad como principio sustantivo de la modernidad regresa a la universidad, no como exhortación moralista, sino como valor ético-político; en otras palabras, si se reconoce que un modelo de educación liberal y moderna colinda con el individualismo, si no se lo complementa con los ideales de la solidaridad, lo colectivo y lo público; entonces resulta necesaria la inclusión de elementos comunitaristas en la educación, tales como la formación cultural, en valores, en ética y en actitudes democráticas y solidarias.

Por tanto, no se trata únicamente de fortalecer la así llamada “educación interdisciplinaria” en el diálogo de los saberes. La tarea es más fundamental, porque una educación incluyente debe asumir el multiculturalismo: no mediante políticas de ilustración culturalista, sino gracias a la participación activa de la comunidad en la dinámica de la comunicación intercultural. En este sentido, la identidad nacional es una idea regulativa, es una especie de tarea, un proyecto que se va construyendo desde el multiculturalismo, desde la región, desde las bases: esa construcción es en sí misma cultura, son precisamente los “diálogos de Nación”⁶. Es decir, no se construye una cultura nacional de la nada; es el proceso mismo de la sociedad, su dinámica comunicativa la que va creando y recreando la cultura. Este sentido de cultura es más englobante que la educación misma, como institución y como proceso, al trascender

⁵ Carta de Nietzsche a Erwin Rohde, citada por Alasdair MacIntyre (1992, p. 62).

⁶ Me refiero al documento del entonces ministro de Cultura, Juan Luis Mejía (2000).

comunicativamente su disponibilidad como pura funcionalidad para conferirle al multiculturalismo su pleno sentido social.

Por todo lo anterior, tiene razón Martín Hopenhayn, cuando critica las reformas educativas en Latinoamérica por no poner este sentido dinámico de la cultura como prioritario:

“Tópicos como multiculturalismo, sociedad del conocimiento, cultura mediática, globalización cultural, crisis de los metarrelatos o del orden simbólico, pueden ser mencionados en la retórica de la política pública, pero no van mucho más allá de las innovaciones generales. Más aún, cuando en el campo educacional se habla de cultura todavía se la entiende muchas veces de manera restringida, como ilustración en artes y refinamiento estético y moral, y no como visiones de mundo, producciones simbólicas cotidianas o dinámicas de comunicación”⁷.

2. Las nuevas relaciones entre sociedad civil y Estado⁸

Hasta aquí hemos insistido en la función fundamental de la educación con respecto a la conformación de una sociedad y de una nación. Hemos mostrado la necesidad de que se comprenda cómo la educación lleva ante todo al desarrollo de la “racionalidad instrumental” y de la “razonabilidad comunicativa” para el fomento de la productividad y de la libertad. Esto sólo es posible si la educación logra realizar la complementariedad entre los diversos saberes y discursos y sobre todo si es el proceso intercultural por excelencia, en el que participan las diversas visiones de mundo de quienes conforman un pueblo y se identifican como una nación.

A partir de estos planteamientos podemos comprender los retos del multiculturalismo como la posibilidad de formar ciudadanos en procesos educativos con base en el reconocimiento del otro como interlocutor válido, y de constituir sociedad civil con base en las diferencias, en la participación y en la cooperación. El sentido ético-político de la participación democrática se genera en la cultura discursiva del proceso educativo mismo.

Este sentido de educación y cultura nos lleva a repensar lo público, ya no desde el Estado, sino desde la sociedad civil, para rediseñarlo no como espacio sino como proceso en continua construcción en el horizonte del interés común y de la convivencia ciudadana. El tradicional protagonismo y vanguardismo del Estado, centrado en el poder económico y político y en sus competencias burocráticas clientelistas y

⁷ Hopenhayn (inédito); ver: Hopenhayn y Ottone (2000).

⁸ Retomo en este numeral, en parte textualmente, pasajes de mi estudio para COLCIENCIAS *Nuevas relaciones entre la universidad, el Estado y la sociedad*, de próxima aparición.

paternalistas, es relativizado entonces por una solidaridad de los asociados en la sociedad civil: se busca con esto renovar las relaciones entre sociedad civil y Estado (Cunill, 1997; Henao, 2001, pp. 116-132). Ya no se trata ni siquiera de que el público sitie al Estado sin pretensiones de conquista⁹; se busca más bien una interrelación entre el centro y la periferia en continua actividad desde uno y otro polo como sucede con corrientes de agua que circula desde fuera hacia el centro o al contrario, mediante sistemas de represas, esclusas, canales más amplios y más estrechos, corrientes de opinión y contracorrientes de autoridad por parte del Estado, presiones que van cediendo o que inclusive pueden llegar a romper posiciones aparentemente resistentes. La opinión pública en sus diversas figuras, también como deliberación política y participación democrática, inclusive como movimientos sociales y de desobediencia civil, es la corriente desde la periferia; la políticas públicas, las leyes, las acciones del ejecutivo son las respuestas desde el centro del poder.

El ideal es cuando, de acuerdo con la última metáfora, se logra la cooperación entre el Estado y la sociedad civil para optimizar así la participación ciudadana y la procura del bien común tanto por parte del Estado como por parte de las organizaciones de la sociedad. Se evita así el peligro de unas ONG, casi todas con vocación educativa y cultural, que en su mesianismo fundamentalista sólo piensan en los “suyos” o creen que pueden lograrlo todo al margen del Estado; se evita también el aislamiento de un Estado social que cree poderlo solucionar todo con políticas paternalistas y con base en la visión de los expertos, considerando a las organizaciones de la sociedad civil e inclusive a las instituciones educativas como menores de edad.

Lo anterior nos lleva a proponer el siguiente modelo topológico de las formaciones sociales con ayuda de la teoría de la acción comunicativa, como paradigma cultural y a la vez método pedagógico de construcción de lo público desde una perspectiva ética, articulada como cultura en los procesos educativos y formativos y como ética discursiva en los movimientos políticos:

1) Partimos del *mundo de la vida* como base de toda experiencia personal y colectiva, en el que deberían estar incluidas todas las personas, grupos y culturas que conforman una sociedad. Aquí la comunicación¹⁰ es conversación, diálogo, comprensión que no me obliga a estar de acuerdo con los demás. La educación es el proceso en el que se reconocen las diferencias, que no significan exclusión, sino precisamente todo lo contrario: en la experiencia cotidiana puedo relacionarme con todos. Aquí la comunicación y la cultura significa abrir mundos de vida, formas de organización y sentidos de la vida. El mundo de la vida es el

⁹ Me refiero a las dos metáforas que utiliza J. Habermas para explicar la nueva relación entre sociedad civil y Estado (1998, pp. 435, 526, 528, 612).

¹⁰ Ver para ampliar la problemática: Carlos Eduardo Valderrama H. (2000).

mundo donde sucede “la inclusión del otro”, su reconocimiento como diferente, es decir como “interlocutor válido”. Aquí se encuentra el principio fundamental de todo comportamiento moral al reconocer al otro a partir de las luchas por el reconocimiento, cada uno desde sus visiones omnicomprendivas y holísticas de la vida, la historia, el sentido del hombre, la religión, la moral y la filosofía. En el mundo de la vida no se diferencia lo privado de lo público.

2) La *sociedad civil* se va conformando en el mundo de la vida con base en la integración e interrelación comunicativa de los diversos grupos sociales, asociaciones, comunidades, regiones, etc. Es el reino a la vez de la diferencia y del multiculturalismo gracias a una educación pluralista. A diferencia de la “sociedad”, término que suele confundirse sólo con todo lo que circula en torno al mercado, el término sociedad civil es más complejo, polifacético y diferenciado. Allí se ubican las escuelas, las universidades, los sindicatos, los bancos, las iglesias, los medios, las más diversas ONG, las asociaciones de consumidores, de padres de familia, de amas de casa, de estudiantes, los clubes, etc. La comunicación en la sociedad civil ya no busca sólo la comprensión, sino que se afana por el entendimiento mutuo en torno a intereses determinados. Una sociedad civil fuerte es por naturaleza pluralista y en ella se realizan los individuos tanto en su esfera privada como en su esfera pública como ciudadanos. Por ello en el horizonte espacial y temporal de la sociedad civil se va constituyendo.

3) *Lo público*, como el ámbito en el que las personas y las organizaciones de toda índole en interacción con el Estado van tejiendo comunicativamente la red de intereses comunes. Lo público se constituye así en el ‘*medium*’ en el que se da sentido a lo común, precisamente como ‘bien público’. Ya aquí se hace absolutamente necesaria la cultura del ‘pluralismo razonable’, dado que no basta la tolerancia, actitud que degenera en indiferencia y frivolidad. El ambiente de lo público lo constituye el pluralismo, el reconocimiento del ‘otro’ como diferente, es decir, como ciudadano con iguales derechos y deberes. Lo público como proceso de constitución de ciudadanía es en cierta manera transformador y dinamizador de procesos colectivos con vocación política. La omisión de lo público en procesos de organización colectiva de los ciudadanos puede llevar a fundamentalismos comunitaristas o individualistas, según se privilegie unilateralmente o un sentido sólo político de la sociedad civil o uno exclusivo del Estado mismo.

4) *Lo político* se va consolidando en los procesos de lo público. No puede responder sólo a intereses privados, por lo que una sociedad débil en lo público practica una política deformada: clientelista, provinciana, autoritaria... Lo político significa ejercicio de competencias en relación con los asuntos públicos. Aquí todavía la comunicación es deliberación, discusión, búsqueda del “poder comunicativo” (Hanna Arendt), con base en el cual se desarrolla toda política deliberativa y la democracia participativa. Si se parte de un mundo de la vida ‘incluyente’ y de una sociedad civil compleja y pluralista, lo público es el mejor

ámbito para el ejercicio de la democracia participativa en el más riguroso sentido de la deliberación, de las luchas por el reconocimiento, inclusive del ejercicio de la ‘desobediencia civil’.

5) *El Estado de derecho*¹¹ es el resultado, genéticamente hablando, de los movimientos políticos, de las luchas por el reconocimiento, de los consensos sobre mínimos constitucionales a partir de los máximos morales referidos al sentido de la vida, que siguen siendo necesarios para que el pluralismo alimente no sólo los acuerdos sino sobre todo los disensos. Aquí la comunicación ya no es tanto apertura, cuanto dispositivo procedimental, discursivo, retórico y político para llegar a acuerdos mínimos, necesarios no sólo para solucionar aquellos conflictos que se resisten a la mera comprensión, como son los de la exclusión, la violencia y en general la ignorancia de los derechos humanos por parte de ciertos grupos sociales; los acuerdos también son necesarios para impulsar programas políticos que requieren la cooperación por encima de las diferencias.

Como se ve, *lo público* está en el medio, es condición necesaria y suficiente para que la sociedad civil se organice políticamente y haga fuerte el Estado de derecho. Quienes ignoran lo público, hacen corto circuito desde la sociedad civil hacia la política, fomentando formas de comunitarismo autoritarias en nombre de la comunidad, o ignoran la sociedad civil y son autoritarios en nombre de cierto liberalismo protagónico e iluminado, autoritario desde un Estado en manos de expertos. Ambas visiones de la política contemporánea debilitan la cultura de la participación, cuyo ‘*medium*’ sólo puede ser un ámbito de *lo público* fuerte y profundo. Lo público permite, gracias a la crítica y a la organización social y política, ir transformando el poder de la dominación en poder legítimo, con base precisamente en el ‘poder comunicativo’, generado en procesos de formación y cultura democrática.

Esta apuesta idealista a procesos formativos y culturales en medio de la tensión entre la realidad de la guerra y el deber ser de la convivencia, se conserva en los discursos críticos de las ciencias sociales, cuyos análisis y explicaciones de determinadas situaciones, alcanzan a la vez a comprometer, como discursos propositivos, a los actores sociales en la transformación de lo que no pareciera tener solución.

Hasta aquí hemos afirmado que la educación y la cultura concebidas como formación de ciudadanos como protagonistas en una perspectiva ética y moral, constituyen un aporte sustantivo al proyecto de nueva sociedad autogestionada. Si es válida la tesis de que la crisis colombiana se debe a que todavía tenemos pendiente la asignatura democracia y que por tanto “el problema político de Colombia no es encontrar la paz sino construir la democracia”, es válido considerar el papel que deben jugar la

¹¹ Ver para ampliar este punto: Miguel Grandour Pordoninsky y Luis Bernardo Mejía Guinand (1999); Myriam Henao Willes (1999).

educación y la cultura desde una perspectiva ética en este proceso. De modo que así se considere que “encontrar la clave de la paz buscando la democracia es un proyecto idealista en un contexto en el que los políticos están obsesionados por la racionalidad instrumental”, precisamente por ello pensamos que vale la pena apostarle en la formación ciudadana al tipo de imperativos propios de la filosofía práctica, en el reino del deber ser: no “en el plano de la lucha burocrática e institucional, sino en el de una hipotética sociedad que quiere guiarse por valores democráticos”. (Palacios, 1999, p. 62, 67)

Lo cual no quiere decir que se ignore el peso de las condiciones materiales de vida y del desarrollo económico, como parecen sospecharlo quienes acentúan cierta dicotomía entre modos de producción y moral pública, como si en los primeros no se estuviera ya jugando la concepción que se tenga de justicia como equidad. Entonces el problema no es “cómo lograr que los colombianos podamos crear modos de producción que nos permitan obtener logros sustantivos para nuestras vidas”, suponiendo que de ello “dependen la autonomía y la solidaridad como instituciones sociales reales” (Schumacher, 2000, p. 62-66). El problema es más bien, primero, si se acepta que el proceso educativo tiene que ver no sólo con el desarrollo económico, sino también con la formación para la convivencia y el fortalecimiento de lo público y de la democracia; y segundo, cómo se supera en el proceso educativo la dicotomía entre la así llamada calidad de la educación y la formación para la convivencia. Precisamente al preguntar por el significado que tienen la educación, la cultura y la ética para los proyectos de una nueva sociedad autogestionada, no se está apelando sólo retóricamente a formulaciones ambiguas y utópicas en un sentido peyorativo, sino que se está apostando a que “un nuevo *ethos* cultural” –según la feliz expresión de la *Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo* (Presidencia de la República & Colciencias, 1995, p. 61)– llevará a una gran transformación de carácter educativo para superar “pobreza, violencia, injusticia, intolerancia y discriminación, problemas en donde se encuentra la raíz del atraso socioeconómico, político y cultural de Colombia”.

3. Los retos de un diagnóstico (Gómez, 2000)

Si se reconoce la función de la educación con respecto al todo social, tal como ha sido caracterizada anteriormente, tanto desde las exigencias de mayor productividad, como desde la necesidad de fortalecimiento de la democracia sobre bases de justicia como equidad, inclusión y participación ciudadana, entonces no cabe duda de que el mayor problema de la educación en Colombia es el de las deficiencias en cobertura de la educación superior y el de su baja calidad. La solución, sin embargo, no puede ser unilateral, como si fuera necesario ampliar la cobertura a costa de la calidad o fortalecer ésta sin tener en cuenta la demanda en aumento. Se trata de poder ofrecer mayor calidad con más equidad (Orozco, 2001, p. 9-32). Por ello es necesario tener en cuenta que si conservamos los índices mínimos de cobertura, en los que se mueve

la educación superior colombiana, es poco lo que podemos esperar de su extraordinario potencial transformador y de movilidad social.

Ante la necesidad de ampliar la oferta y de promover y fortalecer la calidad, hay que esforzarse para que la educación superior combine creativamente la racionalización eficiente y la producción de sentido (Hopenhayn, inédito, p. 16-18). No se trata, por tanto, de racionalizar la educación sólo en función de la eficacia y de reducirla a logros medibles, que nunca serán lo suficientemente sensibles a procesos con un denso contenido simbólico y cultural¹². Esto nos obliga a tomar distancia de cierto reduccionismo de la calidad, como si ésta pudiera ser ‘medida’ por una ‘cienciometría’ que operara sólo con “criterios de eficacia y operatividad a los que se asocian las obsesiones por los resultados controlables y medibles por el especialista-experto, por los funcionamientos sistémicos, por la competitividad, etc” (Téllez, 1998, p. 123).

Se debe plantear entonces un sentido de calidad lo suficientemente complejo como para que pueda resistir a los reduccionismos de este renovado positivismo, ahora en nombre de la medición¹³, del cual tampoco están exentos ciertos propósitos de certificación y acreditación. Una manera de caracterizar el sentido de la calidad es partir de la exigencia de pertinencia y de innovación, la cual nos ubica inmediatamente en las relaciones entre educación superior y sociedad civil, como las hemos caracterizado antes, a partir de lo que se conoce como “hacer sentido”. A este propósito José Joaquín Brunner ha recordado recientemente la crítica que se hace a la universidad alemana entre las dos guerras: “En los años cruciales después de la Revolución de 1918, las universidades fracasaron en analizar el pasado y presente de Alemania de manera de favorecer reformas realistas y de evitar la alienación fantasiosa. En vez, ellas mismas sucumbieron a fantasías –especialmente sobre su propia importancia– que eran básicamente regresiones al credo que las había sustentado a lo

¹² Frente a quienes ponen el énfasis en la utilización de las universidades como instrumentos sólo de política económica y social, perdiendo de vista el papel de las mismas en los procesos de innovación, de crítica social y de formación para la ciudadanía, hay que seguir insistiendo en el sentido de la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI, adoptada en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de UNESCO (París, 5-9 de octubre de 1998): “La relevancia de la educación superior debe evaluarse según la correspondencia entre lo que la sociedad espere de las instituciones y lo que ellas hacen. Ello requiere visión ética, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, basando las orientaciones a largo plazo en las necesidades y finalidades de la sociedad, incluyendo el respeto a la cultura y la protección ambiental” (citado por Bricall, 2000, p. 66).

¹³ “Da la impresión que las urgencias por elevar la calidad de la educación (en aquello que puede medirse), por formar recursos humanos en aras de elevar la competitividad sistémica de las economías nacionales, y por promover mayor equidad en el acceso, inevitablemente relega a un lugar poco prioritario el cambio cultural, las culturas juveniles y la producción simbólica como parte del proceso de aprendizaje. La euforia por los nuevos instrumentos de medición, por la infraestructura en tecnologías de la información y la comunicación y por las reformas administrativas –todos ellos muy importantes y urgentes–, opaca estos otros aspectos más cualitativos” (Hopenhayn, inédito, p. 1).

largo de los siglos de monarquía absoluta, que ahora de golpe había concluido” (Boyle, 1998, p. 241). Y pregunta Brunner: “¿No podría ser que un fenómeno similar estuviera ocurriendo hoy con las universidades de América Latina? ¿No existe aquí también, por parte de numerosas universidades, el aferrarse a un credo –estatalista, benevolente, mesocrático, nacional-local– que hace rato dejó de existir? ¿No se ha producido entre nosotros, en estos años, el mismo fracaso de la universidad en cuanto a proporcionar el foro para reunir los elementos de una interpretación sobre nuestro pasado y presente que aliente las reformas necesarias para construir el desarrollo, en vez de difundir un clima de nostalgia y perplejidad?” (Brunner, 2001, p. 101).

La respuesta a estas preguntas se encuentra si la universidad como un todo asume su responsabilidad con respecto a la sociedad civil (Günther, s.f., p. 465-485) y en esto consiste el sentido de pertinencia que la abre al cambio y la innovación. Esto nos podrá liberar, como lo ha advertido el mismo J. J. Brunner de un “modelo de educación superior introvertido, de transmisión analógica, renuente a la diversificación y flexibilización, que considera a cada institución aisladamente y no como parte de una red, temeroso de la competencia y con sospechas respecto a la colaboración público-privada” (Brunner, 2001, p. 91).

Si se acentúa el sentido de la calidad a partir de la mirada hacia la sociedad, se puede reconocer que “La cuestión más importante de la Universidad actual es su adaptación a los cambios que la sociedad le exige, tanto en relación a las enseñanzas que imparte como a la investigación que realiza” (Bricall, 2000, p. 7). Este sentido primordialmente *social* de la universidad permite caracterizarla “como una institución cuyas actividades se destinan, en gran parte, directamente al enriquecimiento intelectual, moral y material de la sociedad (ya sea ésta local, nacional o global) a través de la formación de sus ciudadanos y de la realización de tareas de investigación y de aplicación de sus resultados” (Bricall, 2000, p. 7). La exigencia de cambio y de innovación se presenta a la universidad desde tres puntos de vista íntimamente relacionados entre sí: “la emergencia de la sociedad de la información que está transformando la naturaleza del trabajo y de la organización de la producción; el fenómeno de la mundialización que incide sobre las posibilidades de creación de empleo, y, finalmente, la revolución científico-técnica, que crea una nueva cultura y que plantea acuciantes cuestiones éticas y sociales” (Bricall, 2000, p. 9).

Son tres ejes de cambio, generalmente considerados bajo el término “*globalización*”, que constituyen una transformación radical en las sociedades actuales. Aquí se constituyen en tres retos para el mejoramiento de la calidad en el horizonte de las relaciones entre la universidad, la sociedad y el Estado. En él se percibe mucho más claramente la urgencia del cambio y de la innovación en los sistemas de educación superior, jalonados por los cambios en la sociedad misma: “El carácter público del servicio que prestan las universidades explica que la creciente autonomía de que

gozan las universidades actualmente haya ido acompañada de una cada vez mayor responsabilidad social. En este sentido, hay que destacar que actualmente el reconocimiento de la autonomía va acompañado de una mayor demanda de responsabilidad social de las universidades (*accountability*)” (Bricall, 2000, p. 213).

Es necesario insistir en este sentido social de la autonomía, dada la facilidad con la que en Colombia se acude a la autonomía, inclusive para evadir aspectos de responsabilidad con la sociedad estrechamente relacionados con la calidad: autonomía antes que autogestión debe entenderse como la capacidad de responder creativamente a las necesidades de la comunidad. Esto equivale a un carácter funcional de la autonomía, que exige de las universidades un ejercicio responsable de sus competencias para responder mejor al medio social de acuerdo con las posibilidades financieras. Más modernamente este carácter funcional se recoge en la *Magna Charta Universitatum* de 1988 al declarar que “la universidad... es una institución autónoma que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y de la enseñanza. Abrirse a las necesidades del mundo contemporáneo exige disponer, para su esfuerzo docente e investigador, de una independencia moral y científica frente a cualquier poder político y económico” (Bricall, 2001, p. 156).

4. La calidad de la educación superior: cuatro retos para tres actores en cinco escenarios

A partir de un reconocimiento del papel de la educación superior con respecto al desarrollo material y social y de su compromiso intrínseco con la sociedad civil, pudimos caracterizar su calidad en estrecha relación con la equidad en términos de comunicación de saberes, de su pertinencia en el sentido de apertura al cambio y a la innovación y como capacidad para poder responder, en el más pleno sentido de autonomía como responsabilidad, a los desafíos con los que se enfrenta hoy la sociedad.

Esto nos permite caracterizar, a modo de resumen de lo expuesto anteriormente, las tareas de los tres actores, Estado, comunidad académica y sociedad civil, en cinco escenarios (lo público, lo cultural, las políticas educativas, lo normativo y lo económico) en los que se juega hoy el sentido de calidad de la educación superior en términos de calidad con equidad, de comunicación entre los saberes, de pertinencia como apertura al cambio y la innovación, y de autonomía como responsabilidad.

a) Lo económico

Hoy en día no podemos hablar de ninguna reforma seria del sistema de educación superior, sin un replanteamiento fundamental de los aspectos relacionados con su financiación (Bricall, 2001, p. 154). Esto tiene que ver tanto con las instituciones

privadas como con las públicas, teniendo naturalmente en cuenta sus diferencias. Los aspectos económicos no son todo el problema, pero sí son condición de posibilidad para abordar el resto de problemas.

Este es el campo de negociación política entre la *sociedad civil y el Estado*, en el cual está en juego tanto la calidad como sobre todo la equidad. Mientras en Colombia la educación superior pública sea una tercera parte del total y la privada dos terceras partes, la ampliación de la cobertura dependerá de la inversión directa de la sociedad, la cual sólo es posible por parte de los estratos más altos. Habría que tender por lo menos a invertir la proporción.

Un Estado que no cumple el principio fundamental de *equidad* facilitando educación de *calidad* a todos los ciudadanos carece de *legitimidad* para promover y defender la convivencia y para el fomento y administración del bien común. Esto no significa que diversos grupos de la sociedad civil no puedan sostener instituciones de educación superior y responder así a la demanda de los ciudadanos. La proliferación de tales instituciones, con peligro de que se deteriore su calidad, se debe sobre todo a la negligencia del Estado en ampliar la capacidad del sistema público, tanto en las disciplinas tradicionales, como sobre todo en las más relacionadas con el desarrollo técnico y tecnológico.

Ya en el país se han discutido diversos modelos de fortalecimiento de la financiación de la educación superior. Si hubiere voluntad política por parte del Estado, sería más fácil llegar a algunos acuerdos en este asunto, antes de que la educación superior y su calidad perezca definitivamente en las fauces de las leyes del mercado: la cultura sólo como mercancía!

b) Lo cultural

Es la parte sustantiva de la educación y lo que constituye propiamente su *calidad intrínseca*: lo que aquí hemos caracterizado como diálogo de los saberes, en esa relación entre el conocimiento y la práctica. La cultura científica, producto de la investigación, materia de la enseñanza y aporte cognitivo y moral de la academia a la sociedad civil, es garantía de pertinencia por cuanto debe abrirse al cambio y a la innovación.

La cultura científica, entendida en toda su amplitud, en la complementariedad entre lo teórico, lo práctico y lo estético, es el *producto interno de la comunidad académica*. Por eso se dice que la calidad de la educación superior depende de los profesores, quienes, en actitud participativa, comprensiva, comunicativa, crítica y discursiva, son los que investigan, enseñan e intervienen y hacen presencia en la sociedad.

Dada la *responsabilidad* de la comunidad académica con respecto a la cultura de la sociedad civil debe garantizarse la *autonomía* con base en el conocimiento, para que éste sea efectivamente de calidad y para que pueda hacerse práctico al ser compartido libremente con los ciudadanos. Es de la naturaleza de la comunidad académica el avanzar en el conocimiento gracias a la apertura a otros discursos y culturas, a la criticabilidad de las teorías y a la incidencia práctica, técnica y creativa de los diversos saberes. *La calidad interna de la cultura científica se da en procesos comunicativos.*

c) Lo público

Es el ámbito prioritario de actividad de la educación superior, si bien pudiera decirse que en él se constituyen propiamente las instituciones de carácter público, mientras las de carácter privado se constituyen en la sociedad civil, como ámbito de múltiples relaciones entre intereses de grupos económicos, gremiales, religiosos, etc. Hay un *sentido público común a todas las universidades*, precisamente el que se construye a partir de los diferentes intereses de la sociedad: en relación con lo público se procesan temas que tienen que ver con el interés general y con el bien común. Entre otros, está la función de la movilidad social con base en la preparación en profesiones con incidencia relevante en la sociedad, lo que implica procesos de investigación y docencia de calidad. En este sentido las universidades son protagonistas en la formación de una comunidad científica y de ciudadanos reconocidos políticamente, ética y culturalmente por la comunidad. Finalmente, las universidades tienen en cierto sentido la responsabilidad y la autoridad moral de ser instancias críticas frente a desviaciones de la sociedad civil o del Estado (Tiramonti, 2002, p. 22-24).

Dado que lo público es el medio entre la sociedad civil y el Estado y de su fortaleza depende la posibilidad de la participación democrática y la legitimidad de sus resultados en un Estado de derecho democrático, hay un compromiso de las instituciones de educación superior con el sentido de lo público. Inclusive las instituciones privadas (en nombre de las Iglesias, los gremios, intereses privados de diversa índole, etc.) no pueden estar en contra de lo público, dado que de la naturaleza de una sociedad civil pluralista es comprometerse con un sentido fuerte de lo público, sin pretender ‘evangelizarlo’ o colonizarlo en nombre de determinada ideología o determinados intereses. Este compromiso con lo público debería orientar políticas de cooperación para bien de la sociedad civil, en lugar de descalificaciones y competencias desleales.

Las instituciones públicas tienen un *compromiso prioritario con lo público*, su interés debe ser lo público y su desempeño debe orientarse por lo colectivo y lo comunitario. En reciente seminario de la Universidad Nacional de Colombia para analizar los aspectos socio-políticos, económicos y académicos de la educación superior en América Latina y en Colombia desde el punto de vista de las tensiones entre lo público y lo

privado, lo legal y lo legítimo, y lo global y lo nacional, Leopoldo Múnera definía acertadamente lo específico de *lo público de las instituciones públicas* de educación superior con estas seis características:

- “1. Formación de consensos en condiciones de libertad y equidad, y de acuerdo con reglas de juego predefinidas, para intentar construir una voluntad común...
2. La búsqueda de la visibilidad de las decisiones que se toman en nombre de la colectividad y de los procedimientos para adoptarlas...
3. La construcción de comunidades regladas con acceso abierto o sujeto a criterios de selección con pretensiones de objetividad...
4. La regulación de las relaciones sociales con pretensiones de universalidad...
5. La formación de pertenencias e identidades colectivas heterogéneas sobre un principio de pluralismo social y político...
6. El carácter irreductible del bien, el uso y el interés común. La apropiación de lo colectivo implica la disolución de lo público...” (Varios autores, 2002, p. 69).

En este sentido, la educación pública es patrimonio de la sociedad civil. Esta debe apoyarla y defenderla como garantía de sus procesos públicos y políticos, debe exigir que el Estado la fortalezca económicamente y tiene que poder demandar de la comunidad académica un compromiso ético y cultural con sus objetivos de carácter primordialmente público.

En esta *responsabilidad por lo público se justifica y realiza la autonomía*. Esta no es por tanto algo que otorgara un Estado benevolente, puesto que no es de él; es de la comunidad académica en relación con la sociedad civil, ante la cual es responsable teórica y prácticamente, inclusive en los casos en que el Estado se exceda en sus funciones y exija fidelidades ideológicas distintas al ‘patriotismo constitucional’. El Estado debe velar por la calidad de la relación de la comunidad académica con la sociedad, de suerte que en ella se genere la confianza, sin la cual la cultura científica carece de su ‘poder comunicativo’.

El *Estado* debe, por tanto, fomentar y respetar por todos los medios la autonomía, entendida como responsabilidad, de las instituciones de educación superior. La *sociedad*, por su parte, debe exigir calidad como ejercicio de la autonomía, apoyando políticas públicas de educación y cultura y exigiendo calidad y compromiso con el bien común por parte de las instituciones tanto públicas como privadas.

d) Las políticas de educación y cultura

De lo anterior se deduce la orientación que debe tomar el *Estado* en sus políticas de fomento de la educación y la cultura. Es prioritario que dichas políticas respondan a las necesidades y demandas de la sociedad civil: aquí cobra todo su sentido *la necesidad*

de cambio y de innovación que hace pertinentes a las instituciones de educación superior.

Desde el punto de vista económico el Estado, como ya se ha dicho, debe ampliar la cobertura de la educación pública como respuesta a las demandas de justicia como equidad; desde el punto de vista cultural debe fomentar las condiciones para una educación intercultural que fortalezca las estructuras pluralistas de la sociedad civil, las políticas de inclusión social y los procesos de participación democrática.

e) Lo normativo legal

Son necesarias reformas que permitan al sistema de educación superior responder cada vez de mejor forma a las necesidades de cambio y de innovación. Se requieren, por tanto, ciertos ordenamientos que garanticen *mínimos de calidad* a la sociedad. Aquí radica la obligación del *Estado* de ejercer *control* y *vigilancia* sobre la educación superior, de modo que la sociedad pueda confiar en los mínimos de calidad de la oferta educativa.

Sin embargo, dado que las regulaciones por parte del Estado no son garantía absoluta de calidad, aunque sí puedan operar como orientaciones y dispositivos para alcanzarla, es importante crear en la sociedad civil misma sistemas de reconocimiento para el fomento de la calidad y estimular en la comunidad académica el *ethos* de la autonomía como responsabilidad.

5. Conclusión

Hemos propuesto un sentido de calidad de la educación superior lo suficientemente complejo, de suerte que no se crea que puede alcanzarse con la aplicación de determinadas políticas, con la implementación de ciertas estrategias de *cienciometría* o con el establecimiento de normas y leyes de estándares de calidad. En todos estos casos se trata de dispositivos, útiles si se consideran como tales, perjudiciales si se pretende garantizar sólo con ellos la calidad.

Precisamente para proteger los procesos de acreditación de una nueva burocratización, ahora en nombre de la autoevaluación y del reconocimiento de pares, es necesario que se la considere un medio y no un fin. Para ello los procesos de acreditación deben crear un clima en el que sea posible verificar la calidad como el conjunto de acciones en las que interactúan, por un lado, normas, políticas, propuestas, estándares y resultados, de alguna manera evaluables y controlables inclusive por parte del Estado; por otro, comunidades científicas en constante comunicación interna y externa; y finalmente las expectativas de la sociedad civil, urgida de cambios e innovaciones pertinentes.

La acreditación debe esforzarse por superar lo que en un espacio de observación manifiestan los informes de autoevaluación, para convertir dichos espacios, gracias a los pares académicos, en escenarios de participación (lo público, lo cultural, lo económico, lo normativo y las políticas), en los cuales la calidad se exprese en la interrelación de los diversos actores, Estado, sociedad y comunidad académica, apostándole a la calidad con equidad, a la comunicación, la apertura y la crítica, a la pertinencia en el cambio y la innovación y a la responsabilidad como ejercicio de la autonomía.

Sólo si los procesos de acreditación logran abrirse a la comprensión de todo lo que acontece en esa interrelación entre cultura científica y sociedad podrán constituirse en auténticos procesos de comunicación y participación entre pares, en la cual los dispositivos de la cienciometría son instrumentos importantes, no fines en sí. Al fin y al cabo los procesos culturales y pedagógicos que se pretende acreditar se realizan en la relación, ya señalada por Kant en los inicios de la modernidad, entre lo que el hombre puede conocer gracias a la ciencia y lo que ‘le hace sentido’ pensar más allá o más acá de toda experiencia medible. Si bien, por una parte pareciera que en nombre de la modernización, de la ciencia y el mercado se consolida el desencantamiento y la colonización del mundo de la vida, por otra los ciudadanos exigen cada vez más conscientemente una educación para la mayoría de edad, que los faculte para apropiarse de la herencia cultural de la modernidad, esa especie de “reencantamiento del mundo”¹⁴ que les permite volver a encontrarse en su mundo de la vida como en casa y asumir su destino autónomamente. O si se quiere, en palabras de J. Habermas, es necesario “remoralizar la naturaleza humana” antes de que en nombre del conocimiento científico pueda ser desnaturalizada (Habermas, 2001)¹⁵.

¹⁴ La expresión es de John McDowell en una Entrevista para *Information Philosophie* (2000, p. 24-25).

¹⁵ En este mismo sentido concluye Jamil Salmi su intervención “La educación superior en un punto decisivo” en el Congreso sobre Educación Superior en la Universidad de los Andes en el 2001 (2001, p. 70): “Una última palabra de advertencia se justifica para señalar el peligro de concentrarse exclusivamente en la lógica de los cambios técnicos y de la globalización. La adaptación a un nuevo ambiente no es sólo cuestión de reformar las instituciones de educación superior y aplicar nuevas tecnologías. Es igualmente importante que los estudiantes estén equipados con los valores esenciales necesarios para vivir como ciudadanos responsables en sociedades democráticas complejas... Una educación significativa en el siglo XXI debe estimular todos los aspectos del potencial intelectual humano. No debe concentrarse sólo en dar acceso a conocimientos globales, sino también mantener la riqueza de las culturas y valores locales, y a este fin seguirán siendo esenciales disciplinas como filosofía, literatura, artes y ciencias sociales. Esta meta fue enfatizada artísticamente por el juez de la Corte Suprema de los Estados Unidos, Antonin Scalia, en su discurso en la ceremonia de graduación de William and Mary College en Virginia en 1998: “El cerebro y el aprendizaje, como los músculos y las habilidades físicas, son artículos de comercio. Se venden y se compran. Se pueden contratar por un año o por una hora. Lo único en el mundo que no está a la venta es el carácter. Y si eso no gobierna y dirige su cerebro y su aprendizaje, le harán a usted y al mundo más daño que bien”.

Referencias

- Boyle, N. (1998). *Who are we now?* Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Bricall, J.M. (2000). *Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- Bricall, J. M. (2001). Notas a 'Bases para una política de Estado en materia de educación superior. En: L. E. Orozco (comp.). *Educación superior: desafío global y respuesta nacional*. Tomo I. (pp. 156). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Brunner, J.J. Tiempo de innovar; políticas innovativas. En: L. E. Orozco (comp.). *Educación superior: desafío global y respuesta nacional*. Tomo I. (pp. 101). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Cunill, N. (1997). *Repensando lo público a través de la sociedad. Nuevas formas de gestión pública y representación social*, Caracas: Nueva Sociedad.
- Garay, L. J. (2002). *Repensar a Colombia. Hacia un nuevo contrato social*. Bogotá: PNUD.
- Garay, L. J. (2002). *Repensar a Colombia. Síntesis programática*. Bogotá: Libros de Cambio.
- Gómez, V.M. (2000). *Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia. Estado, instituciones, pertinencia, equidad social*. Bogotá: ASCUN.
- Grandour, M. & Mejía, L. B. (comp.). (1999). *Hacia el rediseño del Estado*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Günther. (s.f.). Verantwortlichkeit und Zivilgesellschaft. En: S. Müller-Doohm (Hrsg.). *Das Interesse der Vernunft*, (pp. 465-485). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (2001). *Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Wege zu einer liberalen Eugenik?* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Henao, M. (1999). *Políticas públicas y universidad*. Bogotá: ASCUN et al.
- Henao, M. (2001). *La sociedad del conocimiento y la construcción de lo público: dos nuevos desafíos para la educación superior latinoamericana*. En: L. E. Orozco (comp.). *Educación superior: desafío global y respuesta nacional*. Tomo I. (pp. 116-132). Bogotá: Universidad de los Andes.

- Hopenhayn, M. *Educación y cultura en Iberoamérica: situación, cruces y perspectivas*. (inédito).
- Hopenhayn, M. & Ottone, E. (2000). *El gran eslabón: educación y desarrollo en el siglo XXI*. Buenos Aires: FCE.
- Hoyos, G. (2000). *Ciencia, tecnología y ética*. Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano ITM.
- Hoyos, G. (2001). Ciencia y tecnología entre la crítica y la ética: el uso pragmático de la razón práctica. En: J. A. López & J. M. Sánchez (Eds.). *Ciencia, tecnología, sociedad y cultura en el cambio de siglo* (pp. 119-132). Madrid: Biblioteca Nueva y OEI.
- MacIntyre, A. (1992). *Tres versiones rivales de la ética. Enciclopedia, genealogía y tradición*. Madrid: Rialp.
- McDowell, J. (2000, März). Entrevista. *Information Philosophie*, 28, Jahrgang, Heft 1, Lörrach, 24-25.
- Mejía, J. L. (2000, julio). *Diálogos de Nación*. Ministerio de Cultura: (mimeo).
- Orozco, L. E. (2001). Aportes para una política de Estado en materia de educación superior (documento síntesis). En: L. E. Orozco (comp.). *Educación superior: desafío global y respuesta nacional*. Tomo I (pp. 9-32). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Palacios, M. (1999). Agenda para la democracia y negociación con las guerrillas. En: F. Leal. *Los laberintos de la guerra. Utopías e incertidumbres sobre la paz*. (pp. 62, 67). Bogotá: Tercer Mundo.
- Parsons, T. (1971). *The system of Moderns Societies*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- PNUD. (2001). *Informe sobre desarrollo humano 2000*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Presidencia de la República & Colciencias. (1995). *Informe conjunto. Colombia: al filo de la oportunidad*. Bogotá: s.n.
- Salmi, J. (2001). La educación superior en un punto decisivo. Conferencia presentada en el Congreso sobre Educación Superior en la Universidad de los Andes en el 2001. En: L. E. Orozco (comp.). *Educación superior: desafío global y respuesta nacional*. Tomo I (pp. 70). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Schumacher, C. (2000, 24 de sep.). Elementos para la construcción de una moral pública. *La Revista de El Espectador*, Bogotá, (10), 62-66.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Planeta.

Téllez, M. (1998, mayo-agosto). Desde la alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo. *Revista Relea*, Caracas (5), 123.

Tiramonti, G. (2002). La universidad en América Latina: notas para la construcción de una agenda de discusión. En: Varios autores. *Memorias. Seminario latinoamericano sobre educación superior. Análisis y perspectivas. Septiembre de 2001*. (pp. 22-24). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Valderrama, C. E. (Edit.). (2000). *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Siglo del Hombre.