



Ahmed C Bawa es integrante del Programa de Educación Superior de la Fundación Ford en el Programa Conocimiento, Creatividad y Libertad con sede en la oficina de esa fundación en Johannesburgo, Sudáfrica. Antes de ello se desempeñó como Vicerrector de la Universidad de Natal en Sudáfrica. Es físico teórico.

Repensar el Aprendizaje en la Comunidad en el Contexto de la Globalización

AHMED C BAWA

RESUMEN

Hay una historia extremadamente rica de aprendizaje en la comunidad en las universidades y *colleges* de muchas partes del mundo, y la mayoría de los estatutos fundacionales de esas instituciones incluyen ahora alguna declaración en la que se comprometen con este tipo de iniciativa. Un ejemplo de este tipo de aprendizaje es el que está relacionado con el servicio, en el cual los estudiantes se trasladan a las comunidades u otros ámbitos para trabajar y aprender. Lo que se plantea en este capítulo es que, mientras esta actividad se ha incrementado y se ha enriquecido el aprendizaje de los estudiantes, el nuevo conjunto de contextos locales y globales promueve una profunda investigación sobre los fundamentos mismos sobre los que se establecieron esas iniciativas. Estas nuevas dinámicas podrían ofrecer la oportunidad para que se contemplen nuevas propuestas.

En primer lugar entre estas dinámicas nuevas hay tres factores: la rapidez de la globalización que impacta directamente en el bienestar de las comunidades, el surgimiento de la 'sociedad del conocimiento' en la cual el revalorizado rol del conocimiento ha adquirido una presencia fundamental en los procesos sociales e industriales, y la explosión de las tecnologías de la información que han revolucionado tanto el acceso a la información como el modo y la efectividad de la misma. El capítulo sugiere que estos fenómenos impulsan una nueva conceptualización del servicio, y del aprendizaje en la comunidad en su sentido más general. Esto podría conducir al establecimiento de asociaciones deliberadas entre las universidades y las comunidades para que estas últimas sean participantes activas en actividades relacionadas con el conocimiento, en su creación, diseminación y utilización. A su vez, esta clase de trabajo conceptual podría ofrecer las claves para los procesos de producción del conocimiento, especialmente desde el punto de vista del hecho de que las universidades deben tratar con distintas clases de 'conocimientos'.

Semejante proyecto podría brindar la oportunidad de volver a imaginar y a reinventar el bien común en la educación superior. En especial, se podría reformular la concepción acerca de cómo podría financiarse la educación superior. Estos procesos dan lugar a preguntas acerca de la naturaleza de las universidades y de su papel en un contexto en el cual su parcial hegemonía en la producción de conocimiento sufre una erosión como consecuencia de la creciente difusión de los procesos de conocimiento dentro de la sociedad. Este capítulo concluye que esta forma de pensar el aprendizaje en la comunidad puede entonces proveer una perspectiva interesante para interrogar la naturaleza de la relación entre la universidad y la sociedad en un contexto de cambio fenomenalmente rápido.

Introducción

Ha habido internacionalmente un debate extremadamente animado sobre el papel de la educación superior en la sociedad, tanto como parte de ella, cuanto como de lo que podrían llamarse sistemas nacionales de innovación. Las actividades comunitarias desarrolladas por las universidades y el aprendizaje-servicio siempre han estado en las agendas de políticas de desarrollo¹, principalmente porque se los ha visto como mecanismos críticos para dirigir los enormes desafíos de transformación que afronta el sector de la educación.

Hay un conjunto ricamente texturado de historias² relacionadas con el alcance del servicio comunitario, el aprendizaje-servicio o la extensión universitaria. En Sudáfrica, muchas de ellas emergieron como un componente vital de la lucha por la justicia social, la dignidad humana y la libertad política. Las prácticas de esta naturaleza fueron más tarde influenciadas por los desafíos externos de la reconstrucción y el desarrollo de la era post-apartheid. Internamente, como ocurre en otros contextos nacionales, estas actividades fueron formuladas en formas complejas por los desafíos especiales y las demandas que enfrentan las instituciones en términos de significatividad, de variadas clases de conexiones y de transformación. Por eso se encaminaron hacia nuevos espacios con el propósito de encarar los cambios significativos y los puntos de vista económicos, políticos y sociales cambiantes.

Estas convulsiones produjeron y continúan produciendo una amplia variedad de modelos de compromiso de la educación superior con las necesidades de las comunidades – como lo han mostrado varias intervenciones – aun en una misma institución. Esta variedad de modelos y actividades forma parte de un conjunto atrayente de historias que también están influenciadas por las macro condiciones de los contextos socio-políticos dominantes. Este capítulo sostiene que las nuevas condiciones globales y locales impulsan la necesidad de considerar aproximaciones más radicalizadas en las iniciativas del aprendizaje en la comunidad de la educación superior.

Las nuevas condiciones globales y locales impulsan la necesidad de considerar aproximaciones más radicalizadas en las iniciativas del aprendizaje en la comunidad de la educación superior

Nuevos contextos globales

Los nuevos contextos globales y regionales están comenzando a modificar las formas en las cuales se discute el desarrollo de las regiones y países pobres. La descripción que Manuel Castells hace de África como el 'cuarto mundo' (Castells 1996) – un mundo que está gravemente desconectado del mundo 'interconectado' y globalizado – provee una perspectiva sobre la naturaleza de estos contextos. ¿Cuáles son los nuevos contextos globales? El primero es el fenómeno de la globalización y el del nuevo orden mundial que ha transformado la manera en que se dibujan los mapas políticos y económicos del mundo. El segundo es el surgimiento de la sociedad informática

que se caracteriza por el rápido desarrollo de innovaciones en tecnologías de la información y su despliegue, por un lado, en los procesos de producción y, por el otro, en la industria de las comunicaciones. El tercero es el surgimiento de la sociedad del conocimiento – una nueva organización de los procesos de producción en la cual el alto valor final de lo producido por los sistemas industriales del mundo depende de la producción de nuevo conocimiento y de su rápida transformación en valor agregado en los nuevos productos. Este último contexto ha dado origen a un significativo debate internacional acerca del rol de la universidad en la sociedad.

Junto a estos cambios globales, hay una multitud de cambios regionales que representan la extensión de las respuestas gubernamentales a los desafíos globales. Una de ellas es la revitalización de la noción del Renacimiento Africano por parte del Presidente de Sudáfrica, Thabo Mbeki; otra es el desarrollo de la idea de una Unión Africana de Naciones. Ambas están diseñadas para proveer a los gobiernos africanos de una forma de interacción con el mundo globalizado. Estos movimientos continentales se apuntalan en dos conjuntos de extensos proyectos. El primero es el conjunto de las diferentes respuestas a los desafíos políticos y económicos que enfrenta el continente, representado, por ejemplo, por las aproximaciones contenidas en la NEPAD (Nueva Alianza para el Desarrollo del África). El segundo es el conjunto de proyectos que se centran en los temas de identidad y ciudadanía, por ejemplo, qué significa 'Africano', en el Renacimiento Africano y en la Unión Africana.

Otros desarrollos están centrados en los procesos de democratización que se están desplegando a lo largo del continente. Estos tuvieron consecuencias importantes y presentaron oportunidades para el fortalecimiento de las organizaciones de la sociedad civil y su papel en la consolidación de la democracia y de la cultura de los

derechos humanos. Todo esto sucede en el contexto de los continuos desafíos para reducir la pobreza, la búsqueda de la paz y las campañas nacionales y regionales para el surgimiento de estrategias de desarrollo sustentable.

Es esta confluencia de desarrollos globales, continentales y nacionales que conforma el escenario para una nueva discusión sobre el rol del aprendizaje en la comunidad, un ejemplo clave acerca de la significación de 'servicio'. La importancia del 'servicio', es que enfatiza la centralidad del aprendizaje – tanto para las organizaciones de la sociedad civil como para los estudiantes de educación superior. Más aún, requiere la integración de esta forma especial de aprendizaje dentro del paradigma del desarrollo. El espacio creado por el despliegue de la NEPAD y de la Unión Africana está fortaleciendo a los gobiernos nacionales y al sector privado organizado en las naciones en desarrollo del África. Pero estas iniciativas no proveen los mecanismos para la participación activa de las comunidades y las organizaciones de la sociedad civil en los nuevos y

La importancia del 'servicio', es que enfatiza la centralidad del aprendizaje – tanto para las organizaciones de la sociedad civil como para los estudiantes de educación superior. Más aún, requiere la integración de esta forma especial de aprendizaje dentro del paradigma del desarrollo

hegemónicos discursos sobre el desarrollo. El tema fundamental que este capítulo trata de explorar es el papel del aprendizaje en la comunidad como un medio para permitir que se eleven las voces de la comunidad en esos discursos y en cualquiera que sea la forma local que tomen. Aunque el despliegue de la sociedad del conocimiento sea el factor clave que modela la discusión sobre el desarrollo, es necesario encaminar esta discusión por medio de una indagación sobre *flujos de conocimiento* en el aprendizaje en la comunidad. En especial, es necesario establecer si estos flujos pueden ser remodelados de tal forma que permitan el fortalecimiento político para alentar su ingreso en la era del conocimiento bajo sus propios términos en tanto usuarios y productores de conocimiento.

La reinserción del bien común en la educación superior

¿Cuáles son los desafíos que enfrentan las instituciones y los sistemas de educación superior en el siglo XXI? Las raíces globales de estos desafíos residen en tres temas fundamentales. El primero es la velocidad a la que se produce el conocimiento. El segundo es la creciente rapidez con la que el conocimiento y la información se trasladan a los procesos de la industrialización del servicio y de la producción. El tercero es la creciente difusión de la generación y la diseminación de conocimiento en la sociedad, en particular en el sector privado. Entre otras cosas, estas son manifestaciones de la creciente transformación del conocimiento que se evidencia en una variedad de formas. La velocidad a la que ocurre este fenómeno puede medirse, por ejemplo, con la velocidad del surgimiento de todo tipo de proveedores del sector privado que ofrecen servicios de educación superior con fines de lucro. Otra manifestación es la falta de claridad en la conexión entre el sector privado y la universidad a través del desarrollo de una variedad de alianzas estratégicas que incluyen hasta el surgimiento de una universidad 'cautiva'. Un síntoma de esto es la forma en la que las universidades han comenzado a rediseñar los contratos del personal académico para acomodar su participación en designaciones conjuntas de la universidad y del sector privado – y sería importante descubrir las implicaciones que esto trae para la investigación y la enseñanza. Cada uno de estos temas apunta a las formas en que las universidades tratan de reposicionarse para enfrentar las consecuencias de la 'era del conocimiento'. En especial, hay un desafío claramente definido sobre el lugar y el espacio del bien común en la educación superior en tanto que ésta batalla con las poderosas fuerzas económicas de la sociedad.

Los desafíos locales están contenidos en los globales y se caracterizan por el constante enfoque acerca del acceso, la equidad, la calidad y la significatividad de la universidad en el desarrollo junto con los temas de la efectividad y la eficiencia, temas que se articulan con las perspectivas neo-liberales.

La creciente fuerza de estas influencias locales y globales produjo cada vez más acercamientos pragmáticos en la educación superior tanto en términos de investigación como en términos de las actividades de enseñanza/aprendizaje. En

Sudáfrica, estos acercamientos han sido promovidos y son delineados por la política macro-económica y han dejado su huella en la Ley de Educación Superior y en otros instrumentos legales de las áreas de educación, comercio e industria y ciencia y tecnología.

Una respuesta inevitable e interesante para esta transformación de la educación superior es incorporar en el debate la reinserción de los bienes públicos en la educación superior (ver, por ejemplo, Singh 2001). Este importante nuevo agregado al debate no propone volver a la proverbial torre de marfil, por un lado, ni capitular con las nociones excesivamente pragmáticas de la educación superior, por el otro. Los argumentos fundamentales toman en cuenta el contexto antes mencionado y se centran en el rol que juega la educación superior en el desarrollo de culturas con bases amplias de los intelectuales nacionales, la promoción de una ciudadanía apropiada y la supervivencia de la vitalidad de las culturas nacionales. Al mismo tiempo, la educación superior tiene un papel en la facilitación del crecimiento de las economías nacionales y en el logro de otros objetivos, tales como la distribución del

servicio, la creación de políticas y otras actividades que podrían parecer desconectadas de las actividades esenciales de la educación superior.

En este nuevo contexto, las brechas espaciales y temporales se amplían y se achican simultáneamente. El bienestar de las comunidades se determina en lugares que están cada vez más distantes del sitio donde la comunidad reside, al mismo tiempo que hay un genuino colapso en las líneas temporales. Las únicas instituciones públicas que pueden superar ambas dimensiones – la espacial y la temporal son las universidades. Su aptitud para hacerlo, su carácter público y su capacidad de conocimiento identifica a las universidades como instituciones clave en el proyecto de permitir a las comunidades locales encontrar su lugar dentro del contexto local y global en condiciones que ellas controlen.

El bienestar de las comunidades se determina en lugares que están cada vez más distantes del sitio donde la comunidad reside...

Las únicas instituciones públicas que pueden superar ambas dimensiones – la espacial y la temporal son las universidades

La naturaleza de las actividades con base en la comunidad

El tema de la alienación institucional (ver Dalfovo 1996), representado por la desvinculación de las instituciones de educación superior de sus contextos locales, marcó una importante dirección en el establecimiento de actividades en la comunidad tales como el servicio. De ahí que el trabajo en la comunidad ha tenido recientemente un tremendo empuje debido a que la educación superior (tanto en términos de sistemas como de instituciones) ha profundizado en distintas formas de responder a estas diferentes categorías de desafíos, para dirigirse a la necesidad de

significatividad y demás. Esto ha ayudado a modelar la naturaleza de esta empresa. Con el riesgo de simplificar, podría decirse que las actividades de aprendizaje en la comunidad se centran en lo siguiente:

- Ayudan a aumentar el rango de aprendizajes de los estudiantes al exponerlos a las discusiones sobre desarrollo que enfrentan las comunidades. En especial, aseguran que las categorías compartimentadas de muchos de los aprendizajes que tienen lugar en la universidad confronten con 'los problemas del mundo real' en los cuales aquellas categorías no se dividen condescendentemente en disciplinas puras. La noción, no obstante, de que las universidades no se comprometan con 'el mundo real' excepto a través de estos proyectos es peligrosa. ¿Qué médico o ingeniero o actuario o antropólogo no se compromete con 'el mundo real'? Es claramente peligroso hacer una distinción entre el aprendizaje en la comunidad iniciado por las universidades como distinto y diferente de aquel que tiene lugar en el núcleo de la misma universidad.
- Agudizan la conciencia de los estudiantes sobre su papel en la sociedad y de este modo contribuyen con el proyecto nacional de desarrollo de la ciudadanía a través de la integración de nuevas generaciones de intelectuales en el proyecto nacional.
- Proveen una oportunidad ideal para que se adquieran los paradigmas de aprendizaje fundados en el hemisferio izquierdo, bien diversos de los que predominan en la mayoría de las instituciones – aun en las mejores – para que se amplíe y balancee aquel aprendizaje localizado en el hemisferio cerebral derecho para, de esa manera, promover acercamientos holísticos.
- Facilitan las actividades de investigación sobre las comunidades de los intelectuales radicados en la universidad y, por lo tanto, sostienen a las comunidades en sus intentos de aceptar los desafíos del desarrollo que los confrontan.
- Proveen a las universidades de lo que Richard Bawden (1992) llamó 'interacciones dinámicas' en su análisis de la gran variedad de estructuras institucionales que surgieron en la Universidad de Natal a partir de las actividades en la comunidad y que la proveyeron de una textura y una sazón especial.

En la base de todo esto hay un proyecto para ayudar a las universidades, y al sector como un todo, a establecer una nueva relación con el gobierno, en el cual pueden presentarse a sí mismas como actores activos de 'desarrollo'. El acento está puesto principalmente en la calidad del aprendizaje, la significatividad de la investigación y en los desafíos de la importancia institucional y sectorial – todos los cuales son proyectos importantes. Lo que falta es lo que tal vez podría referirse a 'la integralidad del conocimiento' – mientras el conocimiento se genera alrededor de proyectos especiales, es importante generar alianzas en las que el aprendizaje sea también diverso y sirva a una variedad de propósitos para dar lugar a una diversidad de 'conocimientos'.

Lo que falta es el aprendizaje que promueva diversidad de conocimientos

Tal vez el nuevo contexto provea el ímpetu necesario para volver a mirar el aprendizaje en la comunidad como un medio para pensar la naturaleza del compromiso entre la educación superior y la sociedad civil. Hay tres razones, por lo menos, para esto. Al articular cada una de estas razones, se intenta examinar cómo el proyecto Alianza de la Comunidad, la Educación Superior y el Servicio, en Sudáfrica (*Community, Higher Education, Service Partnerships* CHESP) se acerca a estos problemas.³

- La primera razón se relaciona con el renovado interés en la reinserción de la discusión del bien común en la educación superior. Esto requiere una re-evaluación de la definición de bien público – tal vez, a través de un 'contrato social' (Bawa 2000) que se acuñe con segmentos amplios de la sociedad. Lo que se argumenta aquí es que el bien público puede, muy bien, ser la penetración activa de las voces de las comunidades y de las organizaciones de la sociedad civil en los discursos sobre la globalización, voces que tienen como marco de referencia los desafíos del desarrollo que les son fundamentales. El proyecto CHESP ayuda a lograr esto a nivel local, ya que impulsa a los tres sectores – las comunidades participantes, la universidad involucrada y el proveedor del servicio (usualmente un departamento del gobierno local) – a generar una alianza, tanto en términos de lo que se necesita hacer como en términos de la forma en que debe hacerse. La falta de experiencia y capacidad de los socios no universitarios, en la mayoría de los casos, permitió que los socios universitarios dominaran esta interacción.
- La segunda razón se relaciona con el conocimiento – su producción, diseminación y transformación en la solución de problemas – como el motor de la nueva evolución de las sociedades. Castells (1996) describió el conocimiento como la electricidad de la nueva revolución industrial. Uno de los pilares del Renacimiento Africano es la creación de conocimientos nativos y su explotación para la solución de problemas. Para las comunidades el desafío es similar, sus integrantes -en forma individual- deben comprometerse con los flujos de conocimiento. Pero esto significa su participación activa en la creación de nuevo conocimiento, empaparse en el conocimiento existente, su diseminación y su adopción en la resolución de problemas. CHESP no ha prestado especial atención a esto. La principal razón para esto es que el programa está ampliamente (y muy bien) construido sobre nociones tradicionales acerca de la interacción que se ha mencionado anteriormente.
- La tercera razón es que la explosión del poder de la tecnología de la información abrió el camino a nuevas formas de flujos de conocimiento, formas que hubieran sido impensables solo diez años atrás. Sin concertar esfuerzos, las sociedades en desarrollo y las comunidades dentro de ellas se van a quedar atrás en el uso de estas tecnologías – y esta brecha parece crecer permanentemente. Las actividades de aprendizaje en la comunidad pueden traer a la agenda del desarrollo la inserción de tecnologías de la información a través de las cuales las comunidades se fortalezcan para comunicarse y operar en el terreno del

conocimiento por sí mismas. CHESP no se ha encaminado hacia este tema en una forma directa y centralizada. Sin embargo, el Centro para la Sociedad Civil de la Universidad de Natal ejecuta un programa de entrenamiento para activistas comunitarios y tiene una perspectiva específica sobre esta clase de intervención.

Es sobre las bases de estos tres desafíos que se propone una nueva conceptualización del aprendizaje en la comunidad. El aprendizaje-servicio es una manifestación de este proyecto intelectual – en tanto sea conceptualizado en un contexto de aprendizaje genuino en ambas direcciones. Verdaderamente, esta es una oportunidad para reflexionar sobre la naturaleza de 'la universidad'. Parece ser que el problema clave es comprender cómo poner en primer término el compromiso de estas instituciones de aprendizaje superior de manera tal de facilitar el aprendizaje y la producción de conocimiento.

Los problemas acerca del conocimiento

Ha habido un debate internacional significativo sobre los diferentes modos de producción de conocimiento y de la forma en que estos impactan sobre las políticas para el desarrollo. El trabajo hecho por Gibbons et al. (1994) indica sin ambigüedad que hay factores nuevos e interesantes surgidos del terreno del conocimiento – aun aquellos que tienen puntos de vista opuestos sobre las maneras en que son descritos por el grupo de Gibbon. Uno de estos nuevos factores es la creciente frecuencia de los casos en que los proyectos de investigación se modelan en el contexto de las aplicaciones más que en el contexto de los imperativos académicos. La consecuencia (el segundo factor) es que los problemas a investigar se modelan cada vez más – hasta la realización de la investigación misma – por equipos de expertos itinerantes que pueden incluir individuos con un sólido entendimiento del contexto de aplicación. En el terreno de la innovación industrial esto puede involucrar a ingenieros del sector privado, técnicos y también a especialistas en ventas. En el caso del análisis de las políticas, el proceso puede incluir a funcionarios del gobierno y organizadores de la sociedad civil. En consecuencia, se comienza a ver una lucha contra la preponderancia academia en esta clase de proyectos de investigación. El tercero es un fenómeno creciente, cada vez se realizan más investigaciones en los lugares de aplicación antes que en los laboratorios de las universidades. En cuarto lugar, en palabras de Gibbons et al., la naturaleza de la investigación puede ser transdisciplinaria en lugar de monodisciplinar. Quinto, los instrumentos de medición de investigación pueden, muy bien, ser más amplios que aquellos que se adoptan en el usual Modo 1, tipo de investigación predominante en las universidades. Ellos pueden incluir diferentes formas de evaluación de pares y, desde que el diseño de la investigación se basa en la práctica (aplicación), los rendimientos son evaluados en diferentes formas. Sexto, este tipo de emprendimientos de investigación, si se los construye cuidadosamente, proveen tanto la solución de los problemas de aplicación, como la promoción del conocimiento, de modo tal que definen nuevas alianzas de

aprendizaje entre el mundo académico y los sistemas de conocimiento externos.

La formulación de Gibbons et al. surge de los cambios en la producción de conocimiento en la relación entre los variados sistemas europeos públicos de investigación y los sistemas de innovación del sector privado. Esta formulación capturó la imaginación de los investigadores de políticas en Sudáfrica porque proveía la oportunidad para el desarrollo de políticas que se centraran en la promoción de sistemas que alentaran programas de conocimiento socialmente relevante. Subotzky (1998) se pregunta 'cómo las estructuras cambiantes en la producción de conocimiento pueden beneficiar el bien público tanto como los intereses privados hacia los que está orientada en este momento'. La discusión sobre Modo 1/Modo 2 provee una poderosa oportunidad para pensar creativa y sistemáticamente acerca del rol del aprendizaje-servicio. Lo hace así porque esta forma de aprender siempre se relaciona con contextos complejos que abren la puerta para que este tipo de discurso emerja.

La creciente importancia del conocimiento en los procesos de producción produjo una difusión significativa de la producción de conocimiento en la sociedad, una difusión que amenaza la casi hegemonía de las universidades en este terreno. Esto ha ocurrido con más fuerza en el sector privado, en sus laboratorios, talleres y aulas. Las universidades respondieron a esto en una variedad de formas, una de ellas fue el desarrollo de alianzas con otras organizaciones productoras de conocimiento – tales como laboratorios del gobierno, laboratorios del sector privado y organizaciones no gubernamentales. El estudio sobre los modelos de alianzas entre las universidades y las comunidades, realizado por Subotzky, es muy útil porque explora las formas en que la contribución de las universidades al bien común puede mejorarse a través de su compromiso con los problemas sociales complejos dentro de modelos de asociación. El elemento clave de tal compromiso, en lo que se relaciona con el aprendizaje-servicio, es que este último debe estar ligado a una producción de conocimiento en la cual el componente universitario y el componente de la comunidad o de la sociedad civil compartan responsabilidades.

Algunas ideas nuevas sobre aprendizaje en la comunidad iniciado en las universidades

En los últimos veinte años, se han producido vastos cambios en la relación entre la universidad y la sociedad. Estos cambios demandan una revisión radical del papel de las universidades en la sociedad. Esto se hace más imperioso a causa del desafío de definir los bienes públicos y privados de la educación superior en estos nuevos contextos. El argumento principal que presentado aquí es que uno de los bienes comunes – citado a menudo entre las misiones de las universidades – es la necesidad de fortalecer las comunidades y la sociedad civil. Este capítulo plantea, no obstante, que además de las matrices tradicionales de transferencia en estas alianzas, los nuevos contextos sugieren que un bien común clave podría muy bien llegar a ser la creación de alianzas para el conocimiento que permitan que las comunidades y la

sociedad civil ejerzan alguna influencia en los debates sobre la globalización. Esto debería lograrse a través del compromiso de las comunidades y sus organizaciones como los participantes primigenios en los procesos y en los sistemas de conocimiento. Ello deberá lograrse al mismo tiempo que se desarrollen y crezcan las competencias del uso de tecnologías de la información – tanto en términos de habilidades como en términos de la ampliación de la base de usuarios. El aprendizaje-servicio tiene un papel especial que jugar en esto *si* conjuga 'alianzas de aprendizaje'.

Si este papel se define como bien público entonces uno de los desafíos clave es cambiar, de la periferia al centro de las instituciones, el lugar del aprendizaje en la comunidad. En su fantástico análisis del compromiso de la Universidad de Natal con las comunidades, Richard Bawden (1992) define a 'las interacciones dinámicas' como el espacio en que la universidad y su personal pueden involucrarse en lo que se denomina 'trabajo académico de compromiso'. El análisis también muestra con agudeza cómo aun las instituciones más comprometidas pueden encontrar que estas interacciones todavía ocurren sólo en la periferia de la institución.

Uno de los desafíos clave es cambiar, de la periferia al centro de las instituciones, el lugar del aprendizaje en la comunidad

Una perspectiva basada en el conocimiento, sustentada en el acercamiento al aprendizaje del aprendizaje-servicio, ofrece un camino interesante para mover las interacciones dinámicas de Bawden al corazón del aprendizaje las instituciones de aprendizaje de superior. Una técnica razonable para lograr esto sería que se asociara el aprendizaje-servicio con los créditos académicos porque esto forzaría al cuerpo académico a tomar la responsabilidad de la actividad de aprendizaje. Sin embargo, el peligro de este acercamiento, como hemos visto en el caso del experimento de CHESP, es que el discurso del currículum puede ser fácilmente dominado por el componente universitario de la alianza. Una vez que uno reconoce el peligro que esto plantea, se pueden encontrar soluciones para resolverlo. Una obvia ruta que seguir sería crear las interacciones dinámicas 'dentro' de la universidad más que en sus 'bordes'.

Hay, sin embargo, problemas profundamente sistémicos que militan en contra de la clase de reconceptualización que se menciona en este capítulo:

- El sistema nacional de financiamiento para la educación superior ve este tipo de actividades fuera del 'dominio del bien público' y por lo tanto no las financia con los presupuestos centrales. Las universidades, aun las más comprometidas, se ven obligadas a financiar tales compromisos académicos con financiamiento 'blando'.
- En forma creciente se espera que las universidades y el sistema nacional de educación superior operen con lógicas orientadas hacia el mercado. Esto, a menudo, conspira en contra de los niveles más altos y profundos del 'compromiso académico' a través del aprendizaje en la comunidad y, por lo tanto, de la necesidad de redefinir lo que constituye el 'bien común'.
- Ninguna de las instituciones de educación superior sudafricanas ha instituido

formalmente un conjunto de procedimientos o de estructuras dentro de las cuales pueda tener lugar un debate sobre el bien común. Por esta razón, el llamamiento que se hizo en primer lugar fue el de un nuevo contrato social entre las instituciones de educación superior y la gente a la que sirve en todas sus formaciones sociales. Mucha de la literatura, que incluye experimentos innovadores como los de CHESP, propone el desarrollo de una cultura de la mutualidad. Fuera de un marco de esta naturaleza del bien común, el dominio de las instituciones pre-eminentes del conocimiento en la sociedad siempre llevará la delantera.

Se debe agregar que el surgimiento de una cultura de la mutualidad, modelada en un nuevo marco del bien común, también proveerá protección a las instituciones de educación superior. Será una manera de asegurar que ellas no se transformarán en agentes de distribución en lugar de los departamentos de gobierno. Su compromiso es acerca de la producción de 'conocimientos'.

Hay dos clases de desafíos en esta radicalización propuesta. Uno es llegar a comprender cómo las universidades tienen que interactuar con los distintos y diversos 'conocimientos'. Se las desafiará a encontrar las maneras en que la riqueza de tal diversidad agregue valor a los procesos de producción de conocimiento que están en el corazón de estas instituciones, sin transitar hacia el oscurantismo. El segundo se relaciona con las nuevas misiones que proveen la oportunidad de la creación de nuevas clases de voces para las comunidades y las organizaciones de la sociedad civil en el contexto de la globalización. Para que este proyecto sea sustentable debe ser colocado dentro del discurso del bien común de la educación superior. Y una vez que se encuentre con estos desafíos no deben tratarse como procesos separados; deben ser interrelacionados. Aunque este análisis se centró principalmente en Sudáfrica, las perspectivas presentadas aquí tienen validez global. La alienación de los individuos en sus comunidades debe aumentar, aun en los países más ricos y democráticos, cuando sienten que el mundo de su influencia se achica con la embestida de la globalización. Pareciera, por lo tanto, que el papel de la educación superior debe tratarse tanto a nivel global como a nivel local. La noción de la re-inserción en el debate del bien común en la educación superior y la idea de la alienación de los individuos e instituciones en la vastedad del alcance de la globalización han sido simplemente un medio para inyectar una perspectiva sistémica dentro de esta discusión. La idea fundamental seguramente, es que se trata de transformar los sistemas de educación superior para dar sentidos nuevos y radicales a las prácticas de la educación superior y que el aprendizaje en la comunidad es un paso muy importante para lograr esto.

Referencias

Bawa A (2001) A social contract between the public higher education sector and the people of South Africa, *South African Journal of Higher Education* 15(3).

Bawden R (1992) *From Extensions to Transactions: A University in Development for Development*.

Ottawa: The International Development Research Centre.

Castells M (1996) *The Rise of the Network Society*. Oxford and Malden, MA: Blackwell.

Dalfovo AT (1996) A culture of comprehensiveness. En *Proceedings of the Meeting of the International Association of University Presidents, African and Middle East Council*. Luxor, Egipto, 25 al 29 de febrero.

Gibbons M, Limoges C, Nowotny H, Schwartzman S, Scott P G, Trow M (1994) *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, California: SAGE Publications.

Lazarus J (2000) *Community service in higher education*. Documento para la discusión remitido a la South African Qualifications Authority, 14 de junio, Pretoria, Sudáfrica.

Lazarus J (2001) A new contract between higher education and society: responsiveness through a scholarship of engagement. Presentado en la *3rd Consultative Conference of the Council on Higher Education* llevada a cabo del 29 al 30 de noviembre, en Pretoria, Sudáfrica.

Perold H (1998) *Community Service in Higher Education*. Producido y publicado por el Joint Education Trust, de Johannesburgo, Sudáfrica.

Singh M (2001) *Reinserting the Public Good into Higher Education*. Kagisano Higher Education Discussion Series No1, Council on Higher Education, Pretoria, Sudáfrica.

Subotzky G (1998) Alternatives to the entrepreneurial university: new modes of knowledge production in community service programmes. En *Proceedings of the ASHE International Conference*, Miami, Estados Unidos.

Notas

- ¹ Para un resumen de esto para Sudáfrica, ver por ejemplo, Lazarus (2001).
- ² Para experiencias sudafricanas, ver Perold (1998). Para experiencias africanas ver (1996) *Proceedings of the Meeting of the International Association of University Presidents, African and Middle East Council*. Para más experiencias internacionales, ver Lazarus (2000).
- ³ Para más detalles, ver el website de este proyecto: <http://www.chesp.org.za>.