



IESALC
Instituto Internacional de la UNESCO
para la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998

Carlos Tünnermann Bernheim
Editor

Colombia
2008



IESALC
Instituto Internacional de la UNESCO
para el Educación Superior
en América Latina y el Caribe

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Pontificia Universidad Javeriana Colombia
Rector: Joaquín Emilio Sánchez García, S.J.
Vicerrector Académico: Vicente Durán Casas, S.J.
Rector de la Seccional Cali: Jorge Humberto Peláez, S.J.
Vicerrector Académico de la Seccional: Antonio de Roux

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
Presidenta del Consejo de Administración: Corinth Morter-Lewis
Directora: Ana Lúcia Gazzola

La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998
Editor: Carlos Tünnermann Bernheim
Apoyo técnico: José Antonio Quinteiro y Minerva D'Elía
Corrección de estilo: María Fernanda Gutiérrez - Juan Carlos García M.
Coordinador Editorial: Ignacio Murgueitio

Direcciones:
Calle 18 No. 118-250, Vía a Pance
Santiago de Cali, Valle del Cauca
Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia
Teléfono: (57-2) 3218200
Sitio web: <http://www.javerianacali.edu.co>

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
Edificio Asovinar
Av. Los Chorros c/c Calle Acueducto, Altos de Sebacán
Apartado Postal 68.394
Caracas 1062-A, Venezuela
Teléfono: 58 212 2861020
Fax: 58 212 2860326
Correo electrónico: iesalc@unesco.org.ve
Sitio web: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

Diseño e impresión: Multimedia P.U.J. Cali
ISBN: 978-958-8347-09-7
Impreso en Cali, Colombia
Depósito Legal

© Derechos Reservados
© Sello Editorial Javeriano, 2008
© Iesalc-Unesco, 2008

Los resultados, interpretaciones y conclusiones que se expresan en esta publicación corresponden a los autores y no reflejan los puntos de vista oficiales del Iesalc-Unesco. Los términos empleados, así como la presentación de datos, no implican ninguna toma de decisión del Secretariado de la Organización sobre el estatus jurídico de tal o cual país, territorio, ciudad o región, sobre sus autoridades, ni tampoco en lo referente a la delimitación de las fronteras nacionales.

Este libro está disponible en el sitio web del Iesalc-Unesco: www.iesalc.unesco.org.ve, de donde puede ser descargado de manera gratuita en versión idéntica a la impresa.

La educación superior en
América Latina y el Caribe: diez
años después de la Conferencia
Mundial de 1998

Carlos Tünnermann Bernheim
Editor

Servicio de Información y Documentación. Iesalc-Unesco.
Catalogación en fuente

La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998 / editado por Carlos Tünnermann Bernheim. - Cali: Iesalc-Unesco, PUJ, 2008

1. Enseñanza superior – América Latina 2 Enseñanza superior – Caribe 2. Enseñanza superior – Tendencias y desarrollo I. Tünnermann Bernheim, Carlos, ed.

Tabla de contenido

Prefacio	
Presentación <i>Joaquín Sánchez García, S.J., Jorge Humberto Peláez Piedrahita, S.J.</i>	7
Introducción <i>Carlos Tünnermann B.</i>	11
Capítulo I. Impacto del marco de acción prioritaria para el cambio y desarrollo de la educación superior <i>Francisco López Segrera</i>	45
Capítulo II. Cambios y reformas en la educación superior <i>José Dias Sobrino</i>	95
Capítulo III. Identidades alteradas: de las universidades reformistas a las universidades de la reforma <i>Marcela Mollis</i>	141
Capítulo IV. Evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe <i>Javier de la Garza Aguilar</i>	175
Capítulo V. Pertinencia y nuevos roles de la educación superior en la región <i>Manuel Ramiro Muñoz</i>	223
Capítulo VI. Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación superior de América Latina y el Caribe <i>Ana Victoria Prados y Luis Roberto Rivera</i>	267
Capítulo VII. La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento <i>Marco Antonio R. Dias</i>	313

Capítulo VIII. Dinámicas del financiamiento de la educación superior en el contexto de la diversidad latinoamericana. A diez años de la CMES <i>Carmen García Guadilla</i>	367
Capítulo IX. Educación superior y sociedad del conocimiento en América Latina y el Caribe, desde la perspectiva de la Conferencia Mundial de la Unesco <i>Axel Didriksson</i>	399
Capítulo X. De la pertinencia social a la sociedad del conocimiento <i>Hebe Vessuri</i>	459
Capítulo XI. Dinámica de cambio y transformación de la educación superior en el Caribe ante los retos del Siglo XXI: la contribución de la Unesco 1996-2008 <i>Eduardo Aponte</i>	479
Información sobre los autores	519

Prefacio

En 1998, el Director General de la Unesco, de acuerdo con las orientaciones dadas por la Conferencia General, convocó a la realización de una Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES), que fue realizada en la sede de la Organización. A esa Conferencia asistieron 130 Ministros y más de 4.000 contrapartes quienes unánimemente adoptaron la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción” y “Marco de Acción Prioritaria para el Cambio, Desarrollo de la Educación Superior”. Esta reunión tomó en cuenta los informes que se habían elaborado en las distintas regiones del mundo con base en las conferencias regionales realizadas en los años 1996 y 1997 en África, América Latina y el Caribe, Asia y el Pacífico, los Estados Árabes y Europa.

La reunión preparatoria correspondiente a América Latina y el Caribe fue realizada en La Habana, Cuba, en noviembre de 1996 y tuvo como tema central “Las Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior de América Latina y el Caribe”. El objetivo fue el establecimiento de un plan de acción global, a escala mundial, que contribuyera a la renovación de la educación superior a través de un nuevo “pacto académico” basado en las nociones claves de calidad, pertinencia y cooperación internacional, y acordado en el marco del proceso de globalización del conocimiento.

Se realizaron varias reuniones en distintas regiones, para hacer seguimiento de la Conferencia Mundial, entre ellas, en el año 2003, la reunión de seguimiento de la Conferencia Mundial, denominada París + 5. En América Latina y el Caribe se hicieron reuniones de seguimiento en La Plata, Argentina, en marzo del 2001; en La Habana, Cuba, en el 2002, con la presencia de autoridades de América Latina y Europa; en Montevideo, en junio del 2003 (organizada por la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo - AUGM); en México, en 2004 (organizada por la Uduval).

Los Acuerdos de la Conferencia Mundial han sido asumidos por una gran parte de las universidades de América Latina y el Caribe, como orientaciones y bases esenciales para su desarrollo. En particular, el desarrollo futuro de la educación superior (ES) se enmarcó en el nuevo papel del conocimiento como instrumento fundamental para el desarrollo sostenible de las sociedades contemporáneas y por ello, en este enfoque, se jerarquizó a la ES como un derecho establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Art.26), se enfatizó su carácter de bien público, y por tanto como una herramienta fundamental para la construcción del futuro de sociedades con desarrollo humano y sustentable.

Con miras a la próxima Conferencia Mundial de Educación Superior de Unesco (98+10), que tendrá lugar en París en 2009, el Iesalc-Unesco está preparando la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES-2008) en Cartagena, con el tema Desafíos locales y globales: una agenda estratégica para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. El objetivo es generar un amplio movimiento de reflexión, compromiso y acción dirigido a que las políticas institucionales y las políticas públicas de ES, se beneficien de los avances que nos brinda el Siglo XXI dentro de un contexto regional donde la educación como bien público -esbozado ya en la Conferencia de 1998 - se imponga como principio.

En este marco histórico la CRES - 2008 es concebida como una reunión que generará propuestas con vocación hacia el fortalecimiento de los procesos de integración regional, además de constituirse en un forum para analizar y debatir los temas constitutivos de una agenda regional sobre Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el desarrollo sustentable de la región de América Latina y el Caribe.

En el proceso de preparación para la CRES, Iesalc-Unesco ha promovido la elaboración de un conjunto de textos sobre los escenarios de cambio en educación superior en la región, publicados, en versión en español y en inglés, en la obra Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, y que constituyen los documentos base para la discusión en Cartagena. Adicionalmente, se ha sentido la necesidad de que se realizara una profunda evaluación de los impactos de la CRES-1996 y de la CMES-1998 en nuestra región. Esa evaluación fue entendida como un punto de partida para el análisis

de los cambios ocurridos y las perspectivas que se nos presentan, de manera que podamos construir colectivamente una agenda estratégica para la Educación Superior en la región. El resultado de esa reflexión está en la obra que aquí presentamos y que constituye un documento base para la Conferencia Regional de Educación Superior 2008.

La obra, “La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998”, coordinada por Carlos Tünnermann Bernheim, es co-editada por Iesalc-Unesco y la Editorial de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia. Incluye una presentación de los rectores Joaquín Sánchez, S.J. y Jorge Humberto Peláez, S.J., una introducción por el coordinador y 11 ensayos elaborados por un destacado grupo de investigadores en el campo de la educación superior en la región. Cada autor analiza, en el marco de su tema específico, el impacto, diez años después, de las recomendaciones y lineamientos de las conferencias de 1996 y 1998 en ALC en la acción de gobiernos, instituciones y otros relevantes actores regionales. Se trata de identificar lo que se ha hecho y lo que no, con el propósito de que esa mirada crítica a los últimos diez años contribuya, a partir de los principios y valores afirmados en la CMES y que hoy reafirmamos, a la construcción colectiva de los caminos hacia el futuro.

Ana Lúcia Gazzola
Directora de Iesalc-Unesco

Presentación

Con gran satisfacción, la Pontificia Universidad Javeriana presenta la obra colectiva: “La educación superior en América Latina y el Caribe: Diez años después de la Conferencia Mundial de 1998”. En esta obra, liderada por el Dr. Carlos Tünnermann Bernheim, un grupo de especialistas en educación superior analizan el impacto, en la región, de la Conferencia Mundial de Educación Superior realizada en París, en 1998 (CMES -1998), así como de la Conferencia de América Latina y el Caribe, realizada en la Habana, en 1996 (CRES -1996).

La celebración de la “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”, (CMES), convocada por la Unesco y que se celebró en París, en el mes de octubre de 1998, fue un verdadero hito que marcó el devenir de la educación superior. Los temas tratados en la Conferencia son hoy puntos obligados de la agenda mundial de la educación superior.

En América Latina, se realizó una importante movilización de investigadores, rectores, ministros de educación, especialistas y líderes sociales en torno al proceso de preparación de la Conferencia Mundial, proceso que culminó con la celebración de la “Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, realizada en La Habana, Cuba, del 18 al 22 de noviembre de 1996.

Este ambiente de movilización intelectual, vivido hace más de diez años en la región, vuelve a cobrar vida con el anuncio de la Unesco de una nueva Conferencia Mundial de Educación Superior, a celebrarse en París en el año 2009, para cuya preparación el Iesalc/Unesco ha convocado la Conferencia Regional de Educación Superior, que se llevará a cabo en junio de 2008, en Cartagena, Colombia, bajo el título: “Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe: Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el Desarrollo Sostenible”.

En este contexto, se realiza esta obra que incorpora 11 ensayos de reconocidos especialistas de la región, a saber: Francisco López Segrera (Cuba), José Díaz Sobrino (Brasil), Marcella Mollis (Argentina), Javier de la Garza Aguilar, (México), Manuel Ramiro Muñoz (Colombia), Marco Antonio R. Dias (Brasil), Luis Roberto Rivera y Ana Victoria Prados (Colombia), Carmen García Guadilla (Venezuela), Axel Didricksson, (México), Hebe Vessuri (Argentina), Eduardo Aponte (Puerto Rico). En ella se analizan temas relevantes para los debates de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES – 2008) y señalan, principalmente, el impacto que la Declaración y el Plan de Acción aprobados por la CMES de 1998, así como la “Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, emanada de la Conferencia Regional de La Habana, han tenido en la educación superior de la región de América Latina y el Caribe.

La evaluación de los impactos en la región de la CRES-1996 y de la CMES -1998, es un punto de partida obligado para el análisis de los cambios ocurridos y las perspectivas que se presentan hoy en las dinámicas de la educación superior de América Latina y el Caribe. Análisis que tiene como fin contribuir colectivamente en la construcción de una agenda estratégica para la Educación Superior en la región; agenda que, desde la perspectiva de la CMES-1998 y de la CRES-1996, presenta múltiples retos e interrogantes , tales como:

1. ¿Hemos incorporado el paradigma de la educación permanente en nuestra educación superior y, consecuentemente, hemos promovido la renovación del proceso de enseñanza-aprendizaje, enfatizando sobre los aprendizajes?
2. ¿Están realmente nuestras universidades comprometidas con los paradigmas de desarrollo humano sostenible, igualdad de géneros y de cultura de paz, que sustenta la Declaración Mundial?
3. ¿Hemos logrado superar la separación entre las tres funciones fundamentales -docencia, investigación y extensión-, de suerte que todas formen parte de un solo quehacer educativo y formativo?
4. ¿Han asumido nuestras Casas de Estudios Superiores las funciones crítica, cívica y prospectiva, que señala la Declaración Mundial?
5. ¿Se ha incorporado a nuestra cultura universitaria el concepto de “autonomía responsable”, de “autonomía con responsabilidad social”?

6. ¿Hasta dónde son ya una realidad en el desempeño de nuestras universidades las “tres culturas” implícitas en la Declaración Mundial: la “cultura informática”, la “cultura de evaluación y calidad” y la “cultura de pertinencia social”? ¿En qué países se han establecido sistemas nacionales de evaluación y acreditación, inspirados en el propósito de elevar la calidad y la pertinencia, sin menoscabo alguno de la autonomía universitaria?
7. ¿Hemos revalorizado en el quehacer de nuestras universidades la misión cultural, a fin de fortalecer nuestras raíces culturales y nuestra identidad ante las amenazas de una cultura uniforme y globalizada?
8. ¿Estamos dando a nuestros docentes y a nuestros estudiantes el rol protagónico que les asigna la Declaración Mundial?
9. ¿Están cumpliendo los parlamentos y los gobiernos con la obligación de financiar adecuadamente la educación superior, de conformidad con su naturaleza de “bien social de servicio público”?
10. ¿Se ha logrado introducir en nuestras instituciones la necesaria flexibilidad académica y la diversificación de modalidades para atender las crecientes demandas de nuestros jóvenes. Y por supuesto, también “la ética, el rigor científico e intelectual y el enfoque multidisciplinario y transdisciplinario”? ¿Hemos logrado establecer sistemas integrados de educación postsecundaria, con articulaciones entre las diferentes modalidades, a fin de evitar los callejones sin salida y las “educaciones terminales”? ¿Hasta dónde se ha avanzado en la transformación curricular, que es el eje de toda reforma, hasta el punto que alguien ha podido decir que “una Universidad es su currículum”?
11. ¿Estamos promoviendo la investigación en todas las disciplinas, comprendidas las ciencias sociales y humanas y las artes, dada su pertinencia para el desarrollo humano sostenible? ¿Han asumido nuestras universidades la investigación sobre la problemática de la educación superior y del sistema educativo, como una de sus tareas prioritarias?
12. ¿Están realmente nuestras instituciones comprometidas con la lucha contra la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre y el deterioro ambiental?

13. ¿Hemos mejorado e innovado nuestros procesos de gestión y administración universitaria e incorporado la planificación estratégica, como tarea normal de nuestra tarea administrativa?
14. ¿Hemos diseñado los programas adecuados para formar a los dirigentes de nuestra educación superior y rescatando la importancia de la pedagogía universitaria?
15. ¿Hemos reorientado nuestros programas de cooperación internacional, en un contexto de internacionalización de la educación superior y priorizado la cooperación horizontal y regional?
16. ¿Estamos dando una dimensión ética al conjunto del quehacer universitario e incorporando el cultivo de los valores, como la justicia, la equidad y la solidaridad en nuestra educación superior?

Estos y otros interrogantes abordados por los autores, tienen la intención de contribuir a la discusión sobre el futuro de la educación superior de la región. Se trata de aportar a la convocatoria que el Iesalc/Unesco hace para emprender una movilización que recree la educación superior, la dote de mayor capacidad, responsabilidad, credibilidad y liderazgo necesarios para que efectivamente sea una estrategia de plazo medio que permita el desarrollo humano y social de los pueblos del continente.

Agradecemos, en nombre de la comunidad universitaria Javeriana, a los autores y especialmente a las Doctoras Corinth Morter-Lewis, Presidenta del Consejo de Administración y Ana Lúcia Gazzola, Directora, del Iesalc/Unesco, quienes han hecho posible esta coedición, realizada en el marco del convenio de cooperación interinstitucional con la Pontificia Universidad Javeriana-Colombia.

Joaquín Sánchez García, SJ.
Rector.

Jorge Humberto Peláez Piedrahita, SJ.
Rector Seccional – Cali.

Colombia, Mayo de 2008.

Introducción

I

Este libro tiene el propósito de analizar, a través de once ensayos escritos por distinguidos especialistas, el impacto en la educación superior de América Latina y el Caribe de las recomendaciones de la “Declaración Mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”, aprobada por aclamación por los representantes de 182 estados miembros en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES) auspiciada por la Unesco, que tuvo lugar en París del 5 al 9 de octubre de 1998.

Más de cuatro mil representantes de todas las regiones del mundo, entre ministros de educación y delegados de los gobiernos, rectores de universidades e instituciones de educación superior, docentes, investigadores, estudiantes, parlamentarios, representantes de organizaciones no gubernamentales, de organismos financieros y de diversos sectores de la sociedad, del mundo empresarial, laboral, etc., se dieron cita en París, en aquella ocasión para debatir, de cara al nuevo siglo que alboreaba, temas de gran relevancia para la educación superior, como son los de su pertinencia, calidad, gestión, financiamiento e internacionalización. Además, en las mesas redondas temáticas, se analizaron otros aspectos no menos importantes, como son los referentes a las exigencias del mundo del trabajo, el desarrollo humano sostenible, la formación docente, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la investigación, las responsabilidades de la educación superior con el sistema educativo en su conjunto, la promoción de una cultura de paz, la autonomía y la responsabilidad social, etc...

El éxito de la Conferencia se debió, en buena medida, a su largo proceso de preparación, que tomó casi una década, y por el hecho de que estuvo precedida de una serie de conferencias preparatorias, que

se llevaron a cabo en las diferentes regiones del mundo. La Unesco elaboró, en 1995, el “*Documento de Políticas para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*”, que sirvió de base para el debate en las conferencias regionales preparatorias.

Según este documento, tres eran los desarrollos claves en la educación superior en el mundo durante el último cuarto del Siglo XX: a) la expansión cuantitativa; b) la diferenciación de las estructuras institucionales, de los programas y formas de estudio; y c) las restricciones financieras. Estas últimas se habían vuelto perjudiciales para el funcionamiento general de la educación superior, afectando su calidad y dificultando las tareas de investigación, principalmente en los países en desarrollo. Según ese mismo documento, tres aspectos claves determinaban la posición estratégica de la educación superior en la sociedad contemporánea y su funcionamiento interno: pertinencia, calidad e internacionalización.

En la Vigésima Octava reunión de la Conferencia General de la Unesco (1995), se aprobó una resolución orientando al Director General para que diera los pasos necesarios para llevar a cabo una Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Es interesante subrayar que desde un principio, la celebración de dicha Conferencia no fue vista tan solo como un gran evento académico, sino como la culminación de un proceso destinado a suscitar, a nivel mundial, el interés público por la educación superior y destacar su papel estratégico como factor clave del desarrollo humano sostenible y del proceso de transmisión y generación del conocimiento. En otras palabras, se trataba de poner nuevamente a la educación superior en un lugar prioritario en la agenda del debate nacional e internacional y de provocar una movilización mundial capaz de contribuir a definir los principios de una Declaración y las prioridades de un plan de acción que permitieran identificar las medidas necesarias para reforzar la contribución de la educación superior al desarrollo económico y social de las naciones.

La Conferencia aspiraría a identificar algunos principios fundamentales que, a escala mundial, pudieran servir de base para promover profundas reformas de los sistemas de educación superior y subrayar su contribución a la construcción de una cultura de paz, basada en un desarrollo con equidad, justicia, respeto a los derechos humanos, solidaridad y democracia, todo lo cual demanda instituciones

de educación superior dotadas de autonomía responsable y libertad académica.

Una serie de conferencias regionales precedieron a la Conferencia Mundial. En todas ellas sobresalieron la preocupación por la pertinencia, la calidad, el financiamiento y la gestión de la educación superior. En América Latina y el Caribe, el entonces Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Cresalc), ahora Iesalc-Unesco, asumió la conducción del proceso de preparación y tuvo a su cargo la organización de la Conferencia regional que fue, a su vez, precedida por una serie de 36 reuniones a escala nacional y subregional, en las que se analizaron los temas principales incluidos en la agenda de la CMES. Más de cuatro mil académicos del continente participaron en este gran debate previo, que permitió profundizar el estudio de la situación y perspectivas de la educación superior. A la Conferencia Regional de La Habana (noviembre de 1996), concurrieron más de 700 delegados provenientes de 26 países de la región, contándose entre ellos un buen número de representantes de los estudiantes.

La CRES-1996 representó un punto de inflexión, un hito en el desarrollo de la educación superior de la región y alcanzó sus objetivos fundamentales, que fueron: suscitar un amplio debate en torno a la problemática de la educación superior de la región, de suerte que esta volvió a figurar en lugar prominente en la agenda de nuestros países y, a la vez, constituyó un valioso aporte al proceso de preparación de la Conferencia Mundial, en la que nuestra región participó con un valioso acervo de propuestas. Como fruto de sus deliberaciones, la Conferencia aprobó un Informe Final, una Declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe y una Guía para la elaboración de un Plan de Acción. Cabe recordar que también se llevó a cabo una consulta específica para los países del Caribe de habla inglesa, francesa y holandesa, que tuvo lugar en Santa Lucía, del 29 de junio al 1 de julio de 1998.

La CRES-1996 reiteró, en su Declaración, una serie de principios fundamentales sobre la educación superior susceptibles de guiar los procesos de transformación, de cara al Siglo XXI.

Reconociendo que el desarrollo, la democracia y la paz son inseparables, la CRES asumió el concepto de desarrollo humano

sostenible y abogó por un crecimiento fundado en la justicia, la equidad, la solidaridad y la libertad, que contribuya a construir, sobre bases sólidas, una cultura de paz. Señaló que ante la emergencia de un nuevo paradigma productivo, basado en el poder del conocimiento y el manejo adecuado de la información, la educación superior está llamada a desempeñar un rol estratégico, tanto en los países industrializados como en los menos avanzados.

La CRES concretó las tendencias de la educación superior de la región, en ese momento, en los puntos siguientes: a) una notable expansión de la matrícula estudiantil; b) la persistencia de desigualdades y dificultades para la democratización del conocimiento; c) una restricción relativa de las inversiones públicas en el sector; d) la rápida multiplicación y diversificación de las instituciones dedicadas a impartir distintos tipos de educación terciaria; y e) una creciente participación del sector privado en la composición de la oferta educativa. Reconoció que, pese a los esfuerzos realizados por los países de la región para aumentar las tasas de escolarización postsecundaria, en varios de ellos se estaba aún muy lejos de lograr la cobertura y la calidad requeridas por los procesos de globalización, regionalización y apertura de las economías, así como para alcanzar una verdadera democratización del conocimiento.

En relación con las restricciones que enfrentaba entonces el financiamiento de la educación superior, la CRES-1996 fue muy clara en advertir que la solución de los problemas financieros de la educación superior en América Latina y el Caribe no consistía en redistribuir los escasos recursos existentes entre los distintos niveles del sector, sino en transferir recursos de otros sectores menos prioritarios, mejorar la distribución del ingreso y diversificar las fuentes de financiamiento, todo lo cual debía ser el resultado de una búsqueda emprendida con la participación del Estado, la sociedad civil, las comunidades profesionales y empresariales para responder de esta manera, en forma conjunta y equitativa, a las necesidades de los diferentes componentes de la sociedad. Ante las corrientes de pensamiento que en nuestra región cuestionaban el papel estratégico de la educación superior, la CRES-1996 reiteró que “la educación general, y la superior en particular, son instrumentos esenciales para enfrentar exitosamente los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto

de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información”.

Como filosofía educativa, la CRES-1996 abogó por una formación integral, general y especializada de los graduados, que propicie su desarrollo como persona, como ciudadano y como profesional, en la perspectiva de una educación para todos, permanente y sin fronteras. “La educación superior, dijo la Conferencia, necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que aprendan a aprender y a emprender, de suerte que sean capaces de generar sus propios empleos e incluso crear entidades productivas que contribuyan a abatir el flagelo del desempleo”. La Conferencia Regional también señaló que resultaba imperioso introducir en los sistemas de educación superior de la región una sólida cultura informática, pero advirtiendo que las instituciones de educación superior deberían asumir, al mismo tiempo, la preservación y el fortalecimiento de la identidad cultural de la región, de modo que la incorporación de las TIC no representara un peligro para los valores culturales propios de América Latina y el Caribe.

Según la CRES-1996, los nuevos cometidos de las instituciones de educación superior demandaban cambios substanciales en las estructuras académicas predominantes, que generalmente respondían a un sobreénfasis profesionalista y a una concepción unidisciplinar del conocimiento. Para ello recomendó que *“las instituciones de educación superior deben adoptar estructuras organizativas y estrategias educativas que les confieran un alto grado de agilidad y flexibilidad, así como la rapidez de respuesta y anticipación necesarias para encarar creativa y eficientemente un devenir incierto”*.

Sobre el concepto de pertinencia de la educación superior, la CRES-1996 manifestó que ella no puede concebirse desligada de la calidad. Pertinencia y calidad, se dijo, están estrechamente ligadas, son conceptos interdependientes, como las dos caras de una misma moneda. Se asumió un concepto amplio de pertinencia social, que superara la simple adecuación de la educación superior a los requerimientos del mundo laboral y productivo, y tomara en cuenta la complejidad de las necesidades de todos los sectores de la sociedad, de manera particular de los sectores más desfavorecidos. En cuanto a la calidad, esta se asumió como un concepto multidimensional, que incluyera las características universales y particulares que aluden a la naturaleza

de las instituciones y de los conocimientos y a los problemas que se plantean en relación con los distintos contextos sociales, en el marco de prioridades nacionales, regionales y locales.

La concepción de la educación superior como un bien público fue uno de los principios fundamentales que emergió de la CRES-1996: por lo tanto, “su valoración no podía limitarse a indicadores cuantitativos de carácter económico; debía remitirse, en prioridad, a su valoración social en la perspectiva del desarrollo humano”. La CRES-1996 se pronunció también por la superación de los esquemas tradicionales de cooperación internacional y abogó por un nuevo estilo de cooperación que, sobre la base de una política de mutuo respeto, solidaridad y confianza, superara las asimetrías y redefiniera los marcos de colaboración, de manera particular con las agencias internacionales de financiamiento y cooperación técnica.

A su vez, la Declaración Mundial aprobada por la CMES-1998, comprendió un Preámbulo y tres secciones, intituladas: I) Misiones y funciones de la educación superior; II) Forjar una nueva visión de la educación superior; y III) De la visión a la acción.

En el *Preámbulo*, la Declaración parte del reconocimiento de la importancia estratégica de la educación superior en la sociedad contemporánea. La Declaración, siguiendo los lineamientos de la Unesco, adoptó el criterio de que la educación superior comprende “todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior”. Luego reconoce que *“la educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los programas, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional.”*

La Conferencia proclamó que hay que preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones fundamentales de los sistemas de educación superior (a saber: educar, formar, llevar a cabo

investigaciones y, en particular, contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad), a fin de formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables y de constituir un espacio abierto que propicie la formación superior y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Además, reconoció que la educación superior estaba desempeñando funciones sin precedentes en la sociedad, como componente esencial del desarrollo cultural, social, económico y político, y como elemento clave del fortalecimiento de las capacidades endógenas, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un marco de justicia. La educación superior, entonces, debía velar por que prevalezcan los valores e ideales de la Cultura de Paz.

Sin embargo, se dijo, pese a la extraordinaria expansión que ha experimentado en las últimas décadas la educación superior, *“se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y en particular los países pobres en lo que respecta al acceso a la educación superior y la investigación y los recursos de que disponen”*. En seguida, y siempre en su Preámbulo, la Declaración alude al derecho a la educación que consagra la Declaración Universal de Derechos Humanos, particularmente su Art. 26.1 en que se declara que *“toda persona tiene derecho a la educación”* y que *“el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”*.

También acoge la Declaración Mundial el concepto de educación permanente, considerado como la llave para el ingreso en el Siglo XXI por el Informe Delors. En consecuencia, la Declaración subraya la necesidad de *“colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene”*. También suscribe la Declaración los valores e ideales que inspiran el paradigma de una Cultura de Paz y propone a la educación superior del mundo un compromiso militante con esos valores e ideales.

En la *primera sección* se adoptan los principios claves referidos a la misión de educar, formar y realizar investigaciones, así como los que guardan relación con la misión ética de la educación superior, su autonomía, responsabilidad social y función prospectiva. En apretada síntesis, la Declaración Mundial afirma que la misión clave

de la educación superior es contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad mediante: a) la formación de diplomados altamente calificados que sean, a la vez, ciudadanos participativos, críticos y responsables; b) la constitución de un espacio abierto para la formación superior, que propicie al aprendizaje permanente; c) la promoción, generación y difusión de conocimientos por medio de la investigación científica y tecnológica, a la par de la que se lleve a cabo en las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas; d) la contribución que la educación terciaria puede dar a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales, regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural; e) la protección y consolidación de los valores de la sociedad, *“velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y el fortalecimiento de los enfoques humanistas”*; y f) el aporte al desarrollo y mejoramiento de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

En cuanto a la función ética, la autonomía y la función prospectiva, la Declaración Mundial aboga por *“preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiéndolo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual”*. La Declaración reconoce que las universidades tienen *“una especie de autoridad intelectual”*, que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar. Tal autoridad deben ejercerla de manera autónoma y responsable, para lo cual deben reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención; y, utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la Unesco. *“La educación superior debe fortalecer su capacidad de análisis crítico de anticipación y de visión prospectiva; para elaborar propuestas alternativas de desarrollo y para enfrentar, con un horizonte de largo plazo, las problemáticas emergentes de una realidad en continua y rápida transformación”*.

La nueva visión de la educación superior que nos propone la Declaración Mundial de 1998, se basa en los principios siguientes: a) la igualdad de acceso; b) el fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres; c) la promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados; d) la orientación a largo plazo de la pertinencia; e) el reforzamiento de la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad; f) la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades; g) la introducción de métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad; y h) el reconocimiento del personal docente y los estudiantes, como principales protagonistas de la educación superior.

En una lectura desde América Latina es también muy importante lo que la Declaración Mundial dice acerca de la necesidad de facilitar, activamente, el acceso a la educación superior de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, los miembros de las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos y personas que sufren discapacidades.

La Declaración suscribe el concepto de *“pertinencia social”* y señala que *“deberían fomentarse y reforzarse la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas, fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y necesidades sociales y culturales. La pertinencia social es rica en consecuencias para la educación superior”*. La pertinencia de la educación superior debe, entonces, evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. *“La educación superior, –proclama la Declaración– debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planeamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados”*.

La educación superior, según la Declaración, debería afinar los instrumentos que permitan analizar la evolución del mundo del trabajo, a fin de tomarla en cuenta en la revisión de sus programas, adelantándose

en la determinación de las nuevas competencias y calificaciones que los cambios en los perfiles laborales demandarán. La diversidad y movilidad de las demandas del sector laboral y de la economía, sólo pueden ser atendidas, adecuadamente, por un sistema debidamente integrado de educación postsecundaria, que ofrezca una amplia oferta educativa a demandantes de cualquier edad. Los sistemas de educación superior deben diversificarse, pero conservando su coherencia y coordinación entre las distintas modalidades. Los nuevos modelos de educación superior, según la Declaración, deberían estar centrados en el estudiante y en su aprendizaje activo. Reconoce, como vimos antes, que el personal docente y los estudiantes son los protagonistas principales de la educación superior. De ahí que un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior sería una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, a fin de actualizar y mejorar sus competencias, estimulándose la innovación permanente en los planes de estudio y en los métodos de enseñanza y aprendizaje, garantizándoseles condiciones profesionales y financieras apropiadas. La Declaración reconoce, además, la legitimidad de la participación estudiantil en las cuestiones relativas a la enseñanza, a la evaluación, a la renovación de los métodos pedagógicos y de los programas, en el diseño de las políticas y en la gestión de los establecimientos.

En lo que concierne al paso *De la visión a la acción*, la Declaración menciona la importancia de los procesos de evaluación institucional, internos y externos, inspirados en el mejoramiento de la calidad y la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. *“No hay que olvidar –advierte la Declaración– que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente, que transforma la información en conocimiento y comprensión, pasa a ser fundamental.”*

La Declaración Mundial también abogó por el reforzamiento de la gestión y el financiamiento de la educación superior, en los términos siguientes: *“•Los establecimientos de enseñanza superior deberían adoptar prácticas de gestión con una perspectiva de futuro que responda a las necesidades de sus entornos. Los administradores de*

la enseñanza superior deben ser receptivos, competentes y capaces de evaluar regularmente –mediante mecanismos internos y externos– la eficacia de los procedimientos y las reglas administrativas. •Los establecimientos de enseñanza superior deben gozar de autonomía para manejar sus asuntos internos, aunque dicha autonomía ha de ir acompañada por la obligación de presentar una contabilidad clara y transparente a las autoridades, al parlamento, a los educandos y a la sociedad en su conjunto. •El objetivo último de la gestión debería ser el cumplimiento óptimo de la misión institucional asegurando una enseñanza, formación e investigación de gran calidad, y prestando servicios a la comunidad”. Y en lo que respecta a la cooperación internacional, la Declaración se pronunció por una cooperación “fundada en la solidaridad, el reconocimiento y el apoyo mutuo, una auténtica asociación que redunde, de modo equitativo, en beneficio de todos los interesados y la importancia de poner en común los conocimientos teóricos y prácticos a nivel internacional deberían regir las relaciones entre los establecimientos de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo, en particular en beneficio de los países menos adelantados”.

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior aprobó también un *“Marco de Acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior”*. El Marco de Acción comprende las recomendaciones dirigidas a los gobiernos, parlamentos y otras autoridades de los Estados Miembros de la Unesco, para acciones prioritarias que deben emprenderse en el plano nacional; las dirigidas a las instituciones y sistemas de educación superior; y las que deberían iniciar la Unesco y otros organismos, en el plano internacional.

La Unesco convocó, en junio del año 2003 en París, una reunión de consulta sobre el seguimiento de la CMES, cinco años después, para la cual el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc) de la Unesco, elaboró un Informe intitulado: *“Reforms and innovation in higher education in some Latin American and Caribbean countries, 1998-2003”*. En este Informe se llega a la conclusión que en los cinco años transcurridos desde 1998 al año 2003, varios cambios importantes ocurrieron en la educación superior de América Latina orientados hacia su modernización, así como una mayor sensibilización de las comunidades académicas,

gobiernos, empresarios y otras organizaciones respecto al rol que la educación superior debe cumplir en la transformación de las sociedades de América Latina y el Caribe.

Los principales aspectos presentes en los procesos de modernización de la educación superior de la región, influenciados por la CMES, según el aludido informe, fueron los siguientes:

- a) Desarrollo de Sistemas Nacionales de Evaluación y Acreditación.
- b) Incremento del número de instituciones de educación superior y diversificación de sus modalidades.
- c) Incremento y diversificación de las redes académicas y asociaciones de universidades como instrumento de cooperación.
- d) Uso de las nuevas tecnologías de comunicación e información para mejorar la docencia e investigación.
- e) Internacionalización, y
- f) Proyectos de cooperación entre la educación superior y el sector productivo.

II

Para analizar el impacto de ambas Declaraciones en la educación superior de América Latina y el Caribe, el Iesalc-Unesco nos encomendó la tarea de coordinar la elaboración de una obra donde se analizara ese impacto en los aspectos más relevantes para nuestros sistemas de educación terciaria. Esta obra es la respuesta a ese encargo, respuesta elaborada de manera colectiva por once especialistas de la región, autores de los capítulos que brevemente reseñaremos a continuación.

En el primer capítulo, Francisco López Segrera analiza el impacto del Marco de Acciones Prioritarias para el cambio y desarrollo de la educación superior, extendiendo sus consideraciones a la influencia de los principales lineamientos que se desprenden de la propia Declaración Mundial. El autor fundamenta sus apreciaciones no sólo en su propia experiencia, sino en el resultado de la encuesta que realizó entre un selecto grupo de investigadores y actores claves de la educación superior latinoamericana. Según López Segrera, el impacto de las recomendaciones tanto de la CRES como de la CMES puede apreciarse

más en la elaboración de un conjunto de principios que han enriquecido el debate y el pensamiento universitario en la región contribuyendo, de manera desigual, a los procesos de transformación que se llevan a cabo en los diferentes países. Esa influencia es más perceptible al nivel de sectores, personal directivo, profesores e investigadores, particularmente en las IES de carácter público y en algunas privadas que gozan de prestigio. *“Esta afirmación –dice el autor– habría que matizarla, pues en algunos países como México, Cuba, República Dominicana, Venezuela, Argentina, Brasil, Bolivia, Uruguay, Chile, Jamaica y Trinidad-Tobago, entre otros, los principios aprobados en la Conferencia Regional y en la CMES –así como en posteriores reuniones de seguimiento– tuvieron gran influencia en la formulación de las políticas con relación a la ES. Pese a esto, como nos muestra la encuesta realizada en este trabajo, así como la información adicional que hemos utilizado, no podemos decir que los principios formulados por la CMES se han cumplido plenamente en la región durante esta década”.*

Según López Segrera, tal vez la consecuencia más importante para América Latina y el Caribe, *“fue el hecho de que se pasó de la hegemonía y predominio de la tendencia propia del Banco Mundial y de ciertos organismos financieros internacionales, que ante la expansión cuantitativa recomendaban como solución ad hoc la privatización de la ES –tendencia que, en cierta medida, había monopolizado el discurso sobre la Universidad–, al criterio y convicción de que invertir en educación superior y transformarla acorde con las necesidades de la región era clave para el crecimiento económico y el desarrollo de las sociedades latinoamericanas y caribeñas. El cuerpo doctrinal y el consenso que facilitó este proceso desencadenado por Unesco, llevó al predominio de una Nueva Agenda en el debate sobre las políticas a seguir por los Estados Nacionales con relación a la educación superior, pero también ofreció una guía para la acción en un ámbito en que pudieron comenzar a actuar diversos líderes de IES, tanto públicas como privadas, aún antes de que se aprobaran políticas nacionales ad hoc”.*

El Dr. José Dias Sobrinho analiza, en el segundo capítulo de este libro, los cambios y reformas que ha experimentado la educación superior de la región, a partir de la celebración de las conferencias

auspiciadas por la Unesco. Sin pretender entrar en detalles sobre los variados procesos de reformas que se están llevando a cabo en diferentes países del área, el autor discurre sobre la influencia que las orientaciones que se desprenden de las aludidas conferencias hayan podido tener en esos procesos. Sin embargo, afirma el autor: *“Durante la última década las principales transformaciones en la educación superior tienden a consolidar las lógicas de la sociedad de economía global. Esa concepción de la vida humana demanda un modelo de educación superior que brinde los mecanismos ideológicos necesarios para su expansión universal, y le ofrezca bases cognitivas y valorativas e instrumentos de desarrollo en el mercado. Los cambios y reformas de la educación superior están en el centro de amplias, rápidas y profundas transformaciones sociales, sobre todo porque el conocimiento es considerado como uno de los principales motores del actual desarrollo económico global”... “Por cierto, hay una gran sinergia entre educación superior y globalización”...*

“Sin duda –continúa el autor– los resultados de las conferencias convocadas por la Unesco dieron un gran impulso a los procesos de reforma e influyeron en la adopción de ciertos principios rectores de esos procesos (...) tales como la consideración de la educación superior como un bien público y como parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Pero, al mismo tiempo, por su centralidad en el desarrollo humano, en todas sus dimensiones, tiene también el compromiso ineludible de emprender la transformación y la renovación más radicales de toda su historia”. Otros principios que se desprenden de las Declaraciones, y que han estado presentes en el discurso de la transformación aluden a la responsabilidad de la educación superior en la construcción de capacidades para el análisis crítico y la visión prospectiva; la urgencia de adoptar estructuras organizativas que posibiliten *“agilidad en las respuestas, intercambio de estudiantes, diversificación de sus programas y estudios, fortalecimiento de la extensión y difusión de sus actividades; suministrar formación integral, general y profesional; propiciar educación permanente; estimular el aprender a aprender y a emprender; realizar actividades de creación intelectual (científica, técnica y humanística); desarrollar una sólida cultura informática”.* Asimismo, la educación superior debe *“fortalecer la identidad cultural*

de la región; participar en el mejoramiento cualitativo de todos los niveles del sistema educativo; estimular la movilidad académica y profesional; fortalecer la cooperación inter-universitaria; crear y expandir los diversos tipos de redes y otros mecanismos y procesos que faciliten la integración regional y la búsqueda colectiva de equidad, calidad y pertinencia". Según Dias Sobrinho: *"Las Declaraciones consolidaron algunas palabras claves y ejes programáticos de las reformas: pertinencia, relevancia, calidad, responsabilidad social, equidad, internacionalización, autonomía, libertad académica, evaluación" ... "En muchos aspectos, las reformas de la educación superior propuestas por la Unesco en esas Declaraciones, se enraizan en las más profundas dimensiones de la vida humana"*.

En el siguiente capítulo, Marcela Mollis nos ofrece sus apreciaciones sobre el impacto producido por la agenda de transformación que se desprende de la Declaración Mundial en los procesos de reforma de las universidades latinoamericanas, especialmente referidas al eje de la calidad, a través de la valoración de las políticas de evaluación y acreditación desarrolladas por la Comisión para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (Coneau) de la Argentina. Según la autora, *«las reformas globales de la llamada "educación superior" en América Latina, han dado especial importancia a la "rendición de cuentas" (accountability) y al mejoramiento de la calidad universitaria en aras de satisfacer un principio económico fundamental del capitalismo global: las instituciones de educación superior son herramientas prioritarias para el desarrollo, el progreso y la prosperidad económica. Las universidades públicas en el contexto de la mercadotecnia deben contribuir a "la salvación económica" de nuestros pobres países subdesarrollados de acuerdo a las proyecciones de las agencias bancarias internacionales. El mayor desafío que enfrentan las universidades de la región de acuerdo a la visión internacional, es lograr que las funciones globales asignadas a dichas instituciones sean cumplidas satisfactoriamente*». «La lógica dinamizada por el "mercado" entró en las universidades públicas –agrega la autora– y transformó las históricas misiones institucionales de las universidades públicas, el concepto de ciudadanía estudiantil, democracia institucional y formación para el desempeño de funciones públicas en proceso, encaminados a la satisfacción de un conjunto de intereses que responden a esa lógica de mercado».

La autora utiliza tres ejes para analizar el impacto de las reformas desde la perspectiva del bien público: a) Globalización de las reformas y democracia; b) Organismos internacionales, estructura del sistema universitario y políticas de evaluación y acreditación; y c) Mercado, instituciones y actores universitarios. El balance de la autora sobre las reformas más recientes, *«es que las universidades tienen alterada su identidad como instituciones de los saberes, y van hacia la construcción de una nueva identidad que las asemeja al “supermercado”, donde el estudiante es tratado como consumidor o cliente, los saberes como una mercancía y el profesor se convirtió en un asalariado enseñante»*.

El tema de la contribución de las directrices de ambas Declaraciones en los esfuerzos por arraigar en la educación superior latinoamericana una “cultura de calidad” es examinado por el Dr. Javier de la Garza, Director General del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) y Coordinador General de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (Ciees) de México. Los fenómenos que antes aludimos de la globalización y la competitividad internacional, según De la Garza, *“han propiciado que el tema sobre la calidad de la educación superior ocupe un lugar destacado en la discusión internacional sobre las políticas aplicables a este nivel educativo. El tema de la calidad y su acreditación ocupan hoy día un lugar prioritario en la agenda del debate latinoamericano, si bien la preocupación por la calidad y su evaluación surgió en América Latina y el Caribe, a mediados de la década de los años ochenta, es decir, unos años antes de la celebración de las Conferencias convocadas por la Unesco. Cuando se reúne la CRES de La Habana (1996), ya en varios países se habían promovido experiencias de autoevaluación institucional y, en algunos, ya se habían creado organismos estatales encargados de promover las acreditaciones. Sin embargo, en ese momento, el tema provocaba muchas controversias y no pocas veces era percibido como una amenaza a la tradicional autonomía de las universidades”*. El tema de la calidad y su acreditación fue, en la CRES de La Habana, el que provocó más debates, así como dos años después, en la CMES de París, lo fue el de la pertinencia.

Sin embargo, afirma De la Garza, la CRES de 1996 fue un detonante que infundió un nuevo dinamismo a los procesos encaminados al aseguramiento de la calidad de las instituciones y programas, y situó

el tema en la perspectiva de la transformación de todo el sistema educativo. El autor hace ver cómo, lúcidamente, la Declaración de La Habana reconoció que el conocimiento es un bien social generado por las universidades y que éstas tienen un papel trascendental en el seno de la sociedad, pero que sólo podrán cumplirlo *“en la medida en que se exijan a sí mismas la máxima calidad, para lo cual la evaluación continua y permanente es un valioso instrumento”*. A su vez, la CMES enfatizó, nos señala el autor, el carácter pluridimensional del concepto de calidad de la educación superior, *“que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario”*. En los últimos años se ha producido un cambio en el enfoque de los conceptos internacionales de evaluación, calidad, garantía de la calidad y acreditación, y es *“que el énfasis ha pasado de estar en la calidad (1995-1998) a estar en la garantía de la calidad y la acreditación (1998-2003)”*.

El autor hace una revisión de las iniciativas que se han llevado a cabo para el aseguramiento de la calidad en los ámbitos nacionales y regionales, con especial referencia a la experiencia de México en los últimos diecisiete años, para luego ofrecer una síntesis de conclusiones y tareas pendientes vinculadas al tema, haciendo ver, entre otras consideraciones, que *“se ha avanzado en relación con la “cultura de la evaluación” en la educación superior en la mayoría de los países latinoamericanos, superándose las tensiones de los primeros años de la década de los noventa respecto a la autonomía universitaria en relación con la evaluación y la acreditación”*.

El tema del impacto en la pertinencia de la educación superior es examinado por Manuel Ramiro Muñoz, ensayando una respuesta a las preguntas siguientes: *“¿Hasta dónde y en qué grado las IES y los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe han incorporado y hecho realidad el sueño de una educación superior pertinente, renovada y ejerciendo un liderazgo ético y moral frente a los grandes desafíos de la humanidad en el siglo XXI, tal como quedó plasmado en las Declaraciones de la CRES y de la CMES? ¿En qué medida se ha podido frenar la tendencia a convertir la educación superior y el conocimiento en bienes de libre mercado, dejando de ser, poco a poco, la educación superior un bien público y el conocimiento*

un bien social?”. Partiendo de la definición de pertinencia que adoptó la CMES, como *“la capacidad de las IES y de los sistemas de Educación Superior para dar respuestas concretas y viables, desde su naturaleza y fines, a las necesidades de la sociedad”*, el autor analiza la riqueza de contenidos y los compromisos que se desprenden de ambas Declaraciones, cuando se asume, en toda su plenitud, el concepto de pertinencia social, que entraña un imperativo ético y moral.

Enfatiza el autor la necesidad, tal como se deriva de ambas Declaraciones, de centrar en la pertinencia los procesos de evaluación, lo que requiere, como dice la CMES, *“normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad, el mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidas el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente”*. De estas consideraciones, el autor extrae al menos cuatro dimensiones de la pertinencia, a saber: pertinencia social, laboral, cultural y ecológica. Luego el autor examina el contexto en que se desenvuelve la educación superior en América Latina, contexto que está fuertemente influido por el fenómeno de la globalización y afirma: *“La pertinencia de la educación superior, en el contexto social, político y sobre todo económico nos pone frente a uno de los muchos dilemas a los que se enfrenta día a día la educación superior de la región hoy, a saber: La educación superior concebida como empresa que desarrolla un bien de libre mercado o la Educación superior concebida como una institución que garantiza un derecho y presta un servicio a la sociedad”*... *“Si observamos la agenda universitaria de la región, encontramos que las propuestas se dirigen hacia consideraciones pragmáticas acerca del funcionamiento y operación y no a responder pertinentemente, desde su identidad y misión, a las exigencias de las naciones, pueblos y culturas en las que están ubicadas”*... *“Bien podríamos decir que hoy en el continente recorren dos opciones de educación superior enfrentadas. Por un lado, aquella que propone poner la educación superior al servicio del mercado; por otro lado, un tipo de educación superior puesta al servicio de la sociedad. Por supuesto no son las dos únicas alternativas, ni la valiosa, diversa y rica experiencia de educación superior de la región se puede agotar en dos opciones; pero quisiera caracterizar de manera extrema estas dos opciones con el fin de suscitar la reflexión”*.

En la tercera y última sección de su trabajo, Manuel Ramiro Muñoz plantea la cuestión de si ¿París +10 no será el tiempo de la pertinencia en la región? Este es uno de los interrogantes que deberá plantearse la CRES – 2008 de Cartagena. El autor deja planteadas sus inquietudes al respecto: *“¿Por qué los esfuerzos en pertinencia no son tan significativos como los esfuerzos en calidad? Hoy fácilmente se asocia la calidad como algo intrínseco al quehacer de la educación superior; y en cambio, aún se discute en ciertos sectores académicos, si la pertinencia hace parte del quehacer de la educación superior. ¿Podremos en esta década realizar esfuerzos tan significativos, como los que se han hecho respecto a la calidad? ¿Tales esfuerzos son posibles sin que haya, al mismo tiempo, cambios en la equidad social? Una educación pertinente es incompatible con un proyecto de sociedad que favorezca la acumulación de riquezas en pocas manos y el despojo de millones de seres humanos; entre otras razones, porque la Universidad, si bien puede ser la conciencia de la sociedad, es un reflejo de la misma sociedad en la que se encuentra”*.

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación superior, fue uno de los puntos principales debatidos en la CMES. De ahí que en una obra cuyo propósito es apreciar el impacto de la CMES en la educación superior de nuestra región no podía estar ausente un capítulo que examinara este tema. La tarea fue confiada a los profesores Ana Victoria Prados y Luis Roberto Rivera, de la Universidad Javeriana de Cali, Colombia. Sin duda, las TIC son un valioso instrumento que puede brindar a la educación superior mejores oportunidades para enfrentar los retos del nuevo siglo. En este sentido, los autores advierten, desde un principio, que en la tarea de diseñar las respuestas adecuadas a los desafíos actuales, la educación superior no puede obviar que por su propia naturaleza, ella debe contribuir al desarrollo humano y sostenible de la sociedad. Por lo tanto, afirman los autores, *“la transformación que le es reclamada debe estar orientada por este objetivo antes que por la introducción de un medio de comunicación muy poderoso, que incorpora una escala que no está necesariamente ordenada a su finalidad, que está alineada con las grandes inequidades de la sociedad de la información y que le resta la posibilidad de opinar sobre los problemas sociales con total autonomía. No puede, sin embargo, desconocerse la obligación de utilizar las tecnologías en los procesos de la educación superior. El*

reto es entonces muy exigente, es la expresión actual del mismo reto que siempre ha enfrentado la educación superior: ser pertinente para la sociedad en que está inmersa y tener la libertad de orientarla hacia modelos más humanos. La pregunta concreta es ¿cómo significar dicha libertad en un medio tecnológico que la convierte en un bien negociable? ”.

Tras proporcionar algunos elementos para describir la virtualización de la educación y la educación virtual en América Latina y el Caribe, el ensayo pasa al análisis del impacto de ambas conferencias reconociendo, en primer lugar, el gran esfuerzo que la región ha hecho, pero que es aún insuficiente. Entre las conclusiones a que llegan los autores, luego del examen del impacto de ambas conferencias, es que el desarrollo de las TIC en la educación superior de América Latina y el Caribe, presenta una alta correlación con la manera como se concibe el papel de las TIC en las conferencias mundial y regional. *“Los distintos temas planteados por las conferencias fueron los ejes de la agenda de la región”... “Ahora bien, en términos de esfuerzos la conclusión es que se han movilizad o todos los actores involucrados en casi todas las líneas de acción esperadas, pero en términos de resultados la conclusión es que son insuficientes para aprovechar las oportunidades que ofrece el uso de las TIC en la educación superior”.*

Marco Antonio R. Dias, quien era Director de la División de Educación Superior de la Unesco cuando se llevaron a cabo la CRES-1996 y la CMES-1998, desarrolla, en el siguiente capítulo, la dimensión internacional de la educación superior, considerada por la Declaración Mundial como “parte intrínseca no solamente de la estructura, sino también de la calidad y pertinencia de las instituciones y de los sistemas de educación superior”. Es más, el Marco de Acción Prioritaria, que complementa la Declaración, en su artículo 10 enfatiza, como lo señala el autor, que *“deberá concebirse la cooperación como parte integrante de las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de educación superior”* y decreta que *“cada establecimiento de enseñanza superior deberá prever la creación de una estructura o un mecanismo apropiados para promover y organizar la cooperación internacional”.*

Si bien, como nos advierte Dias, históricamente la internacionalización de la educación superior no es novedad, desde la celebración

de la CMES “*la internacionalización, además de ser considerada como un objetivo, es siempre el resultado de una acción o, en una visión más amplia, de un proceso, del cual participan individuos o instituciones de varios países o continentes, integrando la dimensión internacional en las diversas actividades y acciones de la educación superior. Es, necesariamente, multidimensional y tiene muchas facetas porque puede referirse a las estructuras, a los modelos, a la movilidad de estudiantes, profesores y investigadores, a los intercambios de programas de formación y de investigación, a los acuerdos entre instituciones y entre países, a la interculturalidad, etc*”. Dias también nos recuerda que “en 1995, a través del *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*, la Unesco enfatizó que “*la internacionalización cada vez mayor de la educación superior es, en primer lugar y ante todo, el reflejo del carácter mundial del aprendizaje y la investigación...*” Para la Unesco, la cooperación era “una condición sine qua non de la calidad y eficacia del funcionamiento de los centros de educación superior” y “ha de estar fundada en una auténtica asociación, en la confianza mutua y en la solidaridad”.

En este capítulo, Marco A. Dias analiza varios de los temas que actualmente están presentes en los debates sobre la problemática contemporánea de la educación superior y que son temas que, incluso, suscitan enfrentamientos ideológicos y se ciñen a posiciones de gran relevancia para la salvaguarda de principios muy caros para la educación superior, como son los referentes a su naturaleza de bien público, su compromiso social y su vínculo con la identidad de las naciones. En tal sentido, el autor discute los temas de internacionalización y mercado, calidad y pertinencia, conocimiento y tecnología, cooperación internacional y las repercusiones de las pretensiones de la OMC y del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (AGCS). También examina la convalidación de estudios y diplomas, la experiencia del Proceso de Bolonia, las directrices de la OCDE y el concepto de educación internacional. Tras el análisis de estos temas, Dias extrae, entre otros, las conclusiones siguientes: “*El mercado es una realidad. Sin embargo, y esto quedó muy claro durante los debates en la Unesco en 2005, en ocasión de la discusión sobre el convenio relativo a la diversidad cultural, la crisis de valores en el mundo actual como la crisis económica del inicio del Siglo XXI, pueden explicarse porque no se adopta una visión holística, donde los factores sociales y culturales*

son fundamentales”...“Puede ser que los mecanismos actuales de regulación de la educación existentes en cada uno de los países sean débiles cuando se trate de enfrentar los proveedores de educación, económicamente poderosos, sobre todo cuando esta acción se realiza a través de las nuevas tecnologías y cuando alcanzan proporciones transnacionales. Esto resulta aún más difícil al considerar que existen hoy universidades, incluso públicas, que adoptan la lógica del comercio para subsistir y enfrentar la reducción de sus recursos”... “De nuevo, volvemos al punto de partida. Entre ética y mercado, entre servicio público y servicio comercial, hay diferencias de naturaleza. La educación no es una entidad financiera. La educación sigue siendo el principal instrumento de ciudadanía en los países y su objetivo final permanece siendo el de la construcción de una sociedad más justa y esto en todos los niveles, incluso en el internacional”.

El tema del financiamiento de la educación superior fue otro de los temas claves abordados en la CMES-1998. Carmen García Guadilla, en el capítulo a su cargo, examina las dinámicas del financiamiento de la educación superior en el contexto de la diversidad latinoamericana, a diez años de la CMES. Según García Guadilla, la CMES “impactó el tema del financiamiento en nuestra región”, antes y después de realizada. En su ensayo, García Guadilla se refiere particularmente a la influencia de las recomendaciones de la CMES “*en el desarrollo de mecanismos para la toma de conciencia sobre la necesidad de políticas de financiamiento más cónsonas con las necesidades de los países de la región*”. Se menciona en este capítulo el papel de la “Global University Network for Innovation” (GUNI), organismo creado por la Unesco y la Universidad Politécnica de Cataluña como una de las actividades de seguimiento de la CMES, y se hace alusión a una de las conclusiones de la conferencia mundial que este organismo auspició en diciembre del 2005, en la cual “*se subraya que el financiamiento de la educación superior debe seguir siendo una responsabilidad estatal compartida con otros actores implicados, para los cuales la educación debe ser la máxima prioridad*”. En esa misma conferencia se propusieron estrategias a nivel nacional e institucional para lograr un desarrollo equilibrado del financiamiento de la educación superior. Luego, la autora ofrece algunas comparaciones sobre aspectos claves del financiamiento y aporta valiosa información, la más actualizada posible, sobre la inversión en educación superior pública y privada, el

porcentaje del PIB que se destina a educación superior, encontrando que en América Latina el promedio es de 0,87 mientras que en Estados Unidos y otros países europeos llega al 1.52. Sin embargo, como lo señala García Guadilla *“el presupuesto público de educación superior para la región casi aumentó el doble en los últimos cinco años, llegando a más de 15 mil millones de dólares en el 2002, representando en promedio el 23% del presupuesto dedicado a todos los niveles educativos. Los países que tienen mayor proporción de presupuesto destinado a educación superior, en relación al presupuesto total destinado al sector educativo, son Venezuela y Brasil que, paradójicamente, tienen un sector privado muy extendido”*.

Tras examinar los modelos de financiamiento de la educación superior en la región y las dinámicas del financiamiento en la diversidad regional, García Guadilla señala que existe lo que ella denomina como *“deuda pendiente”*: la necesidad de elaborar un plan de acción para el establecimiento de una agenda de financiamiento de la educación superior en América Latina. Este tema fue abordado por una de las comisiones de trabajo de la CRES-96 y una de las consideraciones que en ella se hicieron, nos recuerda García Guadilla es que *“más allá de los aspectos técnicos y económicos, en el financiamiento de la educación superior intervienen factores que tiene profundas implicaciones políticas, sociales y culturales. En este sentido, se señalaba que, aunque la eficiencia económica y la formación científica cumplen un papel central, la búsqueda de una sociedad con ciudadanos más ilustrados, dentro de una concepción de sociedad sustentable, con mayores niveles de equidad, es una visión que debe acompañar la reflexión sobre las políticas financieras. Por ello, es importante contextualizar los discursos y las preocupaciones que están presentes en el debate sobre las políticas de financiamiento de la educación superior; integrando las mediaciones de lo social, lo cultural y sus dinámicas correspondientes”*.

Como principal conclusión de su estudio, García Guadilla manifiesta que: *“Un plan de acción para el establecimiento de una agenda de financiamiento de la educación superior en la región, es fundamental para poder enfrentar los retos que implica la sociedad del conocimiento en estos países. De manera complementaria, con el objetivo de enriquecer las argumentaciones, es fundamental contar con investigaciones sobre el tema del financiamiento. Estudios que*

den cuenta de prácticas innovadoras de financiamiento tanto dentro como fuera de la región; fortalecer las instituciones que desarrollan estadísticas, apoyar y financiar estudios comparados. Todo ello, podría servir de soporte estratégico para que la alianza investigación - toma de decisiones, llegue a concretarse en políticas firmes y coherentes, a escala institucional, nacional y regional”.

Partiendo del reconocimiento del papel crucial que juegan la educación superior y las universidades en la conformación de sociedades del conocimiento, Axel Didriksson, actual Secretario de Educación del Distrito Federal de México, estudia la relación de la educación superior y la sociedad del conocimiento desde la perspectiva de los resultados de la Conferencia Mundial de 1998. En este capítulo IX se discute el impacto de la Conferencia en una serie de elementos que, según el autor, *“deben –y deberían– ser considerados como fundamentales para orientar un cambio de fondo de la educación superior, como el currículum, los procesos de producción, la gestión y transferencia de conocimientos y aprendizajes, la oferta de carreras, disciplinas y su organización institucional, en el actual proceso de constitución de sociedades del conocimiento”.* Didriksson reconoce que los lineamientos emanados de la Conferencia Mundial contribuyeron a impulsar los procesos de cambio y reforma universitarias en América Latina y el Caribe, especialmente en lo que concierne a los modelos de evaluación y acreditación, iniciativas en la legislación nacional o gobierno institucional, en la aplicación de nuevas tecnologías y programas a distancia, en la ampliación del acceso y en su diversificación, en diversos temas de financiamiento o el desarrollo del postgrado. *“Sin embargo –afirma el autor– poco se avanzó en la redefinición y en la puesta en marcha de iniciativas de reforma académica, curricular, de paradigmas pedagógicos y de formación integral, o en la oferta universitaria, con todo y que se ha valorado y discutido ampliamente su enorme importancia”.*

Tras exponer la visión de la Unesco, Didriksson la contrasta con la del Banco Mundial y hace ver cómo los resultados de la Conferencia Mundial llevaron a este organismo a matizar un poco sus posiciones, especialmente en el estudio *“Higher Education in Developing Countries, Perils and Promises”* (2000), auspiciado conjuntamente por la Unesco y el Banco Mundial. Sin embargo, en lo esencial, las políticas del Banco Mundial, en relación con la educación superior,

principalmente públicas, ha continuado sin variaciones importantes, predominando el abordaje de la educación superior desde una perspectiva de mercado frente a la concepción del valor social del conocimiento y de su utilidad pública. En seguida el autor examina las perspectivas de un currículum relacionado con una sociedad del conocimiento sustentable y afirma que: *«La falta de comprensión de esta necesaria articulación entre actores, sectores e instituciones –que por lo regular se ha reducido a la relación universidad-empresa– es parte de la explicación de una inadecuada base estructural para fines de nuevo desarrollo, siempre y cuando se trata de la estructura básica para que el país pueda “aprender a aprender” socialmente hablando, para aprovechar el conocimiento universal y crear el propio. El desarrollo de esta base nacional de aprendizajes no avanza de manera lineal, y tampoco articula los esfuerzos de investigación básica que se concentran en las universidades con productos o tecnologías aplicadas de forma mecánica, sino que se mueve de acuerdo a un nuevo paradigma general. El conocimiento, entonces, requiere ser explicado como proceso de trabajo pero también como el eje de la nueva organización social y como plataforma ideológica-cultural».*

Centrado el debate en el contexto de las Universidades de América Latina y el Caribe, el autor reconoce que la región tiene en curso una amplia diversidad de procesos de reforma de sus sistemas terciarios, que deben ser reconocidos como positivos, con todo y que están muy lejos de significar una transformación de fondo de la educación superior en la región desde el plano de sus aspectos fundamentales como los señalados en este trabajo. Referida principalmente a las transformaciones que se están dando en las llamadas “macrouniversidades”, Didriksson hace ver que la idea de una sociedad del conocimiento *«empezó a girar como parte de la agenda de prioridades respecto de los cambios que se propusieron las universidades más importantes de la región (sobre todo las macrouniversidades), para enfrentar tendencias emergentes como la generalización de la privatización y la mercantilización, el desmantelamiento de la oferta pública educativa, la contracción de los recursos financieros, pero sobre todo para buscar reposicionarse en el nuevo contexto y garantizar el compromiso social y la perspectiva de un escenario “inteligente” de realización social para la creación, difusión y transmisión de conocimientos, así como una nueva perspectiva de integración regional desde la educación,*

la ciencia y la cultura. La definición y orientación de políticas que buscaron apuntalar una trayectoria de cambios pertinentes en éstas universidades, tuvieron la factura de la Unesco, siempre y cuando la visión de la conferencia Mundial y de la reunión regional (...), fue certera: en la transición hacia una sociedad del conocimiento, la educación universitaria tiene y debe jugar un papel fundamental en la producción y transferencia de conocimientos, siempre y cuando pueda emprender cambios de fondo en sus estructuras académicas y de organización, y lo que esté cambiando sean los contenidos, el método, la tecnología y la gestión del mismo conocimiento. Este no sólo ocupa ahora un lugar clave como nuevo eje de articulación de los componentes de desarrollo económico, social y cultural, sino también presenta una complejidad diferente a sus anteriores evoluciones, desde la perspectiva de nuevos paradigmas del aprendizaje. La misma Declaración Mundial de la Unesco hace referencia a la “globalización del conocimiento”, pero también al cambio en la naturaleza misma del saber contemporáneo».

En conclusión, Didriksson sostiene que: *“La transformación del conocimiento desde las universidades de América Latina, no puede limitarse al establecimiento de una educación que baila al ritmo de demandas estrechas del mercado, sino desde la visión promovida por la Unesco, de carácter mucho más integral y constructiva, que haga posible transformar las instituciones de Educación Superior de unas de difusión de conocimientos, a otras de producción y transferencia de conocimientos y tecnologías, articuladas al diseño y construcción de un nuevo currículum y con un muy diferente tipo y nivel de trabajo académico, no exactamente diferenciado, ni segmentado, sino desde la perspectiva de generar una base social de aprendizajes, de habilidades y capacidades que atienden tanto a la explosión e irradiación con la que se presenta el conocimiento moderno, con sus articulaciones tecnológicas, con la vigencia de la autenticidad de un pensamiento latinoamericano moderno articulado a sus raíces, a sus identidades y a su pluralidad inédita, como una respuesta idónea y pertinente a sus reclamos ancestrales y a lo que tiene que hacer frente a su futuro”... “Es decir, se trata de construir y poner en marcha un nuevo paradigma (no una parte de él para dejar intactas sus demás partes); pero tampoco una noción de tipo estándar que puede o no darse en otros países... Este paradigma depende de la capacidad de las universidades para*

constituirse en una organización de aprendizaje, de innovación y de organización en red como ejes de una nueva cultura académica”.

Hebe Vessuri analiza el tránsito del concepto de pertinencia social al de la sociedad del conocimiento, recordándonos que el tema de la pertinencia fue, en el seno de la CMES, uno de los más contenciosos por sus implicaciones filosóficas, *“pues se sostenía que la educación superior debiera ser evaluada en términos del ajuste entre lo que la sociedad esperaba de las instituciones y lo que ellas hacían”.* Por lo tanto, *“se recomendaba prestar especial atención al rol de servicio de la educación superior a la sociedad, particularmente en cuanto a actividades dirigidas a eliminar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, la degradación ambiental y la enfermedad, y a actividades que apuntaran al desarrollo de la paz, a través de enfoques inter y transdisciplinarios”.*

Esto cambió drásticamente en la última década, sostiene la autora, *“al punto de poner a muchas universidades y sistemas de ES a la defensiva frente al empuje de agentes comerciales sin frontera”.* Luego Vessuri alude a la noción de economía del conocimiento, introducida en años recientes en la economía de la ciencia y la innovación *“para indicar una transición cualitativa en las condiciones económicas en las cuales la producción del conocimiento se ha vuelto central a la dinámica y el desarrollo económicos”...* *“Dadas las características, desiguales de la producción y control del conocimiento, crecen a nuestro alrededor economías reales basadas en el conocimiento, pero lo hacen sin reconocer necesariamente las dimensiones democráticas, éticas y normativas de la ciencia y las instituciones científicas. Vale decir, que las economías de conocimiento en las que vivimos sufren de un déficit democrático. Esta constatación no deja fuera a la ciencia y la academia. De hecho, las economías de conocimiento ponen en peligro la vida y la cultura académicas. Es preciso abordar el déficit democrático si queremos que la vida y cultura académicas sobrevivan en esta era de feroz competición global, y para que ellas puedan difundirse y funcionar en diferentes regiones del mundo”.*

Finalmente, la autora se pregunta *“¿A dónde vamos?”.* Y se responde: *“No es una tarea clara ni sencilla hablar del futuro en ninguna área, menos en esta del fortalecimiento de las relaciones norte-sur para lograr un mundo más homogéneo y sostenible. Las redes y los contactos ya son fuertes. Existen vínculos institucionales.*

Pero hay pesados lastres que impiden el avance hacia la sociedad del conocimiento. La educación debe repensarse drásticamente en su concepción, objetivos y alcance, los niveles educativos deben elevarse, las instituciones fortalecerse, crearse nuevos instrumentos educativos a lo largo y ancho de la sociedad humana y la investigación, ahora muy limitada, muy circunscrita, debe expandirse. ¿Cómo va a ocurrir esto? ¿Qué papel, si alguno, pueden tener grupos, países y agencias del norte, fuera o diferentes de los papeles que ya desempeñan hoy? Son muchas las preguntas que esperan respuesta”... “Si bien podemos esperar que en el futuro no siempre las élites emerjan de las instituciones prestigiosas de los centros mundiales, en el mundo en desarrollo y en particular en nuestra región, se trata de imitar ese modelo, en alguna que otra imagen de la ‘universidad de clase mundial’. No obstante, pareciera más importante para construir un futuro viable y deseable de la empresa del conocimiento preocuparnos por las clases de objetivos, valores y propósitos que guiarán a las instituciones productoras de conocimiento. Es en este sentido que sostenemos que los tipos ideales de ‘sociedad del conocimiento’ y ‘economía del conocimiento’, diferentes como son entre sí, tienen algo que contribuir a nuestra comprensión”.

En el último capítulo de esta obra, el Dr. Eduardo Aponte analiza, de manera particular, el impacto de la Declaración Mundial en la educación superior del Caribe, subregión donde coexisten sistemas universitarios que responden a diversos modelos.

III

Como se desprende de los aportes contenidos en los once ensayos que conforman este libro, que se publica bajo los auspicios del Iesalc-Unesco, el impacto de la CRES-96 y de la CMES-98 en la educación superior de América Latina y el Caribe no ha sido homogéneo, ni en relación con los temas de la agenda de transformación ni en los distintos países. Hay temas en los cuales ese impacto es más perceptible, como sucede en lo referente a la preocupación por la pertinencia o relevancia de la educación superior y la garantía de su calidad. No cabe duda que las directrices emanadas de ambas declaraciones contribuyeron a dinamizar los procesos de evaluación y acreditación de la educación

superior. En las legislaciones de varios países referentes a la creación de organismos encargados de promover estos procesos se percibe la influencia de conceptos que provienen de ambas Declaraciones.

En esta obra puede comprobarse que la CMES-1998 ha tenido un apreciable impacto en el fortalecimiento de las misiones y funciones claves de las instituciones de educación superior. Sin embargo, hay paradigmas, proclamados por la Declaración, que si bien se han incorporado al discurso prevaleciente en la región, en la práctica no han sido asumidos plenamente. Diez años después, puede observarse que en aquellas universidades de la región que han emprendido la elaboración de sus nuevos modelos educativos y académicos, estos parten de la aceptación de la educación permanente como “la llave de ingreso en el Siglo XXI”. Igual se advierte en cuanto a las recomendaciones de la Declaración referentes a la revalorización de la pedagogía universitaria y la renovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde cada vez más se desplaza el acento del aprendizaje hacia los estudiantes, lo que tiene, a su vez, repercusiones importantes en la reconversión didáctica del personal docente a fin de enfatizar su rol como facilitador de los aprendizajes de los estudiantes.

En el terreno de la búsqueda de la igualdad de acceso, los logros sólo pueden ser calificados como parciales, dadas las bajas tasas de escolaridad que aún prevalecen en la educación superior de un buen número de países. Pero se reconocen adelantos notables en cuanto a la participación femenina en el total de las matrículas, en todas las carreras, aunque no suceda lo mismo en cuanto a la igualdad de género en lo que concierne al acceso a los mejores puestos en el mundo profesional y laboral, incluyendo los cargos universitarios más altos. Se ha incrementado un poco, pero no lo suficiente, la matrícula de jóvenes de origen indígena y los sistemas de becas han permitido un mayor acceso de los sectores más pobres a la educación superior, pero el esfuerzo en este sentido sigue siendo insuficiente y está aún lejos de responder a las recomendaciones de la CMES en cuanto a la promoción de la equidad en el acceso.

Los planteamientos claves de la CRES y la CMES en cuanto a la concepción de la educación superior como un bien público y el conocimiento como un bien social, continúan librando su batalla frente a la pretensión de ciertos organismos, entre ellos la OMC, de reducirlos a la categoría de simple mercancía sujeta a las reglas del

mercado. Sin duda, la CRES y la CMES lograron debilitar las políticas de los organismos multilaterales de financiamiento, que abogaban por la privatización de la educación superior y la disminución del papel del Estado en el financiamiento de la educación superior.

En la cultura universitaria latinoamericana cada vez más encuentra arraigo el concepto de la CMES en relación con la obligación de las instituciones de educación superior de rendirle cuentas a la sociedad sobre su quehacer. La rendición social de cuentas (*accountability*) tiende a generalizarse y la autonomía universitaria ya no es vista como un impedimento o excusa para negarse a hacerlo. De esta manera, el concepto absoluto de autonomía o su práctica como alejamiento de la sociedad, está siendo sustituido por un concepto de autonomía de presencia en la vida de la comunidad y de autonomía con responsabilidad social. Sin embargo, se señala la aparición, principalmente en el ámbito de las universidades privadas, de una tendencia, influenciada por el predominio de orientaciones meramente mercantilistas, de un peligroso concepto de autonomía corporativa, que contradice los esfuerzos por renovar el concepto tradicional de autonomía.

La preocupación por la pertinencia está asociándose, cada vez más, a la búsqueda de la calidad y su evaluación. Además, se nota la evolución conceptual hacia una mayor pertinencia social, en los términos que la definió la CMES. Esto ha conducido al replanteamiento de la misión social de las instituciones de educación superior, principalmente en el sector público, mientras que en el privado se advierte que la preocupación dominante suele ser la pertinencia empresarial y laboral. Las reuniones que en la región han tenido lugar para estudiar más específicamente el tema del compromiso social de las universidades, como el Congreso Internacional de Rectores de Universidades de América Latina y el Caribe, que tuvo lugar en septiembre de 2007 en Belo Horizonte, Brasil, han partido del concepto de pertinencia social de la CMES para abordar, con más amplitud, el tema del compromiso social. Además, la pertinencia comienza a figurar entre los aspectos que se deben considerar en los procesos de evaluación institucional y acreditación. Sin embargo, la apreciación de la pertinencia social no se hace a expensas de la relevancia de la educación superior con el mundo del trabajo y el sector productivo, que siguen vigentes en la preocupación por el desempeño de las IES en el seno de la sociedad.

Se acepta que la búsqueda de una mayor pertinencia debe también ampliarse a la pertinencia de todo el sistema de educación superior de un país a las necesidades de su sociedad, para lo cual se aboga por la existencia de políticas de Estado de largo plazo que orienten el desarrollo de los sistemas, incluyendo tanto el sector público como el privado. Cabe, no obstante, reconocer que aún falta mucho camino por recorrer para que el sector público de la educación superior supere la reticencia a entablar vínculos con los sectores productivos y empresariales, aunque se han dado avances importantes en esa dirección.

Las responsabilidades de la educación superior como cabeza y no simple corona de todo el sistema educativo, vienen siendo asumidas con más frecuencia que antes de la CMES, aunque todavía las IES están lejos de cumplir a cabalidad este importante papel, salvo su tradicional función de contribuir a la formación del personal docente para los niveles educativos precedentes. Pero no han sido atendidas, en grado satisfactorio, otras responsabilidades no menos importantes, como la investigación educativa, el aporte a la renovación de los métodos didácticos, el rediseño curricular y la elaboración de textos y materiales, lo cual podría significar una contribución de gran trascendencia para el mejoramiento de la calidad de todo el sistema educativo de los países.

La CMES recomendó la diversificación de las ofertas de educación superior, así como el auspicio de carreras cortas de tercer nivel y salidas laterales al mundo del trabajo, entre otras modalidades. Mas, en términos generales, en la educación superior de la región aún prevalecen los currículos rígidos y predomina la oferta de las carreras liberales tradicionales. Esta afirmación no niega que las directrices de la CRES y la CMES, han contribuido a los esfuerzos que se advierten por introducir una mayor flexibilidad curricular y el diseño de nuevos modelos académicos que superen la tradicional estructura basada en un conjunto de facultades y profesiones semiautónomas, cuya sumatoria se tiene como la universidad. Varios ejemplos pueden citarse de universidades de la región que han dado paso a la organización académica por grandes áreas del conocimiento (ciencias de la salud, ingenierías y tecnologías, ciencias económicas y administrativas, ciencias naturales y matemáticas, ciencias sociales y jurídicas,

humanidades y ciencias de la educación), e incluso han emprendido la construcción de sus nuevas ciudades universitarias siguiendo este nuevo modelo académico, que incorpora la departamentalización y el sistema de créditos, todo lo cual representa un avance en la promoción de una mayor flexibilidad.

Ligado a este tema está la aceptación de la interdisciplinariedad, como la nueva forma de ejercer el quehacer universitario. Pueden, así, identificarse currículos que promueven la interdisciplinariedad, estructurados a partir de proyectos y problemas, aunque es muy frecuente la tendencia a calificar como interdisciplinario un programa que no pasa de ser simplemente pluri o multidisciplinario.

La búsqueda de un mejor equilibrio entre las funciones básicas de docencia, investigación, extensión y vinculación, figura en la agenda de la educación superior de la región, aunque son raros los ejemplos que pueden citarse de verdadero enriquecimiento mutuo entre estas funciones y su consideración como componentes de un solo gran proceso formativo o educativo. Prevalece aún la tendencia a desvincular la investigación de los postgrados, a pesar de que las maestrías y los doctorados deberían ser el ámbito natural de las investigaciones.

Un tema donde la CRES y la CMES han tenido impacto es en el del financiamiento, especialmente en cuanto al deber ineludible de los Estados de financiar la educación superior pública. En realidad, ambas conferencias tuvieron lugar estratégicamente en un momento en que los Estados, siguiendo las recomendaciones de los organismos multilaterales de financiamiento, estaban reduciendo su aporte a la educación pública y promoviendo la privatización del servicio de la educación terciaria. Las recomendaciones de ambas conferencias y el firme alegato acerca de la responsabilidad del Estado de financiar el sector público como uno de sus compromisos sociales prioritarios, contribuyeron a revertir, en algún grado, esa tendencia aunque las presiones y condicionalidades de los organismos de financiamiento no han cesado totalmente en su empeño, traducido muchas veces en la crítica, no siempre debidamente fundamentada, a la universidad pública de la región. En algunos países de la región, el apoyo financiero estatal ha asumido modalidades que, si bien han generado procesos de cambio en la educación superior, no por eso dejan de ser reformas inducidas desde afuera del ámbito académico y que podrían poner en cuestión la autonomía de las instituciones de educación superior.

Las razones de ambas conferencias a favor de la dignificación de la carrera docente han encontrado eco en los esfuerzos que se vienen haciendo para profesionalizar la docencia universitaria, mejorar las condiciones laborales y salariales del personal y contribuir al mejoramiento de sus niveles académicos y métodos de enseñanza-aprendizaje. Cada vez pareciera haber mayor conciencia en la región acerca del hecho que las transformaciones universitarias nunca serán una realidad sin la participación activa de los cuerpos docentes, quienes, en última instancia, son los llamados a llevar al aula o el laboratorio el discurso del cambio y la innovación. Los docentes, junto con los estudiantes, tienden a ser percibidos como los protagonistas principales del quehacer universitario.

Si bien la ampliación del sector privado sigue su curso y, quizás, a un ritmo más acelerado en algunos países, los sistemas de evaluación y acreditación establecidos en los últimos años, están contribuyendo a poner las bases de un aseguramiento de la calidad y pertinencia de los programas, en provecho de la sociedad y de los usuarios de los ofrecimientos educativos.

Otro aspecto en el cual se hace sentir el impacto de ambas conferencias es en el de la internacionalización, que es hoy día vista como una nueva e indispensable dimensión de la educación superior. Varias experiencias han surgido de organización institucional de esta dimensión, incorporada al quehacer de las instituciones como una exigencia de las características dominantes en la sociedad contemporánea. Este tema se liga con el del reconocimiento de estudios y diplomas, campo en el cual, promovido por el Iesalc-Unesco, existe ya una propuesta de un nuevo convenio latinoamericano para la convalidación de estudios y diplomas, que contempla novedosas facilidades para la movilización de profesionales, especialistas y estudiantes, sobre la base de la existencia de los sistemas nacionales y subregionales de evaluación y acreditación.

A manera de conclusión general podemos afirmar que, después de la CRES y la CMES, América Latina y el Caribe tuvieron a su disposición un *corpus* o plataforma de conceptos que elevaron el nivel del debate sobre la educación superior y contribuyeron, en diversos grados, a estimular los procesos de reforma e innovación hoy día en curso. La Declaración Mundial de 1998 ha sido, en buena medida, la “brújula orientadora”, “la carta de navegación” de los procesos de

transformación de la educación superior de nuestra región en estos últimos diez años, aun cuando, ciertamente, quedan muchos retos pendientes.

Carlos Tünnermann Bernheim*

Managua, 31 de marzo de 2008.

* El Dr. Carlos Tünnermann Bernheim es abogado y educador. Ha sido Rector de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua por tres periodos (1964-1974); Ministro de Educación (1979-1984). Embajador de Nicaragua ante el gobierno de los Estados Unidos y la OEA (1984-1988); Miembro del Consejo Ejecutivo de la Unesco (1990-1994), Consejero Especial del Director General de la Unesco; miembro del Consejo de Administración de la Universidad de las Naciones Unidas (Tokyo, Japón). Miembro del Comité Científico para América Latina y el Caribe de la Unesco. Es autor de numerosos libros sobre educación superior y literatura.

Capítulo I

Impacto del Marco de Acción Prioritaria para el cambio y desarrollo de la educación superior

Francisco López Segrera*

Resumen

El balance del impacto en la región de la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES, 1998) –tanto del Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior (MAP) como de la Declaración de la CMES– nos muestra, tras una década, que la CMES tuvo mucho mayor impacto en los rectores, dirigentes académicos, profesores e investigadores de determinadas IES de carácter público –y también en algunas privadas de excelencia–, que en las políticas de educación superior a nivel estatal.

Palabras clave: Conferencia Mundial de Educación Superior, Marco de Acción Prioritaria para el cambio y desarrollo de la educación superior, reforma universitaria, educación

* Doctor en Estudios Latinoamericanos (Paris VIII, Sorbonne). Fue Consejero Regional de Ciencias Sociales y Director del Instituto Internacional de Educación Superior de Unesco de América Latina y el Caribe (Iesalc). Miembro del Foro Unesco en educación superior. Miembro del Grupo de Trabajo de Clasco sobre Universidad y Sociedad. Asesor Académico de la Red GUNI y Editor de “La Educación Superior en el Mundo”, Universidad Politécnica de Cataluña (UPC). Profesor invitado en más de 50 universidades. Es autor de numerosos libros y artículos en el área de educación superior y las ciencias sociales.

permanente, desarrollo humano sostenible, igualdad de género, cultura de paz, docencia, investigación, extensión, autonomía con responsabilidad social, las tres culturas: informática, de la calidad y de la pertinencia social, identidad, misión cultural de la universidad, rol protagónico de docentes y estudiantes, flexibilidad académica y diversificación, acreditación y financiamiento, transdisciplinario, pobreza, deterioro ambiental, cooperación internacional, políticas públicas.

I. Introducción

El objetivo de este trabajo es ofrecer algunas consideraciones acerca del Impacto del *Marco de Acción Prioritaria para el cambio y desarrollo de la educación superior* –resultado de la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES, 1998)– en los Sistemas Nacionales de Educación Superior (SNES) y en las instituciones de educación superior (IES) de América Latina y el Caribe (ALC). Esto plantea como tema y problema central de investigación, el determinar la influencia que la CMES –y el proceso que la precedió desde 1996– tuvo durante la pasada década (1998-2008) en la transformación de los mencionados SNES e IES latinoamericanos y caribeños.¹

¹ El presente trabajo es una versión actualizada y resumida de mi libro –en colaboración con Manuel Ramiro Muñoz y José Luis Grosso–, “Educación Permanente, Calidad, Evaluación y Pertinencia” (2002), y en especial de aquellas partes de él dedicadas a analizar el impacto en ALC de la Conferencia Mundial de Educación Superior, 1998 (CMES) y del Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. En este trabajo hacemos énfasis en el impacto del MAP en la región en el período 1998-2008. A lo largo de todo el trabajo, y en especial en el epígrafe 2 (Visión de los Expertos), me he basado en la encuesta ad hoc realizada en el 2002 y actualizada entre diciembre del 2007 y fines de febrero del 2008, así como en un estudio sobre páginas web de universidades representativas. También las encuestas Delphi realizadas por GUNI me brindaron valiosa información al respecto. Si mencionara a todos los encuestados la lista sería interminable. Vaya a todos ellos mi agradecimiento. No puedo dejar de mencionar los valiosos aportes de mis colegas en el Foro Unesco y en el Grupo de Trabajo de Clasco, a quienes entreviste de manera formal e informal. Para el epígrafe 2 de este trabajo me resultó de especial utilidad la información y aclaraciones que me remitieron entre otros: José Dias Sobrinho, José Joaquín Brunner, Crista Weise, Imanol Ordorika, Manuel Ramiro Muñoz, Yazmin Cruz y Carlos Tünnermann. Muchas de estas ideas las discutimos con la Directora Ejecutiva de GUNI, Cristina Escrigas y con nuestros colegas de GUNI, vaya a ellos nuestro agradecimiento. Las conversaciones con la Directora del Ieslac Ana Lúcia Gazzola y con sus colaboradores, así como la conferencia de la primera en Universidad 2008 fueron de especial utilidad para este trabajo. Sin embargo, el análisis y las conclusiones son de mi absoluta responsabilidad.

Es sumamente difícil disociar en un análisis de esta índole el Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior (MAP de aquí en adelante) de la Declaración de la CMES, dado que son documentos complementarios. Por esta razón, aunque nos concentraremos en el MAP, ineludiblemente nos referiremos también al impacto de los principios de la CMES y no sólo a los del MAP.

En ambos documentos –partiendo la Declaración de una Visión y el MAP de recomendación de acciones– se da un énfasis especial a temas tales como: el acceso a la educación superior en función del mérito; la aplicación de políticas de género; papel protagónico de profesores y estudiantes; y a la necesidad de “medidas concretas para reducir la creciente distancia entre los países industrialmente desarrollados y los países en desarrollo” como afirma el MAP, que los recomienda como “acciones prioritarias en el plano nacional”. En lo que se refiere a las “acciones prioritarias en el plano de los sistemas y las instituciones” el MAP recomienda, entre otras, las siguientes acciones: “Cada establecimiento de educación superior debería definir su misión de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad”; construcción de una cultura de paz; afianzar las relaciones con el mundo del trabajo sobre nuevas bases; rendir cuentas y efectuar evaluaciones; promover la investigación; “eliminar las disparidades y sesgos entre hombres y mujeres en los programas de estudio y las investigaciones”; utilizar las nuevas tecnologías; y abrir el acceso a los establecimientos de educación superior a los educandos adultos, temas todos estos a los que también se refiere la Declaración de la CMES. Por último, en su parte tercera y final, el MAP recomienda “acciones que deberán emprenderse en el plano internacional, en particular por iniciativa de la Unesco” tales como: concebir la cooperación como parte integrante de los establecimientos y sistemas de educación superior; “paliar los efectos negativos de la fuga de cerebros y sustituirla por un proceso dinámico de recuperación de los mismos... mediante el esfuerzo concertado de la comunidad internacional”; “promover una mejor coordinación entre las organizaciones intergubernamentales supranacionales y no gubernamentales, los organismos y las fundaciones que patrocinan los programas y proyectos existentes de cooperación internacional en materia de educación superior”.

II. Criterio de los investigadores y actores principales acerca del impacto de la CMES y en especial del MAP en la región

Con el fin de responder esta inquietud, confeccionamos un cuestionario con la ayuda de varios expertos y en especial de Carlos Tünnermann, que sometimos en el año 2002 y luego en el 2008 a investigadores y actores claves como ya hemos mencionado en la nota 2. Ofrecemos una síntesis de los aspectos más relevantes del MAP en la nota 3.² A continuación trataremos de ofrecer una visión global de aquellos criterios que, aunque no unánimes y necesariamente diversos, implicaron un cierto consenso a nivel de país, subregión y región en lo que a las respuestas se refiere. También nos referiremos y citaremos textualmente algunas de estas respuestas, en especial las recibidas en el 2008, aunque debemos decir que no se han producido cambios dramáticos en la región en lo que se refiere al impacto del MAP entre el 2002 y el 2008, aunque por supuesto la situación no es la misma tras seis años.

II.1 MAP: Acciones Prioritarias en el plano nacional

1. ¿Hemos incorporado el paradigma de la educación permanente en nuestro sistema de educación superior y, consecuentemente, hemos promovido la renovación del proceso de enseñanza-aprendizaje, enfatizando sobre los aprendizajes?

No, se continúa pensando en carreras terminales, orientadas a puestos de trabajo, sin pensar en una educación permanente. No se ha logrado reorientar la interacción enseñanza-aprendizaje hacia los procesos de aprendizaje y continúa centrada en el profesor, de acuerdo con el sentido tradicional. No obstante lo anterior, se ha incrementado notablemente la oferta de postgrados y postítulos. Los currículos en general están sobrecargados, y se planifica básicamente con base en los contenidos de las asignaturas, sin considerar competencias más integrales. Sin embargo, se percibe una cierta tendencia a reducir la carga académica presencial.

² La Conferencia Mundial sobre Educación Superior aprobó un “Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior”.

Uno de los encuestados afirmó: *No me parece que en AL se haya asumido aún, de manera orgánica, ni en los sistemas ni en las políticas educacionales, el enfoque de la formación a lo largo de la vida. En la retórica hay algún avance, pero en la práctica los sistemas siguen siendo rígidos, hay escasa movilidad entre y dentro de los niveles, el aprendizaje no se certifica sobre la base de competencias adquiridas, no hay un marco nacional de calificaciones (excepto algunos progresos en México y Chile) y la enseñanza, en general, sigue apegada a los modelos tradicionales de transmisión de contenidos.*

Otro encuestado señaló: *Sí, en lo declarativo, pero no con todas sus consecuencias en la práctica, ya que no todas las universidades de América Latina han transformado sus métodos de enseñanza-aprendizaje, para poner el énfasis en el aprender a aprender, base de la educación permanente, ni han creado sus departamentos de educación continua.*

Según otro experto: *Las prácticas pedagógicas, en general, siguen los modelos tradicionales donde la enseñanza prevalece sobre el aprendizaje. Los sistemas de educación superior y las IES no han incorporado debidamente el concepto de educación permanente, con pocas excepciones.*

La “explosión” de postgrados no necesariamente está en consonancia con las ideas de “educación permanente”. La formación permanente está muy vinculada con la inserción laboral, y contempla ciclos de formación y otros de trabajo. Esto es bastante difícil de llevarse a cabo teniendo en cuenta cómo están organizados los sistemas productivos de ALC en la actualidad, donde en realidad los circuitos de formación y perfeccionamiento laboral son todavía para muy pocos, sobre todo, para los empleados formalizados y estables de algunas empresas grandes. En muchos casos, son las propias empresas las que asumen la formación permanente, haciendo, por ejemplo, cursos de capacitación.

México y Brasil aglutinan el grueso de la matrícula de postgrado, al tener cada uno de ellos más de 100.000 estudiantes matriculados en el cuarto ciclo educativo (2003). (A. L. Gazzola, 2008)

Por lo demás, en los últimos años ha primado la extraña concepción de que los costos laborales son muy altos, como fue evidente en el caso de Argentina, razón por la que se priorizó la precariedad, la flexibilización impuesta y la alta rotación del personal, lo cual evidencia que la idea

de educación permanente es casi un mito inalcanzable. Ello remite a las condiciones socioeconómicas imprescindibles para llevar adelante una política de educación permanente, condiciones muy disímiles según se trate de sociedades que privilegian la capacitación de su fuerza de trabajo o la consideran como un bien fácilmente obtenible en el mercado.

2. ¿Se ha incorporado a nuestra cultura universitaria el concepto de “autonomía responsable”, de “autonomía con responsabilidad social”?

A diferencia de lo que ocurre con la mayoría de las demás preguntas de este cuestionario, no existe un claro consenso entre los encuestados y entrevistados en relación en esta pregunta. Unos opinaron que definitivamente sí se ha incorporado a nuestra cultura universitaria el concepto de “autonomía con responsabilidad social”. Las universidades han tomado conciencia que deben responder con calidad al encargo que la sociedad les ha encomendado, y que deben ser responsables con los fondos públicos. En el caso de Chile, por ejemplo, las universidades estatales reciben (para su financiamiento) menos del 50% (proveniente) de fondos del Estado.

Otros encuestados consideraron que no. Se afirmó que, desde la reforma universitaria de Córdoba, el concepto de autonomía ha sido un gran logro y una gran bandera unificadora. Sin embargo, a veces, este principio se ha deslizado hacia un significado más cercano al de soberanía o aislamiento. Y entonces ocurre que cuando otros sectores de la ciudadanía se ocupan y preocupan por nuestras universidades, los actores del sistema universitario tienden a sospechar que se está avasallando su autonomía. Ello ha llevado a una estrategia errónea de inserción en la sociedad, una estrategia defensiva, que dificulta la autocrítica, estilo: “defendámonos de aquellos que pretenden fijar nuestras pautas”, en lugar de bregar por una estrategia ofensiva en la que las funciones crítica, cívica y prospectiva deberían constituirse en los pilares de una actividad altamente valorada por el resto de la sociedad. Una estrategia donde la responsabilidad social fuera un elemento central de los objetivos y las actividades de las universidades.

Otros encuestados opinaron que los conceptos de “autonomía responsable” y de “autonomía con responsabilidad social” se

expresaban en casi todos los casos a nivel de discurso solamente, pero no en el nivel de la práctica. Según otros, por esta causa y por el hecho de estar ligada a un cierto tipo de práctica política, ello no ha permitido un impacto suficiente de la CMES.

Un encuestado afirmó: *Creo que en la región no se ha sabido llegar a un equilibrio en este sentido, o seguimos con la idea de una autonomía separada del Estado que contribuye a la desintegración del sistema y que sirve de paraguas para un pacto de mediocridad, o consideramos que la autonomía es el origen de todos los males universitarios por lo que hay que eliminarla o ponerle fuertes límites, vaciándola de contenido.*

Algunos de los encuestados vinculados a la concepción de mercado y a la visión del Banco Mundial, con anterioridad al Informe Peligros y Promesas (2000), afirmaron que las universidades públicas eran autónomas, pero en general irresponsables.

Otro encuestado señaló: *La accountability está plenamente incorporada vía los procesos de evaluación y acreditación.*

Según otros, el proceso liderado por Unesco en ALC entre 1998 y 2008, ha tenido un efecto positivo en lo que se refiere a la rendición de cuentas de las universidades (*accountability*) y a la transformación de la autonomía tradicional hacia una autonomía con responsabilidad social. Ejemplo de esto lo tenemos en la creación de Comisiones Nacionales en varios países –Argentina (Coneau), México (Conaeva)– que, sin limitar la autonomía corporativa de las universidades, las someten a la verificación y control de pares académicos. Otros ejemplos son los procesos de evaluación llevados a cabo en la Universidad de la República (Uruguay), en Cuba por el Ministerio de Educación Superior de este país (MES) y en la Universidad Central de Venezuela (UCV), todos ellos con la asesoría de Unesco-Iesalc.

Según un encuestado: *La tendencia actual es la de ampliar la autonomía de procedimientos (de medios, procesos, gestión) y controlar los resultados y productos (regulación centralizada, evaluación, acreditación, accountability). Se limita la libertad de los docentes y estudiantes en la concepción y ejecución de planes de estudio. Se trata, entonces, de “autonomía controlada”.*

En resumen, la orientación de mercado de muchas universidades privadas, por una parte, y el concepto obsoleto de autonomía corporativa, de otra, se encuentran entre los principales obstáculos para que se logre

este cambio cualitativo hacia la autonomía responsable y la autonomía con responsabilidad social. La apropiación de la universidad por una concepción corporativa implica la perversión de la autonomía. La universidad cesa de ser una institución de y para la sociedad, y se convierte en una institución de y para los integrantes de la comunidad universitaria.

3. ¿Estamos dando a nuestros docentes y a nuestros estudiantes el rol protagónico que les asigna el MAP y la Declaración Mundial?

Algunos encuestados consideraron que tanto a docentes como a estudiantes se les ha otorgado el rol protagónico que les asigna la Declaración Mundial; mientras que para otros únicamente se les ha otorgado a los docentes. Prevalece la clase expositiva y son escasas las experiencias de pedagogía activa.

Muchos encuestados consideraron que varios países viven una crisis de sus clases políticas tradicionales, de sus instituciones y de la credibilidad en las mismas. Las universidades, en este panorama, no están mejor que el resto de la sociedad. Sin embargo, su endogamia, su olvido de la pertinencia social, su introspección permanente, dificultan enormemente un rol protagónico para sus actores en el campo de la sociedad toda. En este sentido, algunos encuestados consideraron que muchas leyes de educación superior son un ejemplo de la escasa vocación de la comunidad universitaria en la definición de las políticas centrales que determinen el futuro universitario.

Existen instancias formales de gobierno democrático en las universidades, pero en muchos países prevalece un conservadurismo excesivo, donde las mayorías quedan prisioneras de las minorías, donde todo cambio en las universidades que afecte intereses no se realiza. En muchos casos, hay una clase política universitaria que se perpetúa desde el control de los aparatos de gobierno. No hay una metodología de discusión del presupuesto, estilo base cero, o estilo participativo, en la que intervengan los estudiantes y docentes. A ello se agrega la facilidad con que los gremios llevan adelante sus protestas, dada la inexistencia de resistencia de parte de las autoridades, imbuidas en muchos casos de un facilismo que tiende a plantear la crisis exclusivamente en términos de factores externos. En resumen, reformas demoradas, fuerte clientelismo, feudalismo de cátedra, ponen

en el tapete la pregunta acerca del sistema de gobierno en muchas universidades y del sistema electoral, como instrumentos efectivos de transformación. Marcella Mollis afirma que las universidades latinoamericanas, en vez de la reforma que necesitaban, han sufrido una contrarreforma que ha alterado sus identidades, conduciéndonos por el “camino de la homogeneidad entre las empresas del conocimiento y las agencias bancarias. Es necesario y urgente descontaminar el concepto de calidad de las connotaciones de calidad total, de la lógica financiera del rendimiento y de una eficiencia desvinculada de la excelencia académica, exigiéndole a la universidad que cumpla con su responsabilidad social frente a sus beneficiarios”. (Mollis, 2003, p. 212)

Por todas estas razones no se está dando a los docentes y, sobre todo, a los estudiantes, el rol protagónico en toda la dimensión que les asignan la Declaración Mundial y el MAP, pese a que sus principios estén incorporados al nivel retórico del discurso político y a que sin duda hayan tenido influencia en diversas IES.

Un encuestado señaló: *Hay acciones positivas para aumentar el acceso de grupos sociales tradicionalmente marginados, pero muchos sistemas siguen siendo todavía muy elitistas. La tendencia a la masificación no ha elevado el papel protagónico de los estudiantes; muchos de ellos buscan meramente un título académico que les permita reivindicar un puesto de trabajo. Se observa una desprofesionalización de la docencia superior: contratos flexibles, bajos salarios, poca libertad académica, control de resultados.* Y otro afirmó: *No. El papel protagónico en las universidades contemporáneas se ha desplazado al espacio de la administración universitaria.*

II.2 MAP: Acciones prioritarias en el plano de los sistemas e instituciones

4. ¿Están realmente nuestras universidades comprometidas con los paradigmas de desarrollo humano sostenible, igualdad de géneros y cultura de paz, que sustenta la Declaración Mundial?

Hay una igualdad de género en la distribución de la población estudiantil, pero no se observa en otros ámbitos, como por ejemplo en

los cargos directivos, donde predominan los hombres. Las universidades tampoco hacen nada para que en el campo laboral hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades. Ciertamente, en eso, las mujeres profesionales están en una posición desventajosa.

Sobre desarrollo humano sostenible y sobre cultura de la paz se habla bastante, pero el discurso por lo general no trasciende al currículo. La voluntad existe, pero las políticas y las acciones son deficientes.

Un encuestado señaló: *En lo declarativo sí, pero en la práctica son pocas las universidades que incluyen en sus currículos el desarrollo humano sostenible, que debería ser eje transversal, así como la cultura de paz.*

En cuanto al género, en la región, y en especial en las megauniversidades públicas, hay más estudiantes universitarios de sexo femenino que masculino. Sin embargo, respecto de la distribución por disciplinas, se encuentra todavía una división sexual del trabajo que no se ha corregido enteramente. Ello adquiere mayor importancia si se analiza la cuestión de género en la conformación de los cuerpos docentes. Y se convierte en algo muy serio en la configuración de los cuerpos directivos (rectores y decanos).

En general, en la región, las “minorías” de diversas etnias nativas, como son los mestizos quechua, aymara, guaraní, paeces, lacandones o de otras etnias, no acceden a la universidad, al igual que los sectores más desfavorecidos. Incluso se da el caso, considerado por algunos paradójico, de que en las megauniversidades públicas, donde los estudiantes no pagan aranceles o pagan un arancel muy bajo, muchos de ellos, casi la mitad en algunos países, provienen de colegios privados con alto costo de matrícula.

Los encuestados consideraron que se ha avanzado más en los trabajos sobre los temas de género y de desarrollo sostenible que en el de cultura de paz, en lo que se refiere a grupos de investigación y a trasladar a la docencia de pregrado y postgrado estos conocimientos.

Sin embargo, otros consideraron que la fuerza del discurso en temas como desarrollo sostenible—donde existen esfuerzos importantes en las áreas de ciencias agrarias— y de cultura de paz no ha tenido el suficiente impacto a nivel de currículo, aun cuando, en este caso, las Cátedras y Redes de Unesco sobre estas temáticas también han obtenido logros importantes, aliadas a los actores nacionales.

Uno de los encuestados afirmó: *Ha crecido bastante la matrícula femenina pero sobre todo en carreras de menor prestigio social. Los puestos más valorizados, en su mayoría, siguen ocupados por hombres. La fuerte competitividad instalada en la ES se opone a la cultura de paz y a los paradigmas de desarrollo sostenible. La responsabilidad social de moda es más comúnmente un mecanismo de marketing con objetivos mercantiles.* Y otro encuestado aseveró: *Nuestras universidades adoptan en ocasiones estos temas en el ámbito discursivo pero las prácticas educativas y las políticas públicas se orientan más por la noción de la educación superior vinculada al mercado. Prevalece mucho de la tradición de compromiso social, de la universidad latinoamericana, pero esto se va perdiendo frente al pragmatismo del mercado.*

5. ¿Hemos logrado superar la separación entre las tres funciones fundamentales—docencia, investigación y extensión—, de suerte que todas formen parte de un solo quehacer educativo y formativo?

Los encuestados consideraron que esta es una pregunta compleja, dado que es difícil una respuesta única. En la universidad, para las mayorías, conviven dos niveles: el masivo, cuya tarea fundamental es la docencia, y el de élite, cuya tarea principal es la investigación. Muchos estuvieron de acuerdo con el planteamiento de Gibbons en este sentido: en la universidad, para las mayorías (la que antes era para la élite), el circuito selectivo no desapareció: no nos encontramos hoy con una universidad masificada y democratizada, sino que, a su interior, el circuito de élite se trasladó hacia los departamentos e institutos de investigación, muchas veces ligada a la docencia exclusivamente de postgrado.

Además, los profesores que investigan tienden a mantener las actividades de docencia e investigación en compartimientos separados.

En consecuencia, la respuesta es que en general no hay integración o que no existe aún en el grado a que aspira la CMES, sobre todo en aquellas universidades privadas que se han definido claramente como sólo de docencia.

Un encuestado afirmó: *Con escasas excepciones, las tres funciones siguen más corrientemente separadas. La investigación*

y los postgrados no se relacionan con la enseñanza de grado. Las actividades de extensión, en general, no presentan valor formativo, tienen muy poca participación de estudiantes y baja influencia sobre la enseñanza y la investigación. Los sistemas tienden a fortalecer la segmentación entre dos tipos: instituciones sólo de enseñanza e instituciones de investigación y enseñanza.

Sin embargo, algunos encuestados de Brasil, México, Costa Rica, Cuba y Colombia, entre otros países, consideraron que en muchas de sus universidades se habían producido grandes avances en la integración de docencia e investigación, además de la extensión. Hay una tendencia a elaborar proyectos de investigación vinculados a la docencia de pregrado y, en especial, de postgrado, con énfasis en maestrías, doctorados e incluso postdoctorados. En algunas universidades, existen políticas para que los investigadores impartan un número de horas en el nivel de postgrado e incluso de pregrado, y para que actualicen y perfeccionen el currículo a través de planes que impliquen incorporar los hallazgos más recientes de la investigación a la docencia. También se ha avanzado en la concepción interdisciplinaria de la investigación y de la docencia. En Brasil, en especial, se han producido grandes avances en este sentido en universidades como la Universidad Federal de Rio Grande do Sul y gracias al apoyo dado a la investigación por instituciones tales como: CNPq, Fapergs, Propesq.

6. ¿Han asumido nuestras Casas de Estudios Superiores las funciones crítica, cívica y prospectiva que señalan el MAP y la Declaración Mundial?

En muy pocos casos (principalmente en los circuitos de élite antes mencionados) nuestras instituciones de educación superior han asumido las funciones crítica, cívica y prospectiva que les señala la Declaración Mundial. La universidad para las mayorías, y fundamentalmente “enseñante”, no genera las condiciones para el pensamiento crítico, más allá de ciertos discursos. Por lo demás, la formación preuniversitaria coadyuva a una pasividad intelectual del estudiante y a una fuerte predisposición a concebir la universidad como tránsito hacia una salida laboral rápida, lo que dificulta aún más la existencia de una función crítica efectiva.

La universidad sufre un creciente proceso de privatización. No sólo por la diversificación de instituciones privadas, sino porque dentro de la propia universidad pública se generan prácticas privatistas que tienden a acentuar el individualismo y que no generan instancias de participación pública y debate crítico.

Un encuestado afirmó: *Muchas IES privadas están más orientadas a los mercados laborales que a brindar un servicio público. Muchas IES públicas están más comprometidas con sus intereses corporativos que con los intereses de la sociedad.*

Muchos encuestados opinaron que, en países como Chile, las universidades se han ido concentrando en la actividad académica básica y han perdido su vinculación con el medio social, con excepción de la venta de servicios. Esto adquiere mucho más énfasis en las universidades privadas, incluso las católicas, que, por otra parte, también imparten conocimientos elitistas que reproducen la desigualdad de la sociedad.

Según otros encuestados, hay una tradición crítica en las universidades latinoamericanas, y también cívica, pero apenas comienza a emerger una cultura de la prospectiva.

7. ¿Hasta dónde son ya una realidad, en el desempeño de nuestras universidades, las “tres culturas” implícitas en el MAP y en la Declaración Mundial: la “cultura informática”, la “cultura de evaluación y calidad” y la “cultura de pertinencia social”?

Hubo consenso entre los encuestados acerca del importante papel desempeñado por las Conferencias Regionales de La Habana y Santa Lucía, y por la CMES, en el desarrollo, en nuestras universidades, de las tres culturas implícitas en la Declaración Mundial, aunque con matices a nivel de región y de país.

En el caso de los países de Mercosur, la cultura de la informática está bastante generalizada en las universidades. Al menos en todas las universidades públicas –y en muchas privadas– hay redes internas y conexión a Internet, abiertas a profesores y estudiantes. No es este el caso, sin embargo, en algunos países andinos y centroamericanos, con la excepción de Costa Rica. Si bien en las principales universidades públicas, e incluso en las privadas, de estos países existe cultura

informática, no tiene en muchos casos el mismo desarrollo que en los países del Cono Sur y de México. Sin embargo, en determinadas IES de Venezuela y Colombia, el nivel de informatización es comparable al de los países del Mercosur. En el Caribe hispano-parlante, la cultura informática está ampliamente desarrollada en el sistema universitario de Cuba y de muchas universidades de República Dominicana. En el Caribe anglófono, existe un importante desarrollo en la Universidad de West Indies y sus diversos campus.

México y Brasil son los países con mayor desarrollo de la cultura informática en las universidades, en especial en las grandes universidades públicas. En ellas, todos los docentes, y no sólo los investigadores, están dotados de equipos informáticos para la enseñanza y la investigación. También el alumnado está incorporado a esta cultura informática. Muchas de estas universidades tienen páginas web y han desarrollado la enseñanza virtual a distancia.

La informática es una herramienta que, de modo creciente, hace parte de la gestión, tanto en las universidades públicas como privadas. Muchas de ellas encaran, o han encarado en el pasado reciente, procesos de reforma administrativa, que incluyen informatización de la gestión, de las bibliotecas, de los sistemas de registro académico, de la comunicación interna, etc.

Sin embargo, algunos encuestados consideraron que esta práctica, en muchas universidades, incluso las de Mercosur, no se ha trasladado al aula en forma masiva, y menos aún hace parte de la cultura estudiantil. Estos estudiantes no han incorporado en el grado necesario el uso de las herramientas informáticas (Internet, procesador de texto) a su cotidianidad en el estudio. No obstante, esta cultura tiene mayor fuerza en IES del Mercosur y de México que en las de Centroamérica y los países andinos, salvo excepciones. La tendencia a la informatización creciente es acelerada.

También se ha avanzado de manera destacable en los procesos de evaluación y acreditación, en especial en los países del Mercosur –con acuerdos a nivel ministerial para reforzar estas prácticas–, a través de comisiones *ad hoc* de pregrado y de posgrado, e igualmente con resoluciones y legislaciones nacionales *ad hoc* en países como Colombia. México, Costa Rica, Panamá, República Dominicana, Cuba y Bolivia, entre otros.

Hay en la región un creciente movimiento hacia la acreditación y para varias carreras se han fijado estándares de calidad. Se ha avanzado menos en la acreditación de instituciones.

En Argentina, a través de la Coneau, en México vía la Conaeva, en Brasil con Capes, en Chile mediante el Consejo Superior de Educación, en Colombia vía el Consejo Nacional de Acreditación, y en América Central a través del Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, por ejemplo, se está construyendo una “cultura de la evaluación”, donde no sólo las autoridades sino también los propios estudiantes comienzan a tomar conciencia de la evaluación como herramienta de mejoramiento. Algunos sectores de la sociedad civil comienzan a reconocer y a interesarse por la existencia y funcionamiento del sistema de evaluación. En el caso de Argentina, ya ha sido sometido al proceso de acreditación el conjunto de los programas de postgrado (más de 1.300 programas) y la carrera de grado de medicina (24 carreras de las 25 que se dictan). En cuanto a Brasil, la evaluación forma parte de un sistema nacional, al igual que en Cuba, y esta tendencia parece marchar aceleradamente en la mayoría de los países. También en Colombia mucho se ha avanzado en este proceso.

Pero estos logros requieren ser acompañados de cambios sustanciales en lo político y en lo económico, de políticas públicas con una mayor dimensión social, para que no sean precederos y cumplan con toda su potencialidad.

Por lo demás, la evaluación y la acreditación se han fijado como objetivo esencial la calidad, y no la pertinencia, lo que supone una asignatura pendiente, debilidad ésta no atribuible, en principio, a las universidades, sino más bien a la concepción dominante en muchos países de la región.

En conclusión: a) Respecto de las “tres culturas”, es la de evaluación y calidad la más desarrollada, seguida por la cultura informática, y la cultura de la pertinencia en tercer lugar; b) Los países más avanzados en evaluación y acreditación son: Brasil, Argentina, Chile, Colombia, México, Costa Rica, Uruguay, Ecuador y Cuba. En otros países, se desarrollan acciones con el fin de establecer sistemas de evaluación y acreditación, siendo consideradas como una prioridad nacional de las políticas de educación superior.

En resumen, existe amplio consenso en torno a que Unesco está desempeñando un papel clave –principalmente con la asesoría de Iesalc– en el proceso de desarrollo de las “tres culturas” y que ha tenido una influencia importante en la inclusión de estos principios a nivel del discurso político y de la práctica, que, en ocasiones, ha quedado rezagada. No obstante, la mayoría de los encuestados opinaron que el progreso ha sido mucho más importante a nivel de la cultura de evaluación y calidad, y mayor el de la cultura informática que el de la cultura de la pertinencia social, respecto del cual la Universidad –tanto pública como privada– sigue, en muchos casos, impartiendo una enseñanza elitista, que tiende a producir graduados preparados para seguir reproduciendo la desigualdad y no para construir la equidad y una cultura de paz.

Uno de los encuestados afirmó: *Considero que las llamadas “cultura informática” y “cultura de la evaluación y la calidad” se han ido imponiendo como parte de la evolución contemporánea de la educación superior. No me parece que la Declaración Mundial tenga mucho efecto en el desarrollo de políticas en estos ámbitos. La de pertinencia social se adopta en el nivel discursivo y se pierde en el práctico y operativo. Otro aseveró: La cultura de evaluación y calidad se fortalece y se amplía. Hay muchos organismos y agencias nacionales, subregionales y regionales en intensa actividad. La idea de pertinencia social es fuerte en las IES públicas, pero no tanto en las privadas, que están más interesadas en aumentar la ganancia. La utilización de las nuevas tecnologías crece continuamente, pero sin cambiar los paradigmas tradicionales de enseñanza disciplinar y dependiente del docente; surgen muchas iniciativas de educación a distancia, no siempre de buena calidad.*

8. ¿Hemos revalorizado en el quehacer de nuestras universidades la misión cultural, a fin de fortalecer nuestras raíces culturales y nuestra identidad ante las amenazas de una cultura uniforme y globalizada?

Se percibe el inicio de un cierto consenso en cuanto a la necesidad de reafirmar la identidad y cultura propias, en oposición a la cultura homogeneizante que propone la globalización económica. Pero

tampoco se puede generalizar: la diversidad institucional, no sólo entre instituciones privadas y públicas, sino también en el interior de cada una de estas esferas, es enorme.

Los encuestados de los países del Mercosur consideraron que en estos hay una posición muy difusa en relación con el fortalecimiento de la identidad cultural. Lo que predomina es el hecho de que las universidades están preocupadas por hacerse partícipes de la globalización.

Encuestados cercanos a la visión de mercado opinaron que no veían ninguna contradicción ni oposición entre “nuestras raíces culturales y la globalización”.

Según un encuestado: *Cada vez más nuestras instituciones se miden de cara a los modelos dominantes que emergen del mundo anglosajón. Y otro señaló: Esta preocupación es fuerte en las IES públicas y en las privadas tradicionales (católicas y otras semejantes). Las nuevas IES privadas for profit tienen poca relación con la cultura y la identidad nacional. La globalización impone la inserción mundial, muchas veces en desmedro de las raíces culturales y de la nacionalidad.*

Hubo consenso en cuanto al impacto del discurso de Unesco ofreciendo una alternativa a la globalización neoliberal regida por la lógica de los mercados financieros y a los posibles efectos positivos de algunas iniciativas, como modificaciones de programas en algunas carreras, seminarios, publicaciones y otras acciones de Unesco y de los actores de la región. Pero en general se consideró que las universidades no habían sido aún capaces de crear –pese a esfuerzos notables en curso– nuevos paradigmas, y mucho menos una práctica alternativa a la globalización neoliberal, que fortalezca nuestras raíces culturales y nuestra identidad ante la homogeneización cultural que propone la globalización.

9. ¿Se ha logrado introducir en nuestras instituciones la necesaria flexibilidad académica y la diversificación de modalidades para atender las crecientes demandas de nuestros jóvenes? ¿Y también “la ética, el rigor científico e intelectual, y el enfoque multidisciplinario y transdisciplinario”? ¿Hemos logrado establecer sistemas integrados de educación postsecundaria, con puentes entre las diferentes modalidades, a fin de evitar los

callejones sin salida y las “carreras terminales”? ¿Hasta dónde se ha avanzado en la transformación curricular, que es el eje de toda reforma, hasta el punto de que alguien ha podido decir que “una Universidad es su currículo”?

Los encuestados opinaron que no ha sido posible establecer sistemas adecuados de integración postsecundaria, pese a esfuerzos parciales, y que poco se ha avanzado hacia una estructura universitaria de los departamentos que propicie la transdisciplinariedad, aunque es una idea –incluso una práctica en algunos casos– que progresa con fuerza. Sin embargo, existió un cierto consenso en cuanto al adelanto de la transformación curricular, vinculada a recomendaciones de los procesos de evaluación.

Según un encuestado: *En muy pocos países. Esto sigue siendo una demanda general.*

Otro encuestado afirmó: *Claramente no, a pesar de ensayos y avances esporádicos aquí y allá. En general, sin embargo, la flexibilidad es escasa, las modalidades de trabajo para una demanda diversificada son incongruentes, la ética y los enfoques multi tienden a estar ausentes, no hay integración intra-sistémica, las salidas son pocas y los callejones cerrados muchos, los currícula son largos, rígidos, poco referidos a competencias, muchas veces desvinculados de las dinámicas reales del mercado laboral.*

Un encuestado señaló: *Flexibilización, diversificación y diferenciación de modalidades se implementaron en las IES en razón de la diversificación de demandas, pero no se ha logrado implementar ampliamente el enfoque multidisciplinario y transdisciplinario. La ética está cediendo el paso a la técnica, a la productividad, a la eficiencia. El rigor científico se aplica a pocas instituciones que realmente hacen investigación con criterios internacionalmente reconocidos. Casi no hay articulación entre las diferentes modalidades en el nivel terciario y entre la educación superior y niveles educativos anteriores. Hay transformaciones curriculares, pero siempre en retraso con relación a la “explosión epistémica” y a los cambios en el mundo del trabajo en los últimos años.*

Otro encuestado se refirió a casos concretos: *Así se contempla en los nuevos modelos educativos de las universidades estatales de Veracruz, Durango, Puebla, Guadalajara, Zacatecas y Yucatán.*

Hay casos particulares en universidades de varios países que sí han encarado reformas en sus planes de estudio. En una misma universidad, hay facultades que tienden a implementar reformas curriculares: acortamiento de las carreras, títulos intermedios, y otras que siguen con la estructura tradicional, de carreras largas y sin títulos intermedios. La articulación con los niveles de enseñanza que preceden al nivel terciario ha sido menos exitosa.

En algunos casos, como el de la Universidad brasileña, la flexibilidad es una constante y varias reformas han sido implantadas.

10. ¿Estamos promoviendo la investigación en todas las disciplinas, comprendidas las ciencias sociales y humanas y las artes, dada su pertinencia para el desarrollo humano sostenible? ¿Han asumido nuestras universidades la investigación sobre la problemática de la educación superior y del sistema educativo, como una de sus tareas prioritarias?

En algunos países, la investigación se financia a través de fondos estatales a concursables y de la venta de proyectos. Esto permite una cierta base de trabajo, un control implícito de calidad y una mayor vinculación con las demandas reales. No hay discriminación explícita a favor de algún área especial, pero, en la práctica, el gasto es mucho mayor en las ciencias duras. Pese a esto, y al papel positivo desempeñado por las Cátedras Unesco sobre Desarrollo Sostenible, los encuestados expresaron que la investigación en general carece del financiamiento adecuado y que los fondos se destinan a las ciencias duras, en detrimento de las ciencias sociales y humanas y las artes. En países como Brasil y México, opinan los encuestados, es donde más desarrolladas se encuentran las ciencias sociales y humanas.

Un encuestado afirmó: *La investigación se promueve de manera completamente diferenciada. Las ciencias sociales y las humanidades tienen una tremenda desventaja frente a las ciencias básicas, de la salud y las ingenierías. La investigación sobre la problemática educativa no ocupa un lugar central.*

Hubo consenso en torno al hecho de que el campo de estudios sobre educación superior se ha consolidado en la región en la última década (1998-2008). No sólo hay una gran cantidad de trabajos publicados, cada vez se conforman más equipos de investigación sobre

distintas temáticas relacionadas con la educación superior, y también se están ofreciendo cursos de postgrado en diferentes universidades. Instituciones públicas y privadas ofrecen postgrados en gestión de la educación superior, no ya como un apéndice de la educación en general, sino como una unidad autónoma y diferenciada. Por lo general, son cursos interdisciplinarios, que reúnen especialistas en diversos temas: sociólogos, economistas, historiadores, educadores. Algunas de estas ofertas, inclusive, se generan como parte de proyectos conjuntos, que aglutinan a más de una universidad.

Existen Centros de Excelencia en la enseñanza e investigación de la educación superior tales como: Cinda (Chile), Cendes (Venezuela), CESU (UNAM), Cepes (Universidad de La Habana), que, en estrecha coordinación con Iesalc, y las Redes y Cátedras Unesco sobre educación superior de la región, han desempeñado un papel clave en el desarrollo de la educación superior como disciplina y en el cumplimiento de los principios de las Declaraciones Regionales y Mundial.

Algunos encuestados destacaron en especial el papel desempeñado por el Grupo de Trabajo de Clacso sobre Universidad y Sociedad, el papel del Comité Científico Latinoamericano del Foro Unesco de Educación Superior, Investigación y Conocimiento y el relanzamiento de la Revista del Iesalc “Educación Superior y Sociedad” (agosto, 2007), como esfuerzos que fortalecen la investigación de la educación superior en la región.

11. ¿Están realmente nuestras instituciones comprometidas con la lucha contra la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre y el deterioro ambiental?

Hubo consenso entre los encuestados acerca del bajo nivel de compromiso de la Universidad en la lucha contra estos problemas. Muchas universidades de la región, como es el caso de las chilenas, en general se han concentrado en ofrecer una docencia de buena calidad, en condiciones de una oferta educativa altamente competitiva y de autofinanciamiento. Lo anterior no significa que no existan experiencias y proyectos orientados al mejoramiento de la calidad de vida de la población y de superación de la pobreza.

Un encuestado expresó: *Las IES están más comprometidas con sus propios fines e intereses, sean públicas o privadas, que con*

combatir la pobreza. Otro encuestado aseveró: Las instituciones son muy heterogéneas entre sí y a su interior. Hay segmentos que sí se orientan hacia la solución de problemas sociales. Estos segmentos no son los prioritarios ni los más fuertes, en la mayoría de los casos. En el discurso oficial, sin embargo, se mantienen estos temas como razón de ser de la universidad.

Hubo consenso en cuanto al hecho de que las instituciones de educación superior, en su gran mayoría, están muy lejos de responder a la creación de conocimientos para las comunidades locales en el sentido amplio del término, y no solamente para la empresa.

En resumen, existe un nivel de conocimiento teórico de estos problemas –en lo que mucho ha contribuido decididamente Unesco con sus Redes, Cátedras, Seminarios y otras actividades– y acciones y programas sobre violencia, desarrollo sostenible, pobreza..., pero estos temas no han sido priorizados por las universidades como parte esencial de su quehacer. Hay muchas personas en las IES investigando sobre estos temas, lo que falta son acciones expresadas en políticas.

12. ¿Hemos mejorado e innovado nuestros procesos de gestión y administración universitaria e incorporado la planeación estratégica en la cotidianeidad de nuestra responsabilidad administrativa?

Los encuestados consideraron, por un lado, que las mejoras en los procesos de gestión, administración y planeación estratégica fueron influenciadas por las Conferencias Regionales de La Habana y Santa Lucía, y por la CMES, pero que, en realidad, son tendencias que se habían manifestado previamente; y, por otro lado, consideraron que, en las universidades privadas, estos procesos de gestión y planeación estratégica avanzaron con mayor rapidez. Las IES privadas, en muchos casos, suelen tener una estructura administrativa más moderna, cercana a la de las empresas. Esto no quiere decir que no existan universidades públicas con excelente gestión y planeación estratégica, como es el caso de la Simón Bolívar (Venezuela), el de la Universidad de la República (Uruguay), y el de la Universidad de La Habana (Cuba), entre otras.

Un encuestado afirmó: *Se ha dado prioridad a muchos aspectos administrativos por encima de procesos académicos. La administración adquiere cada vez más dinámica propia y genera intereses que se contraponen a los de los sectores académicos.*

Otros encuestados opinaron que algunas IES son instituciones de frontera en el estado del arte a nivel mundial. Estas han alcanzado la etapa innovadora debido a sus propias acciones, más que a políticas nacionales.

Existen ya países, como es el caso de Chile, donde no se puede acceder a fondos estatales si las universidades no cuentan con un plan estratégico.

Hubo consenso en que aún falta mucho por hacer en materia de burocracia y administración universitarias. No se cuenta con herramientas específicas para pensar en una administración que atienda a las particularidades de una universidad para las mayorías, como las megauniversidades públicas de muchos países, que tienen un alto porcentaje de la matrícula general.

13. ¿Hemos diseñado los programas adecuados para formar a los dirigentes de nuestra educación superior y rescatado la importancia de la pedagogía universitaria?

Se expresó consenso ante los esfuerzos crecientes en lo que respecta a estos programas y se mencionó la importancia de los cursos de gestión Iesalc-OUI y de Iesalc-Flacso, así como de cursos organizados por Redes y Cátedras Unesco. También se hizo mención del importante trabajo desarrollado en pedagogía universitaria por la Cátedra Unesco/AUGM sobre nuevas Técnicas de Enseñanza e Innovación Pedagógica. Es criterio consensuado que las Conferencias Unesco y sus Redes y Cátedras han tenido un papel clave en los avances en este terreno y en la preparación de cursos para dirigentes universitarios.

Un encuestado afirmó: *Son escasos los programas de formación de dirigentes universitarios; la pedagogía universitaria tiene importancia real casi solamente en los Institutos y Facultades de Educación, en especial en programas de postgrado.* Otro encuestado señaló los esfuerzos de México y Colombia al respecto.

Algunos encuestados opinaron que, si bien se habían producido algunos esfuerzos por ofrecer formación en gestión universitaria, éstos no son generalizados. Sin embargo, se reconoció que se ha tecnificado y profesionalizado la gestión, en especial, en el campo de la administración y las finanzas.

Otros encuestados expresaron que la existencia de estos programas de formación en gestión y gobierno de la educación superior, no garantiza que quienes actualmente ocupan cargos directivos concurren a esas instancias de formación.

En resumen, en el conjunto de los países –en especial en México, Costa Rica, Venezuela, Cuba, Colombia y los del Mercosur– se ha avanzado en la organización de programas de formación de dirigentes de la educación superior, especialmente en el ámbito de la gestión. La pedagogía universitaria ha tenido un menor desarrollo.

14. ¿Estamos dando una dimensión ética al conjunto del quehacer universitario e incorporando el cultivo de los valores, como la justicia, la equidad y la solidaridad, en nuestra educación superior?

La mayoría de los encuestados opinó que de manera débil se le está dando una dimensión ética al conjunto del quehacer universitario, cultivando los valores arriba referidos. En un momento de crisis de las instituciones tradicionales, formadoras de valores como la familia, la escuela, y la Iglesia, la Universidad no está siendo capaz de lograr una educación en valores con nuevos paradigmas adecuados a la contemporaneidad. Lo que prevalece es el tecnicismo y un cierto relativismo moral postmoderno, validado teóricamente con la argumentación de la complejidad y la incertidumbre. Si bien hay cursos de ética profesional en muchas carreras, en la práctica, éstos son simples aderezos del currículo, muy poco valorados por los estudiantes.

Según un encuestado: *No. Prevalece el pragmatismo y la orientación productivista de la educación superior.* Y otro encuestado afirma: *La modernización y la privatización de la ES en el contexto de la globalización económica han introducido en el sector la predominancia de la competitividad, el individualismo, el interés propio, la rivalidad, en detrimento de la solidaridad, la equidad y la justicia social.*

La educación tiende a ser muy técnica y especializada en la mayoría de las áreas, contrariamente a las recomendaciones de Unesco y del Banco Mundial en *Peligros y Promesas*, donde abogan por una formación humanista, democrática y ciudadana.

Hay quienes opinan que dicha formación ética y en valores no es una prioridad para los estudiantes, quienes tienen una pretensión muy clara respecto de su paso por la universidad: obtener un diploma que los ubique mejor en la fila de quienes buscan un empleo. En este contexto, signado por la ideología neoliberal de mercado, es muy difícil incorporar el cultivo de valores como justicia, equidad y solidaridad, y al mismo tiempo adaptarse a la reforma curricular con programas más cortos y más técnicos. Algunas IES –tanto públicas como privadas– lo están intentando y en parte logrando, como es el caso de universidades franciscanas, de la red de universidades jesuitas (Ausjal), y de algunas universidades públicas de diversos países.

15. ¿Qué criterio tiene usted acerca de algunas de las principales “contradicciones” de la educación superior en la región: universidad pública vs. universidad privada, autonomía vs. rendición de cuentas (*accountability*), universidades de conocimiento e investigación vs. universidades meramente docentes?

El conjunto de los encuestados coincidió en que las Conferencias Regionales de ALC y la CMES y las posteriores reuniones de seguimiento de esta última, han contribuido decisivamente a clarificar los conceptos en este debate, recomendando soluciones concretas, que en algunos casos emblemáticos –“*best practices*”– se han puesto en práctica.

Se consideró, por un lado, que aunque la matrícula en el sector privado se ha ampliado considerablemente en las últimas décadas hasta alcanzar alrededor del 50% del total, son aún las universidades públicas las que concentran el más alto porcentaje de recursos para la docencia e investigación. Por otro lado, en general las universidades han perdido o han disminuido su sentido de entidades de servicio público y se han orientado más bien –tanto las públicas como las privadas– a satisfacer demandas individuales, o bien del mercado, en el caso de las privadas, o bien corporativas, en el caso de las públicas. En el ámbito chileno –y esto también ocurre en legislaciones de otros países– cabe destacar que, por ley, todas las universidades son instituciones sin fines de lucro, lo que no es cierto, en los hechos, para la mayoría de las entidades privadas; aunque hay algunas de ellas que tienen más vocación social que algunas estatales.

La conformación porcentual de las IES públicas y privadas debe ser analizada a nivel de países. Mientras en Cuba no existen universidades privadas, en Bolivia, 36 universidades privadas concentraban en el 2002 el 25% de la matrícula total (cuando en 1988 tenían sólo el 3%), tendencia que no se ha detenido. En Colombia se ha observado un importante incremento de la educación superior privada.

Otros encuestados señalaron que la diversificación del sistema no sólo es una realidad, es también una necesidad, en el sentido de que la universidad tiende a cumplir una multiplicidad de funciones en las sociedades complejas y no todas las instituciones de educación superior han de tener los mismos objetivos. En algunos países –como Argentina, Chile y Colombia, entre otros–, la contradicción universidad pública vs. universidad privada, tan fuerte en el pasado, está en una etapa de aproximación, a fuerza de compartir problemas iguales. Esto posibilita hoy un camino de confluencia importante.

Los encuestados coinciden en que no hay contradicción entre autonomía y rendición de cuentas: son ejes distintos. El problema de la autonomía surge con la universidad napoleónica, ante el riesgo de intervención directa del Estado en lo académico. La rendición de cuentas tiene que ver con la responsabilidad y la necesaria transparencia de los fondos públicos. El financiamiento y lo académico van ligados, pero obedecen a criterios diferentes. La autonomía puede convivir con la rendición de cuentas, que debe ser concreta, cuantificable y realizada de frente a los representantes de la sociedad. La universidad, como institución republicana que es, debe hacerse cargo de sus asuntos, sus resultados y sus promesas, frente a la sociedad. Ahora bien, la rendición de cuentas debe ir acompañada de un sistema que premie el cumplimiento de los compromisos previamente asumidos. De lo contrario, se tornaría en pura vacuidad. Hasta la fecha, esta cuestión no está correctamente resuelta en muchos países de la región.

En relación con el tema de la investigación, el criterio fue que, aunque sin dudas el ideal es que todas las universidades fueran complejas y realizaran investigación, en los hechos, esto no ha operado así, ya que la mayoría de las instituciones son sólo docentes. En países como México y Brasil –donde se concentra el 71% de la matrícula del postgrado de la región–, la investigación tiene un gran desarrollo, a diferencia de lo que ocurre en la mayoría de las IES centroamericanas, andinas, caribeñas e incluso del cono sur, con la excepción de algunas

IES de Argentina, Colombia, Perú, Venezuela, Chile, Uruguay, Cuba y ciertos campus de la West Indies University. Esta situación de predominio en las universidades de la docencia en relación con la investigación –incluso la ausencia de verdadera investigación– se presenta también en países desarrollados, como en el caso de Estados Unidos; no así en los países europeos. Algunos entrevistados se refirieron al incremento de la influencia norteamericana en algunas universidades latinoamericanas, e hicieron especial énfasis en el caso de algunas chilenas. Hay especialistas y actores claves de la región que piensan que va a ser difícil revertir esta situación, pese a que los encuestados en general consideraron que la copia de este modelo no era positiva para ALC. Algunos sostuvieron el criterio de que una forma de evitar o de contrarrestar este último fenómeno es dando un tratamiento especial y privilegiado a las universidades complejas en relación con el acceso al financiamiento estatal.

Otros encuestados consideraron que dichas contradicciones son el resultado de una crisis de identidad de las universidades de ALC.

II.3 MAP: Acciones que deberán emprenderse en el plano internacional, en particular por iniciativa de Unesco

16. ¿Hemos reorientado nuestros programas de cooperación internacional en el contexto de la internacionalización de la educación superior y priorizado la cooperación horizontal y regional?

Sí, hay un claro movimiento hacia la internacionalización, opinó la mayoría de los encuestados. Las universidades tienen una gran cantidad de convenios y proyectos internacionales, y se está desarrollando aceleradamente el intercambio de estudiantes. A nivel de país, se participa también en la integración subregional para la educación superior (Mercosur), en cuya reunión de ministros se ha expresado el reconocimiento a Iesalc, por su apoyo en este terreno. Además, hay varias redes funcionando intensamente (Udual, AUGM, OUI, Cinda, Uriel, etc.) en los programas de movilidad académica para profesores y estudiantes, con estrecha vinculación al Iesalc; en especial AUGM, con sus programas de movilidad estudiantil.

Otros encuestados afirmaron que, si bien en la última década el Mercosur educativo ha tenido una existencia real, falta mucho por hacer en la cooperación horizontal con las naciones hermanas. La iniciativa del ALBA se ha planteado acciones en este ámbito.

Un encuestado afirmó: *No. Seguimos priorizando la cooperación Norte-Sur, salvo las excepciones del Csuca en Centroamérica y la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo, en cono sur.*

Según un encuestado: *Ha crecido la cooperación internacional en el medio universitario. Se observa la creación de redes de internacionalización solidaria. Los organismos de evaluación y acreditación han contribuido a impulsar la internacionalización horizontal, subregional y regional. Un gran riesgo: la educación transfronteriza, en especial los servicios virtuales.*

Asimismo, también falta, a la hora de trabajar en programas conjuntos, normas tales que posibiliten que la educación a distancia brindada por naciones iberoamericanas asegure esquemas de calidad compatibles con los intereses de la región. En particular, sería de muchísimo interés que los Ministerios de Educación trabajen en acuerdos para asegurar que la educación transnacional que se ofrece en la región ayude a elevar la calidad de nuestra educación superior. La globalización en esta área puede tener un efecto benéfico, siempre y cuando nuestras dirigencias políticas acierten con caminos que tiendan a privilegiar las propuestas de calidad, y dificultar las otras. El papel de Unesco, en lo que se refiere a convenios de reconocimiento y convalidación de títulos, ha sido muy positiva, opinó la mayoría de los encuestados.

Otros encuestados consideraron que las IES en general carecen de una política clara respecto de la internacionalización de la educación superior. Expresaron su preocupación sobre el hecho de que las universidades –en muchos casos, las universidades de élite– de los países desarrollados están capturando los mercados nacionales de la educación superior en ALC, ofreciendo programas de Maestría y Doctorado, principalmente a través de nuevas tecnologías de información y de comunicación. El enfoque de estos programas está descontextualizado de los problemas principales de la región, contribuyendo, de una u otra manera, a la fuga de cerebros y no a su capitalización.

17. ¿Están cumpliendo los parlamentos y los gobiernos con la obligación de financiar adecuadamente la educación superior, de conformidad con su naturaleza de “bien social de servicio público”?

La gran mayoría de los encuestados respondieron que parlamentos y gobiernos no están cumpliendo con dicha obligación, por razones obvias. En 1979, los ministros de educación de ALC aprobaron, en una conferencia de Unesco, en México, invertir el 7% del PIB en educación, lo cual no se ha cumplido, salvo excepciones.³

En el caso de Chile, existe una preocupación por el financiamiento y las ayudas estudiantiles. Hay una prueba nacional de selección, que permite ordenar a los postulantes por puntajes. Los mejores puntajes pueden optar por las vacantes que ofrecen las universidades tradicionales (25). En estas instituciones se ofrecen créditos y becas del Estado. El 60% de los estudiantes de este sistema tiene alguna ayuda estudiantil (crédito o beca). Los créditos los cobran las propias instituciones, que de esta manera incrementan su oferta, obteniendo así una importante recuperación (hasta un 50%). Aún así, la ayuda es insuficiente. En el año 2002, este sistema fue incorporado por las instituciones privadas, que hasta ahora eran totalmente autofinanciadas por las matrículas de sus estudiantes.

En el caso de Argentina, debido a la crisis generalizada, los parlamentos y los gobiernos desde los años 90, previos a Kirchner, no cumplieron con su obligación de financiar adecuadamente la educación

³ La tasa de matrícula promedio en la región es de 28.5%, mientras que en los países desarrollados es del 54.6%. En 1990 la producción científica de la región era el 1,7% de la mundial y en el 2004 ascendió al 3,7%. La inversión promedio en Ciencia y Tecnología en relación con el PIB de cada país de la región en 2004: 0,72 %. Sólo Brasil (1,28%)*, Costa Rica (1%), Cuba (0,93%), Panamá (0,9%) y Paraguay (0,85%) hacen inversiones que superan el promedio.

Otras tasas:

Argentina: 0,49%

México (gasto federal): 0,38%

Canadá: 1,96 %

España: 1,07 %

USA: 2,66 %

Fuente: El estado de la ciencia, principales indicadores de C&T iberoamericanos / interamericanos, 2006, CYTED, Argentina.

(*) 1,06, de acuerdo con datos 2006 del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Brasil. Citado por A. L. Gazzola, 2008.

Véase en el No. 1 de Educación Superior y Sociedad (Agosto 2007), el Editorial de la Editora General de esta Revista, Hebe Vessuri, “Las universidades latinoamericanas como centros de investigación y creación de conocimiento”.

superior. Si bien en la década de los 90 se observó un incremento sustancial del presupuesto universitario, el mismo se estancó y retrocedió desde 1998 hasta el gobierno de Kirchner y, de todos modos, dicho incremento es, en términos relativos, menor que el esfuerzo realizado por otras naciones de la región.

En el caso de Brasil, se destina un importante presupuesto a las universidades públicas. Se otorgan fondos significativos a la investigación, vía instituciones como: CNPq y Capes, entre otros, y Fondos Sectoriales. Algunos senadores brasileños encuestados han sido sensibles a la misión de la universidad y, en especial, a la investigación.

En países como Cuba, la educación superior es gratuita para los seleccionados por sus puntajes, y en otros, como Costa Rica, Uruguay, Venezuela y México, se dedica una parte importante del presupuesto de educación al nivel terciario.

Otros encuestados coincidieron en la necesidad de incrementar el financiamiento por parte del Estado a la educación superior, aunque afirmaron que las IES debían procurar mayores esfuerzos –controlables vía evaluación– para que sea más eficiente la inversión que la sociedad hace en ellas.

Un encuestado afirmó que *no estaba de acuerdo con el principio de la educación superior universal gratuita, aunque sí con la igualdad de oportunidades, afirmando que esto podría hacerse con pago de matrícula de los que tienen recursos, y con préstamos para los que los necesitan. Según este encuestado, las prioridades de los recursos públicos deben ser la educación básica y la salud pública.*

Otro encuestado señaló: *Me parece que hacen esfuerzos serios en general, pero el problema es que tal esfuerzo no se ve compensado por las universidades beneficiadas en la misma medida que se emplean instrumentos de asignación de los subsidios que no se hallan comprometidos con metas de efectividad, calidad y eficiencia de las instituciones... Además, esta pregunta debe responderse, en el caso de AL, en un contexto más general, incluyendo el gasto privado en ES.*

Esta pregunta de nuestra encuesta pone de manifiesto que, pese al gran impacto de la Declaración de la CMES, sin un cambio profundo en las políticas públicas, no será fácil alcanzar plenos resultados. Unesco ha contribuido, sin embargo, a reforzar una tendencia emergente que considera, por el lado de las universidades,

que no todo su financiamiento debe provenir del Estado; y por parte de los parlamentos y los gobiernos, que se debe establecer un mayor financiamiento a partir de controles vía evaluación. Dichos controles deben hacerse extensivos a las universidades privadas, que en los años 80 florecieron indiscriminadamente.

18. ¿Ha adoptado Unesco acciones relevantes en el plano de la cooperación internacional para fortalecer la educación superior en la región y en especial para “paliar los efectos negativos de la fuga de cerebros y sustituirla por un proceso dinámico de recuperación de los mismos” como recomienda el Marco de Acción Prioritaria?

Según un encuestado: *La Unesco tiene enorme importancia como organismo internacional que busca preservar e impulsar los valores públicos y sociales de la educación, de la formación y del conocimiento. En este sentido, contribuye considerablemente para el fortalecimiento de la educación superior pública y de calidad. Casi nada puede hacer en relación con la fuga de cerebros. Los fenómenos de fuga de cerebros tienen que ver con las escasas estructuras de investigación en el sistema superior; los bajos grados de desarrollo económico de los países y, en especial, con la falta de interés de los sectores industriales y empresariales de la región por investigación e incorporación de investigadores en sus plantas. Los países adelantados ofrecen condiciones de trabajo en investigación mucho más numerosas y atractivas.*

Otro encuestado consideró que *el impacto de Unesco en la región ha sido limitado. No ha representado una alternativa a los modelos hegemónicos del mundo anglosajón y no han podido paliar las condiciones estructurales que debilitan a las universidades de la región.*

Y otro afirmó que distintas iniciativas de la Unesco, tales como las cátedras, redes y congresos a nivel global podrían ayudar en este sentido. En este contexto un encuestado mencionó el Programa Talven, destinado a rescatar talentos venezolanos.

Existe consenso acerca de que las iniciativas adoptadas por Unesco para solucionar o paliar la fuga de cerebros no han sido efectivas, dado que no existen políticas consensuadas de los Estados de la región al respecto ni tampoco a nivel global.

En nota al pie ofrecemos una evaluación pormenorizada de las respuestas al Cuestionario y de nuestra visión sobre estos temas.⁴

- ⁴ a) Logros parciales han sido alcanzados en la búsqueda de la igualdad en el acceso –la creación y el fortalecimiento de las universidades indígenas, porcentajes de matrícula dedicados a becas en las universidades privadas, becas en las universidades públicas a los sectores de bajos ingresos–, pero hay una carencia general de políticas de estado –como regla– para corregir la brecha existente entre ricos y pobres respecto del acceso a la educación superior.
- b) Las Universidades tienen una doble misión: en primer lugar, participar activamente en la solución de los principales problemas a nivel internacional, nacional, regional y local, tales como conflictos, pobreza, exclusión social, analfabetismo, contaminación, y la creciente brecha entre ricos y pobres al interior de nuestras sociedades y entre los países desarrollados y los de ALC; en segundo lugar, proponer estrategias y alternativas para lograr el desarrollo y la promoción de los valores fundamentales de derechos humanos, democracia y equidad. La CMES tuvo un gran impacto en la clarificación y el fortalecimiento de las misiones claves de la IES, como podemos apreciarlo en nuestro estudio de las páginas web de una muestra relevante de universidades. Sin embargo, el mayor porcentaje de nuestras universidades son universidades de docencia y no de investigación y de producción de conocimiento.
- c) En el cuestionario realizado hubo unanimidad acerca de que la educación permanente –aún cuando es mencionada en muchos artículos de los especialistas y las disertaciones de los Ministros de Educación y de los Rectores, y a pesar de ser una misión clave de la ES– no ha sido asumida en la región. Si las posibilidades de acceso a la educación superior para los pobres son escasas, aún más difícil es la posibilidad de educación a lo largo de toda la vida con métodos tradicionales o virtuales.
- d) La función crítica ha sido destacada debido al rico debate promovido por la CMES y sus reuniones de seguimiento, así como por sus documentos fundamentales. En el cuestionario, varios especialistas y líderes expresaron que el paradigma de Unesco y su Agenda ha vencido y ha sido sustituido en ALC la hegemonía del paradigma teórico del Banco Mundial y de sus seguidores; mientras otros dijeron que la Agenda de Unesco, al menos, introdujo un cuerpo de conceptos alternativos, cuestionando el rol de la privatización como la panacea para este nivel de educación. En las revistas especializadas sobre educación superior –Perfiles educativos, Educación Superior, Educación Superior y Sociedad, Pensamiento Universitario, Evaluación, Universidades, Universitas, Revista Interamericana de Gestión Universitaria, Educación Global...–, así como en las páginas web de los principales “tanques pensantes” (*think tanks*) –CESU, Cinda, Riseu, Nupes, Iesalc...–, redes –Realc, Resalc, OUI, Udual, AUGM, Csuca...– y universidades, nosotros podemos ver este cambio hacia la Agenda Unesco y su paradigma.
- e) Las clarificaciones arrojadas por el debate en los aspectos cuantitativo y cualitativo de la ES, contribuyeron a una mayor transparencia y a reforzar las normas éticas; no obstante, no podemos afirmar que las normas éticas prevalecieron siempre. Las diferentes modalidades de la corrupción, en muchos casos, están haciendo daño a la ES en la región. Por ejemplo, en algunos casos, fondos públicos otorgados a las universidades privadas no son usados para sus propósitos originales.
- f) De acuerdo con varias de las respuestas a nuestro cuestionario, el proceso liderado por Unesco en ALC, entre 1996 y 2008, así como los documentos y conferencias de Unesco en especial, han tenido un efecto positivo en lo que se refiere a la rendición de cuentas de las universidades (*accountability*) y a la transformación de la autonomía tradicional hacia la autonomía con responsabilidad social. Ejemplo de esto lo tenemos en la creación de Comisiones Nacionales en varios países –Argentina (Coneau), México (Conaeva)...– que, sin limitar la autonomía corporativa de las universidades, las someten a la verificación y control de pares académicos. Otros ejemplos son los procesos de evaluación conducidos en la Universidad de la República (Uruguay), en Cuba por el Ministerio de Educación Superior de este país (MES) y en la UCV (Venezuela), todos ellos con la asesoría de Unesco-Iesalc. La orientación de mero mercado en muchas universidades privadas, por un lado, y el concepto tradicional de autonomía corporativa, por otro, son considerados por muchos autores como algunos de los principales obstáculos que impiden este cambio cualitativo hacia la modernización de la autonomía tradicional. La apropiación por parte de las IES de la lógica corporativa es la perversión del concepto de autonomía y libertad académica. La universidad deja de ser una institución de y para la sociedad, y es convertida en una institución de y para los miembros de la comunidad universitaria. Por otro lado, muchas pseudo-universidades se han desarrollado como universidades privadas. Peor aún, algunas universidades corporativas con excelencia en su área, carecen de una formación en valores.

- g) La relevancia, considerada como la capacidad de los SES y de las IES para responder a las diversas demandas locales, de las regiones, de los países y del mundo entero, así como la pertinencia, han sido logradas en ciertas IES, pero hay una carencia general de políticas adecuadas a nivel nacional para fomentar estos principios. El trabajo realizado por algunos “tanques pensantes” (*think tanks*), tales como Cinda y CESU, acerca de la calidad y la pertinencia, y páginas web como Riseu, debe ser mencionado.
- h) De acuerdo con algunos autores, el debate sobre la función social de las universidades está evolucionando hacia la cuestión de cómo establecer lazos estrechos entre las universidades y el mundo del trabajo. Se considera que las relaciones entre la universidad y la sociedad debería ir más allá de la relación universidad-sector productivo, y desarrollar su misión de producción de conocimiento y la formación de profesionales y especialistas, extendiendo sus servicios a todos los sectores de la sociedad –incluyendo a los excluidos por razones económicas u otras– con el fin de realizar su misión. La carencia de políticas nacionales adecuadas y el concepto de autonomía tradicional, entre otros factores, tiene como resultado la aparición de universidades corporativas con ganancias y beneficios –y no valores– como objetivo de su enseñanza. Este nuevo tipo de universidades tienen buenos vínculos con el mundo del trabajo, y también algunas universidades privadas sin ánimo de lucro (tales como las universidades católicas); pero, como regla general, los vínculos de la universidad pública tradicional con el mundo del trabajo, permanecen más bien débiles, a pesar de los logros en algunos casos.
- i) La diversificación y promoción del conjunto del sistema educativo es ahora un objetivo de los SNES y de muchas IES.
- j) En las respuestas a nuestro cuestionario –así como en los datos que tenemos– estaba claramente establecido que nuestras IES son principalmente de docencia y no instituciones de investigación. Sin embargo, la CMES ha reforzado la convicción sobre la importancia de la investigación en las IES.
- k) Tal vez el fenómeno más importante respecto de las políticas de Estado sobre IES en ALC es la introducción de reglas generales para procurar un porcentaje para el financiamiento de las universidades públicas, asociadas con reglas para la evaluación introducidas en la educación privada, diferente de lo que ocurrió en la década de los 80, donde las IES se beneficiaron de un mercado desregulado.
- l) La CMES influyó de una manera positiva la tendencia regional –desde la Reforma de Córdoba, 1918– hacia la promoción de la participación de los estudiantes.
- m) Existe igualdad de género en la distribución de estudiantes, con mayoría de mujeres en muchos casos. Sin embargo, en las posiciones de liderazgo tales como Rectores, Decanos, Jefes de Departamento... encontramos principalmente hombres.
- n) Antes de que comenzara este proceso, el pensamiento dominante –alimentado por los estudios del Banco Mundial y sus seguidores regionales o por estudios en la misma línea de pensamiento– en el debate acerca de la ES fue que, teniendo en cuenta que la tasa de retorno en la ES suele ser más baja que en la educación primaria y secundaria, debería ser privatizada como una solución general para la expansión cuantitativa en este nivel de educación. Los principales argumentos para la privatización de la ES eran: parte de los recursos para matrícula y otros servicios pueden ser utilizados para becas destinadas a estudiantes de escasos ingresos; el pago de los estudios tendrá un efecto positivo en los estudiantes, quienes le darán más importancia al hecho de estar en la universidad; las IES estarán más alertas para satisfacer las necesidades de los estudiantes y harán un esfuerzo adicional con el fin de ofrecer una ES con calidad y pertinencia; el pago de los estudiantes complementará fondos provenientes de otras fuentes y de carácter público. No obstante, en muchos casos el financiamiento público de las universidades privadas, las ha enriquecido a expensas del Estado. Una síntesis dialéctica está siendo alcanzada en parte como consecuencia de este nuevo paradigma de la CMES, que refuerza el rol del Estado en el proceso de transformación de la ES, como estrategia clave para el desarrollo, modernización y para el “*aggiornamento*” de la sociedad toda. Ello no significa eclecticismo, sino aprendizaje de las experiencias pasadas. El Banco Mundial está evolucionando en su posición y ahora afirma que la inversión en educación superior es crucial para el desarrollo. Por otro lado, el Estado –así como los líderes de educación superior en ALC– está convencido de la necesidad de la evaluación y de una mayor diversificación en las fuentes de financiamiento.
- r) La dimensión internacional de la educación superior, la importancia de su internacionalización, ha sido impulsada por la CMES, ya que este proceso proveyó a los principales actores de la región, un foro multidimensional de debate acerca de los principales temas de la ES a nivel nacional, subregional, regional, interregional y mundial.

III. Recomendaciones

Con el fin de hacer realidad los principios y planes de acción de las mencionadas conferencias y en especial del MAP –junto a acertadas políticas nacionales orientadas a la promoción de la educación superior– se hace necesario plantear varias preguntas:

1. ¿Qué tipo de formación inicial y permanente son necesarias en los países de la región para afrontar estos desafíos? Quizás la educación superior virtual, entre otros medios, podría ser una solución para los más grandes problemas que afectan a la formación universitaria en algunos países.
2. ¿Qué tipo de condiciones laborales y sistemas de incentivos debería acompañar las políticas de formación para motivar al personal y para crear un buen clima de trabajo? En el pasado, las remuneraciones y las escalas salariales estaban basadas en los precedentes de la administración pública. Por el contrario, actualmente existe la competencia de las IES del sector privado que poseen mayores fondos y sistemas diferentes de remuneración. ¿Hasta qué punto sería realista relacionar la remuneración con el desempeño y cuáles serían las consecuencias (en quienes perciben menores ingresos cuando es necesaria una alta calificación en la formación del personal)? ¿Puede el sector público competir insistiendo en las ventajas no pecuniarias, tal como el prestigio de la función docente? ¿Pueden las instituciones retener personal competente en estas condiciones? ¿Existe alguna razón para crear sistemas de incentivos cuando, por otro lado, aumentan los ingresos de las instituciones del sector empresarial y pueden, por tanto, ofrecer mejores salarios? Si el personal obtiene dividendos adicionales de fuentes privadas, ¿qué porcentaje de dicho personal podrían retener las instituciones públicas con dedicación exclusiva? Si las políticas son generosas con el individuo a este respecto, ¿podrían

s) El reconocimiento de títulos y diplomas fue también promovido y enfatizado por el mencionado proceso, sobre todo en los países de Mercosur, como ya se lo manifestó en este libro.

t) La CMES contribuyó a la creación, desarrollo y fortalecimiento de las redes de educación superior en la región y en el Programa de las Cátedras Unitwin-Unesco. En este libro hemos mencionado el rol clave jugado por Iesalc en este terreno y la importancia del encuentro de las redes de educación superior convocada por Iesalc-OUI (Octubre 2000), con el fin de establecer planes de trabajo conjuntos y para compartir recursos en actividades conducentes al logro de objetivos comunes.

crear una división dentro de la institución si favorecen al personal de las disciplinas con mayores posibilidades de obtener aquellos ingresos?

3. ¿Qué papel podrían jugar las estrategias de cooperación entre universidades en la formación de recursos humanos en la educación superior? Durante los últimos años, las Redes de Formación de Personal de Unesco han logrado contribuir a esta necesidad, reuniendo grupos de interés en la formación de personal en las IES.

Los campos en los cuales esta cooperación a través de redes podría ser provechosa son los siguientes:

- a) Evaluando la calificación del personal y la estructura de los servicios de formación del personal dentro de las instituciones;
- b) Sosteniendo la organización y diseñando estrategias para la formación de personal;
- c) Evaluando la formación que requieren los capacitadores de personal y las destrezas, habilidades y competencias personales que ellos deberían tener;
- d) Intercambiando el contenido de los cursos en todos los aspectos que puedan mejorar la calidad de la enseñanza (aun si los contenidos deberían ser modificados de acuerdo con las diferencias culturales);
- e) Elaboración conjunta de programas de formación de personal;
- f) Información sobre las prácticas adecuadas para organizar y administrar un centro de formación de personal;
- g) Orientar hacia el intercambio de personal docente;
- h) Recomendando centros eficientes de formación e información acerca de su trabajo;
- i) Brindando información acerca de la manera de colaborar con otras agencias de formación de los sectores público y privado.

Es necesario desarrollar propuestas de acción detalladas en la región, tales como las siguientes:

- Cada institución debería preparar un plan para la formación del personal en el marco de las estrategias de desarrollo del recurso

humano. Debería indicar claramente las políticas adoptadas relacionadas con la formación y el constante mejoramiento al que tiene derecho cada miembro del personal. Debería definir las funciones que desarrollan las diferentes categorías del personal y las necesidades de formación para cumplir satisfactoriamente dichas funciones.

- Las instituciones deberían revisar sus políticas institucionales referidas a los criterios de selección y promoción, de confirmación de los contratos después del período de prueba y de asignación de un puesto permanente. Todo esto con el fin de lograr los objetivos de formación del personal.
- Examinar la posibilidad de que la formación del personal tenga carácter obligatorio para obtener una promoción y ocupar ciertos puestos. Esto debería ser aplicado tanto al cuerpo académico como al personal administrativo.

Por otro lado, las agencias internacionales y los donantes podrían brindar apoyo en esta dirección, de diferentes formas. Una de ellas es la idea de las redes internacionales de formación permanente, pero esto supone que los países y las instituciones son conscientes de la necesidad de apoyar la formación del personal. Una actividad educativa para formar opinión podría ser organizada por agencias como Unesco y, especialmente, por algunos de sus Institutos como Iesalc y el IPE, que podrían ofrecer en este marco algunos talleres destinados a las autoridades nacionales encargadas de la educación superior, para promover el tema de la formación de personal en las instituciones.

Las Comisiones Nacionales de Unesco, las Oficinas Regionales de Unesco y los grupos especializados del Comité de Seguimiento de la CMES, deberían tener un alto grado de coordinación en sus planes de trabajo –en armonía con el Programa y Presupuesto Unesco, C5, de carácter bianual–, con el fin de alcanzar los objetivos de la CMES.

Los grupos especializados de los Institutos de Educación de Unesco –tales como Iesalc y el IPE, entre otros–, siendo dependientes en su propio presupuesto, y de lo obtenido adicionalmente a través de una política de recuperación de costos en sus principales actividades, podrían desempeñar un papel clave en el seguimiento de la CMES,

junto con los actores mencionados en el párrafo anterior, y con el Sector de Educación de Unesco y su División para la educación superior.

IV. Conclusiones

En resumen, tras diez años de la CMES de 1998 ¿cuáles son los resultados de este proceso en los SNES y en las IES de ALC.? ¿En qué medida los principios de estas Declaraciones y Planes de Acción se han plasmado en políticas transformadoras de los SNES y de las IES?

¿En qué medida han logrado hegemonizar el debate y sustituir la Agenda del Banco Mundial –que fomentó la resistencia y se opuso a las políticas públicas de financiamiento de la educación superior– , por la Nueva Agenda de Unesco?

El proceso de preparación de la CMES evidenció un amplio consenso regional acerca de: a) la necesidad de mantener el control gubernamental sobre los SNES y las IES ; b) de invertir más en ES; c) del papel clave que debía desempeñar la universidad en la creación y socialización de una concepción del mundo, de un sistema de valores, así como en la transformación y modernización de las sociedades latinoamericanas y en la construcción de la equidad, cada vez más en crisis como ideal debido a los rasgos que adoptó en nuestra región el paradigma de la globalización neoliberal.

La CMES tuvo como impacto central el ofrecer un marco teórico consensado para transformar la ES en ALC. A nivel macro, esto implicó una visión general compartida acerca de cómo conducir los procesos de transformación de las IES de carácter público –e incluso privado– mediante la evaluación institucional, con el objetivo de perfeccionar los sistemas de gestión y financiamiento. Pero también implicó mucho más, esto es, que la Universidad debía ser un agente clave de transformación de la sociedad construyendo alternativas viables en medio de la complejidad y la incertidumbre y en una coyuntura signada por la crisis de paradigmas y alternativas.

A partir de esta visión general de Unesco, enriquecida por los principales actores de la región, se expresaron propuestas concretas de índole plural por diversos dirigentes y especialistas de ES y se comenzaron a llevar a cabo transformaciones en las IES, como

resultado de políticas de educación superior nacionales (México, Cuba, República Dominicana, Venezuela, Argentina, Brasil, Uruguay, Bolivia, Venezuela, Chile, Jamaica, Trinidad-Tobago...) influidas por los paradigmas de Unesco y en especial de la Conferencia Regional de políticas y estrategias para la transformación de la ES en ALC (noviembre de 1996), de la Reunión de Consulta Unesco-Caricom (Santa Lucía, junio 1998) destinada al Caribe de habla no hispana, y de la CMES (1998). En muchos casos, estos procesos de transformación fueron asesorados por el Iesalc, fortalecido por el mandato y amplio consenso que recibió como resultado de este proceso en que participaron 688 líderes y actores diversos de la ES en ALC –ministros de educación, rectores, vicerrectores, decanos, directores de escuelas y departamentos, profesores, investigadores, dirigentes estudiantiles–, y por el apoyo que recibió de las principales redes de educación superior –tanto de IES de carácter público como privado– de ALC (Udual, AUGM, Ausjal, Csuca, Unamaz, Gulerpe, Flacso, Clacso, Cinda, Unica...), e incluso de carácter regional (OUI) y mundial (AIPU, AIUP, AIU, CRE, CRUE, HACU).

Pudiéramos concluir tras una década, que la CMES tuvo mucho mayor impacto en los rectores, dirigentes académicos, profesores e investigadores de determinadas IES de carácter público –y también en las privadas de excelencia, en especial en las universidades católicas, donde no es el lucro el objetivo esencial de su labor– que en las políticas de educación superior a nivel estatal. Esta afirmación habría que matizarla, pues en algunos países como México, Cuba, República Dominicana, Venezuela, Argentina, Brasil, Bolivia, Uruguay, Chile, Jamaica y Trinidad-Tobago, entre otros, los principios aprobados en la Conferencia Regional y en la CMES –así como en posteriores reuniones de seguimiento– tuvieron gran influencia en la formulación de las políticas en relación con la ES. Una muestra de esto es que todos los países mencionados, de una forma u otra, solicitaron la asesoría de Unesco y en especial del Cresalc y luego del Iesalc, para procesos de elaboración de nuevas leyes de educación superior, de evaluación de IES, y de otras formas encaminadas a la aplicación de la Agenda Unesco a sus peculiaridades nacionales.

Tal vez la consecuencia más importante para ALC del proceso de transformación de la ES desencadenado por Unesco a través del ya mencionado Documento de Política para el cambio y el desarrollo

en la educación superior (y de principios claves –pertinencia, calidad, gestión, financiamiento, conocimiento de las nuevas tecnologías y reorientación de la cooperación internacional– , que guiaron el debate en una estrategia que planteaba que era esencial la inversión pública en educación superior), de la Resolución de la 28ª Conferencia General de Unesco que desencadenó este proceso, de la Conferencia Regional en ALC, de la Reunión de Consulta Unesco-Caricom, de la CMES y de sus reuniones de seguimiento, fue el hecho de que se pasó de la hegemonía y predominio de la tendencia propia del Banco Mundial y de ciertos organismos financieros internacionales, que ante la expansión cuantitativa recomendaban como solución ad hoc la privatización de la ES –tendencia que, en alguna medida, había monopolizado el discurso sobre la Universidad–, a la convicción de que invertir en educación superior y transformarla acorde con las necesidades de la región era clave para el crecimiento económico y el desarrollo de las sociedades latinoamericanas y caribeñas. El corpus teórico y el consenso que facilitó este proceso desencadenado por Unesco, llevó al predominio de una Nueva Agenda en el debate sobre las políticas a seguir por los Estados Nacionales en relación con la educación superior, pero también ofreció una guía para la acción en un ámbito en que pudieron comenzar a actuar diversos líderes de IES, tanto públicas como privadas, aún antes de que se aprobaran políticas nacionales ad hoc. Pese a esto, no podemos afirmar en forma rotunda que la Nueva Agenda de Unesco desplazara totalmente del debate el modelo teórico del Banco Mundial y mucho menos podemos aseverar que la “agenda internacional de la modernización de la educación superior”, propulsada por el Banco Mundial, que dio lugar a cambios significativos en la relación histórica entre el Estado y la universidad, haya dejado de tener una importancia clave en los SNES de algunos países, como ocurrió en el caso de Argentina, por ejemplo.

A pesar de avances y retrocesos, el terreno fértil en que cayeron las propuestas de Unesco a mediados y fines de la década de los 90 obedeció, en gran medida, a lo que explicaremos a continuación.

Los cambios ocurridos a nivel mundial y regional en las dos últimas décadas del Siglo XX, tornaron más complejos a los SNES y a las IES –su masividad, el vertiginoso crecimiento del sector privado, el carácter de variable clave para el desarrollo de las naciones, y sus limitaciones para *aggiornarse* en relación con la sociedad de la

información y el conocimiento—, y llevaron a los gobiernos de nuestra región a abandonar la posición de *laissez faire* propia de la década de los 80 (en que la privatización era considerada un paliativo a la expansión cuantitativa, sin que se controlase la calidad) y a adoptar una nueva actitud con la formulación de políticas que velen por la calidad, mediante la certificación y la evaluación, con el objetivo de conciliar expansión y calidad, sin interrumpir el proceso de desarrollo de las IES privadas, pero sí formulando políticas y confeccionando instrumentos para su control. En este cambio de los gobiernos mucho han influido los documentos y conferencias de Unesco en especial, y también la concepción que parece emerger en ciertos sectores de organismos financieros internacionales como el Banco Mundial, que han llegado a la convicción de que invertir en educación superior es clave para construir capital social y humano. Ejemplo de esto lo tenemos en la creación de Comisiones Nacionales en varios países —Argentina (Coneau), México (Conaeva)— que, sin limitar la autonomía corporativa de las universidades, las someten a la verificación y control de pares académicos. Otros ejemplos son los procesos de evaluación conducidos en la Universidad de la República (Uruguay), en Cuba por el Ministerio de Educación Superior de este país (MES), en la UCV (Venezuela), y por el Ministerio de Educación de Bolivia, todos ellos con la asesoría de Unesco-Iesalc.

Algunos consideran que el fenómeno nuevo más relevante en lo que respecta a las políticas estatales de ES,—junto a las regulaciones vía la evaluación introducidas en la educación privada, a diferencia de lo ocurrido en la década de los 80 en que estas IES se beneficiaron de un mercado desregulado— consiste en la introducción generalizada de regulaciones que establecen la búsqueda de un porcentaje de financiamiento para las universidades públicas. El Estado asigna en algunos países de un 50 a un 70% de los recursos y las universidades deben obtener el resto: competitivamente —optando por diversos fondos—; a través del cobro de aranceles y del crédito estudiantil; y obteniendo recursos para la investigación de fondos sacados a concurso. En resumen, el financiamiento de la educación superior se ha tornado más diverso. Parece, por otra parte, haber cristalizado un consenso acerca de que la ES no puede ser considerada únicamente un bien privado supeditado a las fuerzas del mercado. Igualmente, se ha llegado a la conclusión de que las reformas inducidas desde afuera, si

no se internalizan y van acompañadas de reformas desde adentro, no convierten a las IES en organizaciones emprendedoras, innovadoras, de mayor calidad y más pertinentes en cuanto a sus funciones básicas.

Los sistemas de ES han pasado de la simplicidad y la homogeneidad a la complejidad y la heterogeneidad en la última década. Del descontrol de los años 80 se ha pasado a la formulación de políticas que controlen la calidad mediante la evaluación institucional. Son políticas incipientes que tal vez aún no marquen una modificación sustancial en cuanto a la transformación de las IES se refiere, pero es sin duda un importante impacto y cambio en un proceso liderado por Unesco y el prerrequisito para lograr un verdadero cambio cualitativo. La orientación meramente de mercado de muchas universidades privadas, de un lado, y el concepto tradicional de autonomía corporativa, de otro, parecen ser algunos de los principales obstáculos para que se logre este cambio cualitativo.

En síntesis, desde principios de los 90 hasta el presente (febrero, 2008) si bien se adoptó un nuevo marco conceptual –ante la expansión cuantitativa y las restricciones fiscales– provisto, en gran medida, por los aportes teóricos y análisis empíricos de instituciones como Unesco y sus redes de Cátedras Unitwin y de los investigadores vinculados a ellas, no podemos afirmar que estas políticas han modificado esencialmente las modalidades de conducción de la ES. Lo que prevalece es una tensión entre los aspectos positivos y negativos del mercado y del Estado, respectivamente. Junto a esto predominan en ALC –a diferencia de lo ocurrido con las universidades europeas analizadas por Burton Clark, que se transforman de adentro hacia afuera y donde predomina la innovación en forma de producción de conocimientos nuevos por encima de la mera gestión docente– las transformaciones inducidas desde fuera a partir de políticas públicas.

La crisis económica que viven muchos países de la región, tampoco contribuye a que el impacto de los principios aprobados en la CMES cristalicen y se desarrollen a paso firme y rápido en forma de políticas nacionales, aunque existen logros significativos.

En conclusión, un balance de estas políticas en los 90 nos deja un saldo ambiguo, pues los logros del nuevo marco conceptual que propicia la formulación de políticas ad hoc, no ocultan la insuficiencia en el diseño de políticas y la falta de profundidad en su implementación.

Esto tiene como resultado que sus efectos sean en ocasiones marginales a nivel del sistema.

IV. Fuentes principales

El presente artículo fue elaborado tras una revisión exhaustiva de las siguientes fuentes:

- 1.- Documentos generales de referencia publicados por Unesco y redes como la Asociación Internacional de Universidades (AIU) tales como: World Education Report; World Guide to Higher Education; Study Abroad; International Handbook of Universities (AIU); documentos varios publicados por la División de Educación Superior de Unesco referidos al reconocimiento de estudios universitarios y otros temas.
- 2.- Documentos de Unesco relacionados con los antecedentes, celebración y posterior desarrollo de la Conferencia Regional de Educación Superior, la CMES y las reuniones de Seguimiento.
- 3.- Documentos claves de Unesco, donde se expresa su visión de la ES. Desde el Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior (1995), los documentos, informes y discursos de los DG, ADG y Directores de la División de Educación Superior y del Cresalc y luego el Iesalc de Unesco, hasta los documentos de los Consejos Ejecutivos, y Conferencias Generales referidos a esta temática.
- 4.- Las Memorias de la Conferencia Regional de La Habana (1996) con la visión de los actores, así como los documentos claves de dicha Conferencia: Informe Final, Declaración, Plan de Acción; así como de la Reunión de Consulta Unesco-Caricom, su Declaración Final y sus Recomendaciones para un Plan de Acción. Igualmente fueron consultados los documentos emanados de las reuniones efectuadas previa y posteriormente a las mencionadas Conferencia Regional y Reunión de Consulta.
- 5.- Los Documentos de la CMES, en especial *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*, que contiene el Informe final, la Declaración Mundial y el Marco Prioritario para la Acción.

- 6.- Los estudios llevados a cabo por las Cátedras Unesco de ES y por las Redes de ES de ALC creadas a partir de dichas Cátedras y coordinadas desde el Cresalc y luego desde el Iesalc.
- 7.- Los Documentos de las principales Redes de Educación Superior a nivel regional, interregional y mundial referido al tema.
- 8.- Los Informes de las Reuniones Mundiales (París, junio 2000) y Regionales de ALC (Argentina, La Plata, marzo 2001), del Comité Internacional de Seguimiento de la CMES, y los Informes de Seguimiento de la CMES.
- 9.- Los documentos, revistas especializadas, artículos y libros que entre 1996 y febrero del 2008 se han publicado con información relevante sobre el proceso de transformación de la ES en ALC, en especial aquellos que se refieren al papel de Unesco. De especial interés al respecto fue la Conferencia de la Directora del Iesalc, Ana Lúcia Gazzola, “Integración Académica e internacionalización de la educación superior” en Universidad 2008 (La Habana, febrero de 2008). De suma importancia fue también el libro coordinado por Marcella Mollis (2003) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Clacso, Buenos Aires, y en especial el artículo de ella en ese libro.
- 10.- Informes de Ministros de Educación y de Educación Superior de países de ALC.
- 11.- Informes de rectores de IES relevantes, así como Memorias Anuales de Universidades Públicas y Privadas de especial importancia.
- 12.- Anuarios Estadísticos de Unesco, así como datos ad hoc de Redes, Ministerios de Educación y Educación Superior, IES, estudios cuantitativos de especialistas.
- 13.- Estudios cualitativos y cuantitativos sobre la ES en ALC de los principales tanques pensantes de ALC (CESU, Cendes, Cinda, Cepes.) y de otras regiones del mundo, sobre la ES latinoamericana y caribeña.
- 14.- Información aparecida en la web de Unesco, en la del Iesalc y en las principales webs especializadas en ES de ALC –Riseu, Brunner, Anuies...– , Estados Unidos –Center for International Higher Education...– y Europa, en especial de España, entre otras.
- 15.- Entrevistas a través de un cuestionario elaborado ad hoc y enviado a gran parte de los principales actores de este proceso

de transformación de la ES. También entrevistamos en forma directa a Rectores, Vicerrectores, Decanos, Directores de Escuela, Miembros del Secretariado de Unesco, especialistas en Educación Superior.

- 16.- Documentos y entrevistas a los especialistas del Grupo de Educación Superior del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, y del Foro Unesco de Educación Superior, Investigación y Conocimiento, de los cuales soy miembro.
- 17.- Documentos y entrevistas de los miembros de ALC del Comité de Seguimiento de la CMES.
- 18.- El apoyo del Dr. Carlos Tünnermann Bernheim fue decisivo para elaborar este trabajo. No sólo me permitió utilizar como base un cuestionario elaborado por él – modificado y ampliado por mí– para realizar la encuesta, sino que largas conversaciones con él fueron claves –así como sus respuestas a la encuesta y sus sugerencias para modificar los sucesivos borradores de este trabajo–, dado que como Consejero Especial del Director General de Unesco recorrió toda América Latina y Caribe dictando conferencias sobre estos temas y ha mantenido luego un permanente contacto con los principales actores de la educación superior en ALC.
- 19.- Último, pero no menos importante, ha sido toda la información de que dispongo en la Red GUNI –de parte de los autores que han participado en nuestros Informes, como de los que han respondido a las encuestas Delphi, de las instituciones miembros de nuestra Red, y de nuestro laboratorio de Buenas Prácticas– de la cual soy Asesor Académico desde junio de 2004.

Referencias

- Borón, A. (2004). “Reforming the reforms. Transformation and crisis in Latin American and Caribbean universities”. En: Unesco, Final Report of the meeting of HE partners. Paris.
- Brovetto, J. (2000). “La educación superior para el siglo XXI”. En: Tünnermann, C. y López Segrera, F. La educación en el horizonte del siglo XXI, Colección Respuestas No. 12. Ediciones Iesalc/ Unesco-Caracas.

- Brunner, J. J. (2006). Documentos varios elaborados para el curso impartido en el Centro Universitario Salesiano de Sao Paulo. <http://mt.educarchile.cl>
- Banco Mundial (1996). Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial. Banco Mundial, Washington, D.C.
- Chitoran, D. (1996). Internal evaluation of the Unitwin/Unesco Chairs Programme. Progress Report. Unesco, Paris.
- Cortadellas, J. (2002). Información para la toma de decisiones: indicadores internos e indicadores externos. Cinda. Colección Gestión Universitaria.
- Cresalc/Unesco, Caracas, Venezuela (1997). La educación superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Colección Respuestas, Nº 5, Tomos I y II. Ed. Cresalc/Unesco, Caracas, Venezuela.
- CRUE (2004). La universidad española en cifras 2004. Madrid.
- Delors, J. et al. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones Santillana/Unesco, Madrid.
- Dias Sobrinho, J. (2005). Dilemas da educação superior no mundo globalizado. Casa do Psicólogo, Sao Paulo.
- Didriksson, A. (2000). “Tendencias de la educación superior al fin de siglo: Escenarios de cambio”. En Tünnermann, C. y López Segre, F. La educación en el horizonte del siglo XXI, Colección Respuestas No. 12. Ediciones Iesalc/Unesco-Caracas.
- _____ (2005). Recent tendencies in higher education financing: The case of Mexico, IAU-Horizons.
- EFA Global Monitoring Report (2006). Paris, Unesco.
- Escotet, M. A. (2006). “Gobierno, rendición de cuentas y financiamiento de la universidad”. En: La educación superior en el mundo prensa: la financiación de las universidades. GUNI, Ediciones Mundiprensa, Madrid.
- Fernández Lamarra, N. (2005). La evaluación de la calidad y su acreditación en la educación superior en América Latina y en el Mercosur. En: Mora, J. y Fernández Lamarra, N. *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa* [Procesos de Evaluación y Acreditación de la Calidad]. Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional Tres de Febrero, 2005.

- Fuente, De La, J. (2005). “Las universidades, la inteligencia de los países”. En: Foreign Affairs en español, Vol 5, Nro 2. México D.F.
- Gazzola, A. L. (2008). “Integración académica e internacionalización de la educación superior”. Conferencia en Universidad 2008, La Habana.
- González Casanova, P. (2001). La universidad necesaria en el Siglo XXI. Ed. Era. México.
- Gorostiaga, X. (2000). “En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo: desafíos y retos para la Universidad en América Latina y el Caribe”. En Tünnermann, C. y López Segrera, F. La educación en el horizonte del Siglo XXI, Colección Respuestas, No. 12, Ed. Iesalc/Unesco.
- Guni (2006a). La educación superior en el mundo 2006: la financiación de las universidades. GUNI, Ediciones Mundiprensa, Madrid-Barcelona-México.
- Guni (2006b). La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego? GUNI, Mundi-Prensa, Madrid-Barcelona-México.
- Haddad, G. (2006). “Calidad en la formación de la enseñanza superior”. En: La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego? GUNI, Mundi-Prensa, Madrid-Barcelona-México.
- Lemaitre, M.J. (2004). “Acreditación de la educación superior: tendencias recientes y desarrollo para el futuro”, 2004. En <http://www.uantof.cl>
- López Segrera, F. y Tünnermann, C. (2000). La Educación en el Horizonte del Siglo XXI. Colección Respuestas No. 12. Ediciones Iesalc/Unesco-Caracas.
- López Segrera, F. (2001). Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe. Colección Respuestas No. 18. Ediciones Iesalc/Unesco-Caracas.
- López Segrera, F. y Maldonado, A. (2002). Educación Superior Latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico. Prefacio: Philip G. Altbach. Unesco, Boston College y Universidad de San Buenaventura de Cali, Colombia.
- López Segrera, F. (2002). Educación Permanente, calidad, evaluación y pertinencia. Unesco y Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia.

- _____ (2004a). Higher education and research in the Latin American Region. Unesco Forum. ED.04/Conf.611/35. Paris 22 nov.
- _____ (2005a). “Posibles escenarios mundiales de la educación superior. En: Perfiles Educativos, No. 109-110, CESU, UNAM.
- _____ (2005b). “Análisis prospectivo de la educación superior a nivel mundial”. En: Revista Paraguaya de Sociología, Año 42, No. 124. Asunción.
- _____ (2006c). “El enfoque sobre los conceptos de calidad y acreditación en la CMES y en las reuniones de seguimiento”. En: La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego? GUNI, Ediciones Mundiprensa, Madrid.
- _____ (2006d). “La educación superior en el Caribe” En: La educación superior en el mundo 2006: la financiación de las universidades. GUNI, Ediciones Mundiprensa, Madrid.
- _____ (2006e). “América Latina y el Caribe: principales tendencias de la educación superior”. En: Avaliação, Septiembre 2006.
- _____ (2006). “Escenarios mundiales de la educación superior”. Ediciones Clacso, Buenos Aires.
- _____ (2007). “Escenarios mundiales y regionales de la educación superior”. En: Avaliação, v.12, n. 03, 2007.
- Marquis, C. (2002). “Universities and professors in Argentina: Changes and challenges”. En: Altbach, P. (2002) The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries. Center for International Higher Education and Palgrave Publishers, New York.
- Mayor, F y Tanguiane, S. (2000). *L' enseignement supérieur au XXIe siècle*. Hermes Science Publications, París.
- Mollis, M. (compiladora) (2003). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Clacso, Buenos Aires.
- Ordorika, I. (2006). “Commitment to society: challenges for public research universities”. En: Papers, Colloquium on Research and Higher Education Policy. Unesco, Paris 30 November to 1 December.

- PNUD (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007). Human Development Report. <http://www.undp.org>
- Rodrigues Dias, M.A. (2004). “Cooperación Internacional: Cuestión de necesidad”. <http://www.crue.org/prdias.htm>
- Seddoh, F.K. (2002). “The World Conference on Higher Education: which strategies and which actions to follow?” Key Note Speaker at University 2002, La Habana.
- Trindade, H. (Org) (2001b) “Universidade em ruínas”. Editora Vozes, Petrópolis.
- Tünnermann Bernheim, C. (1999). “Historia de la universidad en América Latina”. Iesalc/Unesco, Caracas, Venezuela.
- Tünnermann Bernheim, C. y López Segrera, F. (2000a). “La educación en el horizonte del siglo XXI”. Colección Respuestas No. 12, Ediciones Iesalc/Unesco, Caracas, Venezuela.
- Tünnermann Bernheim, C. (2000b). “Universidad y Sociedad”. Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Colección Temas y Autores. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Caracas.
- _____ (2002a). “La educación superior según el Informe del Banco Mundial y Unesco”. En: López Segrera, F. y Maldonado, M., Educación Superior Latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico. Unesco, Boston College y Universidad de San Buenaventura de Cali, Colombia.
- _____ (2002b). “Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior”. Editado por el Instituto de Investigaciones y Acción Social “Martin Luther King” de Upoli, Managua.
- _____ (2006). “Universidad, pertinencia, calidad y acreditación en un mundo globalizado”. GUNI. Discurso inaugural de la 3ra Conferencia Internacional de Barcelona.
- _____ (2007). “La universidad necesaria para el siglo XXI”. Hispamer/Upoli. Managua.
- Unesco (1995). “Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior”. Ed. Unesco. París, Francia.
- _____ (1997a) “Consolidated Declarations and Plans of Action of the Regional Conferences on Higher Education held

- in Havana, Dakar, Tokyo and Palermo”. Retained Lessons. Division of Higher Education. París.
- _____ (1998a) “La educación superior en el Siglo XXI: Visión y acción”. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Documentos Varios, Octubre, París.
- _____ (2003) “Reforms and innovations in higher education in some Latin American and Caribbean countries 1998-2003”. París.
- _____ (2004) “Final Report of the Meeting of Higher Education Partners (WCHE)”. París
- _____ (2006) “Global Digest”. UIS. Montreal.
- Vessuri, H. (2003). “La Ciencia y la Educación Superior en el Proceso de Internacionalización. Elementos de un Marco Conceptual para América Latina”. Unesco Forum Occasional. Paper Series, Paper No. 3/5.
- World Bank (1994). Higher education. The lessons of experience. Washington, D. C.
- _____ (2000). “Higher Education in developing countries: Peril and Promise”. Washington, D.C.
- _____ (2002). “Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education”. Washington, D.C.
- World Trade Organization (WTO) (1998) “Background Note by the Secretariat, SCW49”.
- Yarzabal, L., Vila, A. y Ruiz, R. (Editores) (1999). “Evaluar para transformar”. Colección Respuestas No. 10. Ed. Iesalc/Unesco, Caracas, Venezuela.

Sitios de Internet.

Sitios web de organizaciones internacionales de gran relevancia.

<http://portal.unesco.org>

<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

<http://unesdoc.unesco.org>

<http://www.uis.unesco.org>

<http://www.OCDE.org>

<http://www.worldbank.org>

<http://www.iadb.org>
<http://cepal.org>
<http://www.undp.org>

Sitios Web de algunas instituciones, organizaciones y redes de especial importancia.

Proyecto universia.net:
<http://www.universia.net>
Asociación Internacional de Universidades (AIU):
<http://www.unesco.org/aiu>
Consejo latinoamericano de ciencias sociales (Clacso):
<http://www.clacso.org>
Swedish International Development Cooperation Agency (SIDA):
<http://www.sida.se>
Unesco Forum:
<http://portal.unesco.org/education/en/ev>.
Universidad de las Naciones Unidas (UNU):
<http://www.unu.edu>
Federación Internacional de Universidades Católicas:
<http://www.fiuc.org/>
Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE):
<http://www.crue.org>
Observatoire International des Reformes Universitaires (ORUS):
<http://www.orus-int.org>
Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA):
<http://www.cinda.cl>
Fundación Chile:
<http://www.educarchile.cl>
Center for International Higher Education (CIHE):
<http://www.bc.edu/cihe/>
Red de investigadores en educación superior (Riseu):
<http://www.unam.mx/coordhum/riseu>
Núcleo de investigación sobre la educación superior de la universidad de Sao Paulo (Nupes):
<http://www.usp.br/nupes/>
Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS):
<http://www.gatswatch.org>

Global University Network for Innovation (GUNI):

<http://www.guni-rmies.net>

Cátedra Unesco de Dirección Universitaria (CUDU), Universidad
Politécnica de Cataluña (UPC):

<http://www.upc.es/cudu>

Capítulo II

Cambios y Reformas en la Educación Superior

José Dias Sobrinho*

Resumen

El texto presenta reflexiones sobre tendencias, cambios, reformas y transformaciones que ocurren en la educación superior latinoamericana y caribeña, partiendo de las Declaraciones de La Habana (1996) y Mundial (París, 1998), aprobadas, respectivamente, en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) y en la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) de la Unesco (1998). Diez años han pasado desde esas importantes Conferencias y, en vísperas de realizarse una nueva ronda de la Conferencia Regional, a cargo de Iesalc, y de la Conferencia Mundial de la Unesco, es oportuno hacer algunos balances que ayuden a comprender las tendencias actuales en el nivel educacional terciario. El texto no pretende presentar en detalle los variados procesos de reformas que se suscitan en cada país, sino mostrar las tendencias de carácter

* Doctor en Ciencias Humanas (Educación, 1975, Universidad de Campinas, Unicamp, Brasil). Realizó un posdoctorado en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Profesor titular del Programa de Posgrado en Educación de la Uniso (Universidad de Sorocaba). Fue presidente de la Comisión Especial de Evaluación (MEC, Brasil). Colaborador de Global University Network for Innovation, GUNI-Unesco. Miembro del Consejo Consultivo de INEP/MEC, Brasil. Director de la Revista Avaliação. Autor de numerosos artículos en el área de educación superior.

general que se encuentran en curso en la Región. En especial, son presentadas las principales características de la modernización de la educación superior, con énfasis en la privatización, y algunos impactos de la globalización económica y de la sociedad de la información sobre los sistemas terciarios de América Latina y el Caribe. Se hace énfasis en las contradicciones entre las concepciones de educación como bien público o como mercancía.

Palabras clave: Educación superior, América Latina, cambios, Unesco, tendencias en educación superior, impactos de la globalización, relevancia social.

Introducción: Complejidad temática, dificultades prácticas

Los debates y estudios respecto a la educación superior todavía están colmados de viejas cuestiones no resueltas, como autonomía, financiamiento público, gestión democrática, relación con la sociedad, desarrollo humano sostenible, inclusión social, educación a lo largo de la vida, calidad, etc. Estos viejos temas adquieren hoy nuevas significaciones. En algunos casos, se podría decir que sufren un “secuestro semántico”, en el seno de los fenómenos mundiales acogidos por la palabra “globalización”. Son términos positivos, en principio, pero hay poco acuerdo respecto a sus significados y modos de ponerlos en práctica. Por ejemplo, para unos, la inclusión social es una acción de rescate de la equidad, en tanto para otros puede representar una actitud populista que llevaría a una pérdida de calidad. En este caso, para unos la calidad tiene valor social y democrático, es decir, está vinculada a la justicia social y a la pertinencia, mientras que para otros la calidad sólo es posible para una elite.

Las dificultades conceptuales y prácticas se inscriben en un panorama ideológico compuesto de perspectivas epistemológicas, elecciones políticas y orientaciones éticas que constituyen la educación superior como un palco social lleno de disputas y contradicciones. No se trata de una sencilla contienda académica respecto a los significados de algunos términos específicos. La polémica de fondo es política y filosófica. Está en cuestión, fundamental y primordialmente, una pelea

por la hegemonía social y sus formas de organización en el ámbito mundial.

Durante la última década, las principales transformaciones en la educación superior tienden a consolidar las lógicas de la sociedad de economía global. Esa concepción de la vida humana demanda un modelo de educación superior que brinde los mecanismos ideológicos necesarios para su expansión universal, y le ofrezca bases cognitivas y valorativas e instrumentos de desarrollo. Los cambios y reformas de la educación superior están en el centro de amplias, rápidas y profundas transformaciones sociales, sobre todo porque el conocimiento es considerado como uno de los principales motores del actual desarrollo económico global.

Por cierto, hay una gran sinergia entre educación superior y globalización. Aunque no sean las únicas, las instituciones de educación superior (IES) son, en muchos países, la más importante instancia de producción de conocimientos y formación profesional; de esta manera se constituyen en una de las bases del desarrollo económico y social hegemónico en la sociedad de la economía globalizada. Esas fuerzas justifican las demandas de reformas, transformaciones, alteraciones, adecuaciones y cambios de paradigmas coherentes con el modelo empresarial modernizante, para que así la educación superior efectivamente cumpla sus nuevos papeles frente a las exigencias de la globalización económica y de la llamada “sociedad del conocimiento y de la información”.

Tan importantes para la economía neoliberal y global son los cambios de paradigma de la educación superior que nadie puede estar inmune a ellos. Sobre la educación superior recae preponderantemente la importante responsabilidad de producir y diseminar los conocimientos y las técnicas útiles al desarrollo económico. En otras palabras, la educación superior tiene hoy enorme centralidad en las agendas que buscan establecer las condiciones de posibilidad de la economía global, tanto en la actualidad como en el futuro. Todo esto genera zonas de conflictos y contradicciones. La educación superior no está preparada para hacer frente a todos los cambios en los nuevos modos de generación y distribución de conocimientos, en especial en los que se nutren en la acelerada explosión epistémica en todos los campos, ni tampoco puede solventar las discrepancias ideológicas y políticas de los distintos grupos de interés en los diferentes sectores sociales.

Muchas de las transformaciones emanadas de la globalización económica y de su base tecnológica son responsables de aspectos importantes de la crisis de las IES, las cuales no alcanzan a dar respuestas consistentes a tantas demandas diferentes, muchas veces contradictorias. Y cuando pueden satisfacer alguna demanda específica, luego otras emergen en niveles más exigentes. Es decir, la educación superior, que ahora se instituye en instancia decisiva del progreso de la sociedad de base tecnológica y centro económico, pasa por una crisis cuyas raíces pueden ser reconocidas en las enormes contradicciones actuales de la vida humana. La disciplina económica común y globalmente impuesta exige que la institución educativa fortalezca prioritariamente el sistema productivo, mediante el avance de la ciencia y sus aplicaciones y, al mismo tiempo, desarrolle las competencias y destrezas adecuadas para resolver problemas y crear oportunidades de crecimiento de riquezas materiales.

Las propuestas de reformas no emergen de un vacío social y político. Estas, comúnmente, son generadas en las esferas de poder para cohesionar la gestión y las funciones educativas con los proyectos políticos más amplios. Las propuestas de transformaciones más corrientes en América Latina y el Caribe presentan un énfasis político, normativo y organizativo, de modernización de estructuras, sin que haya una amplia preocupación con los cambios epistémicos y un debate más radical sobre las misiones de la educación superior en la formación de ciudadanos-profesionales dotados de sensibilidad social y con valoración por el sentido de la solidaridad y responsabilidad pública.

Aunque las propuestas de reformas de la educación superior parezcan centrarse en el ámbito educativo, en las esferas internas de una institución y asimismo de los sistemas, casi siempre tienen en su horizonte los proyectos de una sociedad. Sea para mejorar aspectos que necesitan una nueva acción, sea para sustituir algo indeseable, las propuestas de reformas tienen como objetivo superar una situación que no se quiere que permanezca como está. Aunque sean elaboradas por instancias de poder político, en los organismos internacionales y en sectores de los gobiernos nacionales, las propuestas de reformas encuentran sus motivaciones en las transformaciones y en los deseos de cambios de la sociedad. Por ello, están siempre llenas de conflictos

de intereses, tanto en sus etapas de formulación como de ejecución y en las disputas por resultados.

No toda reforma genera los cambios idealizados. Muchas no tienen el impacto esperado en las transformaciones de los sistemas o en las prácticas pedagógicas. Frecuentemente, los docentes sospechan de la efectividad de las propuestas de reformas, en especial cuando éstas les parecen más relacionadas con los intereses de los políticos que con los valores propiamente educativos. Algunas reformas tienden a poner en evidencia a sus proponentes, mucho más que a generar cambios efectivamente importantes y duraderos en educación. Además, ni todos los cambios emanan de formulaciones jurídicas y políticas, es decir, de una elaboración formal de reforma, pero todos ellos están vinculados a realidades históricas y buscan responder a exigencias diversificadas, muchas veces conflictivas, que emergen en los sistemas sociales nacionales e internacionales. También hay aquellos que quieren una reforma para que nada sustantivamente cambie.

En cada caso, es deseable analizar si las transformaciones propuestas corresponden a alguna de las siguientes alternativas: necesidad de adaptación a las nuevas demandas emergentes de contradicciones sociales; exigencia interna de las instituciones frente a los cambios en el mundo epistémico; presiones de la economía, en especial del sector productivo y del trabajo; alteraciones cosméticas que produzcan una apariencia de novedad, etc. Aún más importante es distinguir si se trata de una mera acomodación funcional a demandas específicas e inmediatas, o de reformas profundas que obedecen a fuerzas de carácter económico, político, étnico, religioso. Es, además, importante discernir si son reformas democratizadoras o elitizantes.

Las respuestas meramente adaptativas y cosméticas a demandas inmediatas, en rigor, no podrían ser consideradas reformas, pues no logran producir cambios en el marco legislativo estructural y están lejos de generar transformaciones globales en los servicios educativos.

La educación tiene siempre una mirada prospectiva, la de construir el futuro. Además de atender a problemas inmediatos y prácticos, la educación superior tiene el cometido de preservar las conquistas de la historia humana en los campos del conocimiento, del pensamiento, de las realizaciones artísticas y culturales, y, asimismo, anticiparse a la sociedad de su tiempo y buscar construir un futuro más acorde

con los principios y valores que edifican la humanidad. Si el presente está lleno de incertidumbres, y si tantos y acelerados son los cambios de diversa naturaleza, una grave cuestión se instala: ¿qué futuro deseamos, podemos y necesitamos construir? En gran parte, el futuro de la educación superior depende de las respuestas que hoy demos a esa pregunta. Por cierto, en un momento histórico de tantas inestabilidades y falta de convicciones, no hay consensos sobre la sociedad ideal ni tampoco respecto al más adecuado modelo de educación superior.

En las últimas dos décadas, en especial, y con distintas intenciones según los diferentes grupos de interés, se intensifica un sentimiento general de insatisfacción con la educación superior y se profundiza la idea de que reformas y cambios son necesarios. Los organismos multilaterales (OCDE, BIRD, BID, CEPAL, etc.) fueron y siguen siendo actores importantes en la agenda mundial de transformación de la educación superior. En general, proponen ajustes y cambios que llevan la educación superior a atender más efectivamente a las necesidades de la industria y del mundo del trabajo. En la visión economicista de los organismos multilaterales, en la actual etapa de la sociedad de economía global, la educación superior debería ir más allá de su tradicional papel de reproducción de la fuerza de trabajo y ocupar un lugar estratégico en la producción de los conocimientos útiles al desarrollo económico; es decir, en la capacitación ampliada y competente de “capital humano” y en la generación de bienes que dinamicen el crecimiento imparable, especialmente de la industria y de las grandes corporaciones.

Proceso impulsado por la Unesco: Declaración sobre educación superior en América Latina y el Caribe (La Habana, 1996) y Declaración mundial sobre educación superior (París, 1998).

En la década de 1990, la Unesco impulsó un amplio proceso de reflexión y consulta a escala mundial que movilizó un gran número de actores relacionados con la educación superior y culminó con la publicación de importantes documentos.

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior - CMES (París, 1998) sintetizó la visión y las propuestas de acción ampliamente discutidas en las consultas regionales que han sido convocadas por la Unesco: La Habana (1996), Dakar (1997), Tokio (1997), Palermo (1998). Los documentos producidos en esas Conferencias tuvieron como punto de partida las tendencias y desafíos identificados en el *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, publicado por la Unesco en 1995, logrando amplitud y consistencia en los análisis y estudios desarrollados en diferentes regiones. La Declaración de La Habana (1996), que resultó de la Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES) y la Declaración Mundial (París, 1998) son las que más nos interesan discutir en este texto, con el propósito de identificar sus eventuales impactos en la educación superior de la región latinoamericana y caribeña.

Para la Unesco, el desarrollo de la educación superior y de la investigación forman parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. La educación superior y la investigación tienen enorme centralidad en los procesos y proyectos de reformas que buscan impulsar el desarrollo humano en todas sus dimensiones. Por consiguiente, reconoce la Unesco en la Declaración Mundial de 1998 que la educación superior ha de enfrentar los imponentes desafíos y emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, la cual en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas.

La responsabilidad de la educación superior no es, pues, nada trivial. Ella no se restringe a una función meramente económica y de adiestramiento al trabajo. Proclama la Unesco que la economía forma parte de la integridad humana, que también incluye las dimensiones sociales, culturales, intelectuales, políticas y ético-morales. Por consiguiente, el desarrollo económico no puede ser un objetivo en sí mismo y tampoco ha de estar en conflicto con las otras dimensiones de los sujetos y de las sociedades.

Las reflexiones y las Declaraciones de dichas reuniones parten de una premisa básica, que a la vez ratifica los términos de la

Declaración Universal de los Derechos Humanos: la educación es un bien público, derecho de todos, accesible a todos los que tengan los méritos respectivos, y deber de los Estados. Por lo tanto, no es objeto de negociación. Siendo un bien público, la educación es prioritaria, esencial, imprescindible e insustituible, y por consiguiente debe estar accesible a todos los que presenten los méritos correspondientes y tener la calidad que los individuos y las sociedades necesitan para que todos tengan una vida digna. A partir de la premisa del bien público, los documentos generados con base en las reflexiones mundiales respecto a funciones, tendencias, estrategias y desafíos frente a las configuraciones y demandas de los nuevos tiempos afirman principios y lineamientos generales que deberían constituir los fundamentos y ejes de la implementación de políticas nacionales y acciones institucionales de desarrollo y cambios de la educación superior.

Esa amplia reflexión, fundamentada en robustos análisis y estudios, en realidad expresaba un deseo general de transformaciones, pero siempre resguardando el significado de la educación como bien público. Va en este sentido la insistente recomendación de que la educación superior fortalezca la pertinencia, la equidad y la internacionalización. Estos términos son esenciales y complementarios al concepto de calidad. En conjunto, constituyen el eje de los objetivos que pretenden la ampliación del acceso y la permanencia, el fortalecimiento de las relaciones de las IES con las comunidades y las sociedades; en fin, la contribución al desarrollo humano sostenible fundado en una cultura de paz, justicia social y solidaridad.

En apretada síntesis, vale la pena seleccionar algunos puntos de la Declaración de La Habana y Declaración Mundial sobre la educación superior recomendados a los sistemas y a las IES:

- La educación es instrumento esencial para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta;
- El conocimiento es un bien social: generado, transmitido, criticado y recreado en beneficio de la sociedad;
- La educación superior debe fortalecer su capacidad de análisis crítico y de visión prospectiva;
- Las IES deben adoptar estructuras organizativas que posibiliten agilidad en las respuestas, intercambio de estudiantes, diversificación de sus programas y estudios, fortalecimiento de

la extensión y difusión de sus actividades; suministrar formación integral, general y profesional; propiciar educación permanente; estimular el aprender a aprender y a emprender; realizar actividades de creación intelectual (científica, técnica y humanística); desarrollar una sólida cultura informática;

- Las IES deben fortalecer la identidad cultural de la región; participar en el mejoramiento cualitativo de todos los niveles del sistema educativo; estimular la movilidad académica y profesional; fortalecer la cooperación inter-universitaria; crear y expandir los diversos tipos de redes y otros mecanismos y procesos que faciliten la integración regional y la búsqueda colectiva de equidad, calidad y pertinencia.

Las Declaraciones consolidaron algunas palabras claves y ejes programáticos de las reformas: pertinencia, relevancia, calidad, responsabilidad social, equidad, internacionalización, autonomía, libertad académica, evaluación. Estos conceptos generales deberían servir de orientaciones para programas y líneas de acción, con énfasis en los siguientes aspectos, entre otros: superar los problemas de acceso y abandono, con especial atención a los grupos desfavorecidos y a las desigualdades de género; fortalecer los vínculos con las comunidades y la articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo; desarrollar actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades; difundir y fomentar las culturas nacionales y regionales; fortalecer los sistemas de información; reforzar la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad; fomentar la educación a lo largo de la vida; introducir la cultura de evaluación y acreditación; contribuir al desarrollo y a la mejora de la educación en todos los niveles; incrementar la formación de docentes e investigadores; incrementar la investigación en todas las disciplinas; tener en cuenta el respeto de la ética y del rigor científico; promover la cooperación internacional fundada en la solidaridad, el reconocimiento y el apoyo mutuo; facilitar la movilidad académica y los intercambios científicos; contribuir a consolidar la ciudadanía democrática y los valores universalmente aceptados, etc. Para la Unesco, la efectiva realización de esos puntos programáticos torna indispensable que los

parlamentos y gobiernos cumplan con la obligación de impartir el adecuado financiamiento de la educación pública.

Todos estos principios y propuestas de acciones prioritarias en el plano de los sistemas y de las instituciones están estrechamente relacionados con los ideales de paz, libertad, solidaridad, justicia, igualdad, democracia, que son esenciales al desarrollo humano sostenible. Por consiguiente, sólo una educación concebida como bien público, al servicio de los intereses más amplios de la sociedad y de proyectos nacionales, puede comprometerse en la busca de su realización, en la medida de las posibilidades concretas. En muchos aspectos, las reformas de la educación superior propuestas por la Unesco en esas Declaraciones se enraízan en las más profundas dimensiones de la vida humana. Fundamentadas en valores internacionalmente aceptados y, en general, consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, expresan aspiraciones de cambios radicales, no solamente en las instancias educativas, sino, principalmente, en los Estados y en las sociedades en general. Ellas parten de la premisa que establece la educación superior como uno de los pilares fundamentales del desarrollo sostenible y del mejoramiento del conjunto de la sociedad.

Nuevas realidades, nuevas demandas: Desafíos de la educación superior en el mundo globalizado

No se puede tratar de educación superior sin tener en consideración el fenómeno complejo de la globalización. El escenario mundial presenta profundas y rápidas transformaciones en todos sus ámbitos. Estos cambios inciden directamente en el cerne de los problemas y transformaciones de la educación superior. Los valores y principios humanísticos y sociales proclamados por la Unesco ahora tienen que arrostrar las olas avasalladoras de la globalización, que imponen a las sociedades de todas partes la primacía de los intereses económicos. La educación superior enfrenta un difícil dilema: intensificar sus compromisos con la formación de sujetos capacitados técnica y éticamente, construyendo y desarrollando sociedades democráticas y solidarias, o asumirse como función de la economía de mercado y,

por consiguiente, de la autonomización técnica y de la competitividad productora de exclusión y dilución de las relaciones sociales.

Un enorme desafío que se presenta a la educación superior consiste en evitar la tentación de ser un mero instrumento del mercado y de los intereses privados que están sometiendo a las sociedades y a los individuos a los efectos nefastos de la globalización excluyente, desnacionalizadora y mentora de la geopolítica de la desigualdad y de la violencia.

La gran cuestión de fondo, siempre presente pero no siempre evidente, es la siguiente: ¿La educación es un bien público o es un servicio de negocios privados? En ese problema se enfrentan grandes conflictos de intereses. Las respuestas que se dan a ella determinan formas y reformas, modelos institucionales y políticas gubernamentales, metodologías pedagógicas y programas, perfiles de formación y vínculo con la sociedad, concepciones de principios y fines de la educación. Por lo tanto, la opción entre público y privado no es un mero problema técnico o teórico; más bien, esta es una cuestión filosófica y ético-política, pues está profundamente vinculada a una concepción antropológica y social. Lo que caracteriza una y otra puede ser muy distinto. En general, la educación pública y la privada responden diversamente a las demandas externas. Muchas veces priorizan valores muy diferentes y contradictorios que generan compromisos y prácticas discrepantes.

Es importante observar que los principales elementos que caracterizan una institución educativa como pública o privada no son necesariamente su naturaleza jurídica, ni tampoco sus fuentes de mantenimiento y, por consiguiente, la gratuidad o el pago de la matrícula. El carácter determinante consiste en los compromisos que cada institución asume, acordes con su misión y las realidades concretas de las comunidades.

Una institución pública se compromete con los proyectos y objetivos públicos, es decir, con el mejoramiento del conjunto de la sociedad, en su ámbito de actuación y según principios de solidaridad, igualdad, justicia social. Sus actividades de construcción y diseminación de conocimientos y sus prácticas formativas se orientan por criterios de rigor científico, pero también necesariamente se fundan en la ética del valor social. Por ser pública, una institución educativa está comprometida con la elevación y ampliación del patrimonio

cognitivo y cultural de todas las personas y con la profundización de la democracia política y económica. Sirve al desarrollo económico, pero, la economía, en tanto concepción ética del bien común, es una de las dimensiones de la humanización, y no horizonte y razón central de la sociedad.

Una organización privada es auto-referente; está interesada principalmente en aumentar sus tasas de ganancia y competitividad, aunque esto pueda representar, muchas veces, falta de respeto al medio ambiente, dilución de la dimensión social y comunitaria de la vida y supervaloración del individualismo posesivo. En ella, la formación se orienta menos a la ciudadanía y al bien común y mucho más al adiestramiento profesional y al éxito individual en el mundo de los negocios y del trabajo. En la ideología privatista, conocimientos y técnicas producidos y reproducidos deben mantener estrecha relación con la industria y con las lógicas de aumento de las tasas de lucro y competitividad.

Debido a que los conocimientos y la tecnología se constituyeron en la más importante materia prima para la acumulación de lucros, la educación, en especial la de nivel superior, ha sido forzada a instrumentarse predominantemente como función de la competitividad económica y en pro de las grandes corporaciones del capitalismo global. Lo más criticable de esto es que el crecimiento económico no es para todos, sino para las empresas e individuos privados que se adaptan a esa agenda mercantilista (Dias Sobrinho, 2005: 102).

Coherente con la tendencia economicista de la sociedad y con la desvaloración de lo público y disminución de los presupuestos estatales, ocurre en las últimas décadas un crecimiento general de la educación privada y una invasión de la mentalidad mercantilista. En el ámbito crecientemente más amplio del sector privado, la educación tiende a ser más y más un producto que beneficia solamente a los individuos que pueden comprarlo.

La Unesco ha declarado reiterada y enfáticamente que por naturaleza la educación es un “bien social de servicio público”. Además de sus tradicionales problemas, la educación superior ahora debe enfrentar nuevas dificultades y demandas de diversos tipos y procedencias. Es obligada a invertir más y más en lo novedoso, pero lo nuevo está cargado de pesadas y cambiantes incertidumbres. Con presupuestos deprimidos, tiene que demostrar creciente eficiencia y dar respuestas

adecuadas a un abanico de demandas llenas de implicaciones y contradicciones: producción de alta tecnología, formación de mano de obra de alto nivel, entrenamiento para atención de demandas inmediatas del mundo del trabajo, formación cualificada para ocupaciones de tipo nuevo, formación para la innovación, preservación y desarrollo de la alta cultura, recuperación de la cultura popular, educación a lo largo de la vida, formación para el emprendimiento, promoción de la ciudadanía y de la conciencia de la nacionalidad, inserción en el mundo globalizado y comprensión de las transformaciones transnacionales, capacitación de profesores de todos los niveles, formación de nuevos investigadores, ascensión social de grupos desfavorecidos, impulso a la grande industria, apoyo a pequeños productores, investigación de punta, tecnología de bajos costes y de aplicación directa en la agricultura y en los servicios, desarrollo local, nacional, regional, atención a las carencias de salud del pueblo, éxito individual y tantas otras exigencias cargadas de urgencias y, en todo caso, de difíciles respuestas. (Dias Sobrinho, 2005: 63)

La educación ya no es un problema solamente de los educadores. Debido a su importancia en la sociedad, en los individuos y para el mercado, ella ahora hace parte de la agenda también de empresarios, políticos, administradores, padres y miembros de las comunidades en que las instituciones se insertan. En gran parte, su crisis actual se debe a una crisis global de la humanidad, cuyos avances arrolladores en los campos del conocimiento, información, comunicación y transporte no lograron tocar a todas las personas, ni tampoco disminuir las asimetrías políticas, económicas y sociales.

Frente a la creciente complejidad de la vida, se multiplicaron las demandas y se ensancharon los campos de actuación de la educación superior. No estando adecuadamente equipada para atender a todas las expectativas y aspiraciones de varios tipos y procedencias, la educación superior pasa por una crisis de identidad y de reconocimiento público. De ella se espera que presente soluciones para la economía, la política, la moral, es decir, para las dimensiones más generales, universales y permanentes del mundo humano, y, también, para las experiencias y urgencias más concretas de la vida práctica y cotidiana. Mucho se espera de ella, su importancia es más y más reconocida, múltiples son los papeles que le son atribuidos, pero los resultados no satisfacen a todas y a cada una de las personas y a la totalidad de las demandas. La

crisis de la educación es un aspecto de la crisis global de la sociedad global.

Los retos y desafíos son, pues, enormes para el cumplimiento adecuado del mandato social de la educación en los términos proclamados por la Unesco, es decir, los cometidos de consolidar los principios y valores fundamentales de la paz, el desarrollo humano sostenible y la democracia, por medio de la construcción de conocimientos pertinentes y de la formación técnica y ética. Esta labor que las instituciones y los sistemas educativos deberían practicar enfrenta hoy los enormes problemas, riesgos y también oportunidades que el fenómeno de la globalización está produciendo.

La educación superior tendría que transformarse radicalmente para dar respuestas más efectivas a tendencias emergentes, como la explosiva expansión cuantitativa, la diversificación de los tipos de institución, programas y formas de estudio, la insuficiencia de presupuestos, la rápida obsolescencia y explosión de conocimientos, los cambios en el mundo del trabajo, etc. A nivel de las sociedades nacionales y sus relaciones mundiales, distintos procesos, que pueden ser interrelacionados, competitivos y contradictorios, producen fuertes impactos sobre la educación superior y demandan rápidas y eficaces respuestas: globalización, regionalización, internacionalización, sociedad del conocimiento y de la información, democratización, afirmación de culturas nacionales y locales, segmentación y fragmentación. En los últimos años, crece la importancia de la educación superior en relación en el desarrollo, pero persisten muchas contradicciones en ese terreno: de un lado, el énfasis está puesto en el crecimiento de las fuerzas económicas; de otro lado, la idea de que el desarrollo debe ser sostenible y profundamente humano, o sea, integral (todas las dimensiones humanas), permanente (para hoy y mañana) y universal (para todas las mujeres y todos los hombres).

Queda claro que, respecto a las transformaciones de la educación superior, no hay amplios consensos, pues en la complejidad de los fenómenos de la vida actual, en sus aspectos subjetivos y objetivos, individuales y sociales, psicológicos y sociopolíticos, se perdieron en buena parte los referentes valorativos y las bases de estabilidad. La globalización está llevando la humanidad a niveles nunca antes alcanzados en términos de adquisición de nuevos aprendizajes, producción y acumulación de conocimientos y técnicas, en especial en

la tecnología de información, con ventajas importantes para una parte de la población. Pero, para la mayoría de la población mundial, la actual globalización significa más pobreza, hambre, violencia, inseguridad, exclusión, desigualdad, asimetrías, destrucción del medio ambiente. La competencia entre las grandes corporaciones transnacionales que, además de concentrar la mayor parte del capital global, detentan el poder de determinar los destinos del mundo, profundiza las asimetrías entre países, debilita los estados nacionales y vacía las estructuras y significados de los fenómenos públicos. (Dias Sobrinho, 2005: 52).

El escenario de exclusión, concentración de rentas e injusticia social se agrava en países pobres y emergentes que son obligados a someterse a severos sacrificios. Gestión monetaria determinada por el Fondo Monetario Internacional, reformas políticas dictadas por objetivos económicos, metas rígidas de inflación, presupuesto superavitario, liberalización del comercio, libertad de capitales, Estado social reducido al mínimo, son condiciones indispensables para un buen puntaje en el juego mundial del poder (Dupas, 2005: 28). Las determinaciones externas, generadas en las cumbres del poder mundial impulsadas por sus organismos multilaterales, se asocian a las históricas asimetrías sociales y económicas y, sobre todo, a la baja escolaridad de la población de poca o ninguna renta.

No son solamente los indicadores de renta per cápita los que caracterizan un país como subdesarrollado o desarrollado. El concepto de desarrollo es mucho más complejo. Una sociedad es desarrollada cuando presenta consolidadas sus estructuras educativas, culturales, científicas, éticas, políticas, además de las económicas. Si la economía no es la razón central de la sociedad, no es la competitividad lo que más tiene importancia para la vida en común, sino los valores de solidaridad en tanto responsabilidad colectiva, de tolerancia, de respeto a las diferencias de pensamiento, credo, etnia, etc.

Principales tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe

Amplias y profundas transformaciones en la educación superior de la región se han producido en las últimas décadas. ¿Pueden esos

cambios ser considerados respuestas a las recomendaciones generales de las Conferencias de la Unesco en los noventa? ¿Tuvieron esas Conferencias fuerza suficiente para impactar la educación superior latinoamericana y caribeña? ¿Las transformaciones habidas y aún en curso son coherentes con los principios y las estrategias discutidos y aprobados en esas Conferencias? ¿Cómo están reaccionando las IES y los sistemas a las contradicciones entre los paradigmas del desarrollo humano sostenible y del desarrollo a cualquier precio del neoliberalismo? Muchas otras serían las preguntas, pero todas ellas de alguna manera se refieren a la cuestión fundamental: ¿las transformaciones están en conformidad con el principio del “bien social de servicio público”, o con las lógicas comerciales de educación como mercadería? Como se ha dicho anteriormente, hay diferencias esenciales, no solamente aparentes, entre una y otra concepción en lo que se refiere a finalidades, papeles sociales, relación con la sociedad y con los conocimientos, al “qué”, y no simplemente con respecto a distintas formas operacionales y organizacionales.

En la región latinoamericana y caribeña hay una gran diversidad. De un país al otro hay considerables asimetrías económicas, culturales y grados distintos de desarrollo social y político y de inserción en el mundo globalizado, amén de las diferencias territoriales y de población. De un lado, la más exuberante, rica y diversificada biodiversidad del planeta, con inmensos recursos biogeográficos para la vida humana, animal y vegetal. De otro lado, una desigualdad social y económica de las más perversas y profundas. Hay algunos sectores modernos insertos en los ámbitos más avanzados de la industria mundial, pero el paisaje urbano más común en nuestros países consiste en ámbitos deteriorados donde se acumulan enormes masas de pobres y postergados.

La educación superior de la Región también porta notables asimetrías. Pocas universidades están consolidadas y presentan producción científica y técnica y creación artística de reconocida calidad y presencia en la comunidad científica internacional. Según Brunner, “Del total de IES existentes en la región (...) seguramente una fracción no superior a 3% podría corresponder a esa definición tradicional. Ellas forman el cuadro de honor de lo que, a escala latinoamericana, puede llamarse Research University. A su lado existe un número algo mayor de universidades ‘con’ investigación, pero que no alcanzan a situarse en el nivel de internacionalización que supone

participación en la comunidad mundial de producción científica y tecnológica. En cambio, las demás instituciones –más de un 90%– son puramente docentes” (Brunner, 2003: 83 y 84).

En este cuadro general, una gran mayoría de instituciones se encuentra marginada del proceso de la globalización educativa, algunas otras logran ser meras consumidoras de los productos de las comunidades científicas internacionales y una muy pequeña minoría presenta capacidad de interactuar creativamente con las redes mundiales y generar conocimientos relevantes para la ciencia y sus contextos. Por ello, la internacionalización de las instituciones y de los sistemas de educación terciaria latinoamericanos y caribeños es todavía un proceso muy asimétrico, no solamente debido a la heterogeneidad en los campos de la formación y de la investigación en nivel superior, sino también por los grados de inserción de cada país en la globalización. En este contexto, no se debe olvidar que “América Latina presenta la mayor escasez relativa de personal con altos niveles de calificación en el mundo” (BID, 2000: 96-98) y que en muchos de nuestros países se visualiza una preocupante brecha digital que impide la participación activa en los procesos globales de conocimiento.

Son necesarias grandes inversiones y programas consistentes para recuperar, al menos en parte, los desniveles educacionales, pero los países pobres están constreñidos a priorizar el pago de la deuda externa y las metas austeras de inflación, en desmedro de las políticas sociales. Debido a los escasos presupuestos, a la baja demanda de la industria local por apoyo tecnológico y al desinterés de los gobiernos por impulsar estrategias y políticas de Ciencia y Tecnología, las universidades latinoamericanas y caribeñas, en general, tienen dificultades para cumplir eficazmente su mandato en tanto institución al servicio del desarrollo social. Presentan dificultades y carencias en la infraestructura, en la profesionalización docente, en la calidad de los estudiantes, en la definición de objetivos y programas. Frente a la presión por más cupos en la educación superior y a la depresión de los presupuestos, las salidas adoptadas por los gobiernos, en general, han consistido en medidas de “modernización”, cuya principal característica es la privatización y sus efectos: aumento de matrículas y de instituciones privadas, recortes en los recursos públicos y la consecuente diversificación de fuentes, diferenciación de los modelos institucionales, flexibilización de los medios y procesos, con más

rígido control estatal de los resultados, valorización de la gestión y prácticas empresariales, asunción de la ideología de la eficiencia y productividad, etc.

La investigación en la región ocurre, en su mayoría, en los programas de postgrado de las universidades públicas. Aquí también se observan circuitos diferenciados de calidad y oferta. Los más consolidados y amplios subsistemas de postgrado, con programas formales de maestría y doctorado en casi todas las áreas, son suministrados por universidades de Brasil y México. Juntos, estos dos países responden por más de 2/3 de los postgrados *stricto sensu* en el Continente. No obstante, en distintos lugares, se incrementa rápidamente la oferta de una gran diversidad de programas genéricamente llamados de postgrado, en general de corta duración y con foco en el entrenamiento profesional, muchos de ellos de carácter transnacional y en línea, con manifiestos fines de obtención de ganancia, sin compromisos con la formación de investigadores ni tampoco con la producción de conocimientos relevantes a los contextos locales.

En general, las universidades que participan en la comunidad científica internacional son públicas, provistas con recursos de los Estados o de las Provincias. Un número más restringido de buenas universidades privadas son mantenidas por grupos religiosos, en especial las universidades católicas. Son muy escasas las otras estrictamente privadas que hacen una labor de formación e investigación con alta calidad. En su inmensa mayoría, las IES privadas se dedican casi exclusivamente a la enseñanza, absorbiendo matrículas en áreas de más demanda en el mercado; suministran cursos o carreras ajustados al campo laboral, muchos de ellos de corta duración; emplean la mayoría de los docentes con contratos provisionales y en régimen *part-time*, siguiendo más una lógica mercantil que valores académicos.

Aunque también se encuentren algunos nichos con valiosa labor de investigación y vinculación con las comunidades y la industria en algunas pocas instituciones educativas privadas, esto no es lo más común. Respetadas las honrosas excepciones, las nuevas IES del mercado no presentan procesos y resultados con calidad científica, pertinencia y relevancia pública que contribuyan efectivamente para la consolidación de sociedades justas, éticas, democráticas y avanzadas desde una perspectiva económica, política, cultural, que son requisitos del desarrollo humano sostenible.

Pese a que la globalización neoliberal, con su disciplina económica común, impone a los Estados algunas exigencias convergentes con las principales tendencias internacionales, no todas las políticas de educación superior en la Región son homogéneas, pues dependen de la intensidad de los compromisos de los gobiernos y de las respectivas sociedades, de las prioridades nacionales, de los tipos de carencias y desafíos, de los grados de desarrollo y potestades que cada país presente. Los problemas, desafíos y potestades de un país como Brasil, con casi la mitad de la población (186.000.000 de habitantes) y de la extensión territorial (8.456.510 Km²) de América del Sur, con enormes tasas de desigualdades y larga historia de exclusión y elitismo, no son los mismos de Uruguay (cuya población no llega a 4.000.000 y su superficie a 177.414 km²), o de una pequeña nación caribeña.

En común, los sistemas de educación superior de la Región enfrentan el desafío de crecer con calidad para responder a las demandas de mayor escolarización y competencia. Pero, el concepto de calidad en las nuevas instituciones articuladas al mercado está ligado sobre todo a la capacidad de obtención de ganancia por parte de los propietarios, de modernización de la economía, para las grandes corporaciones, y de competencia profesional, para los que buscan ocupación en el mundo del trabajo.

En una perspectiva de bien público, la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe debe atender no solamente a los parámetros científicos aceptados internacionalmente y a demandas específicas de los países industrializados, como también, de modo ineludible, guardar fuerte vinculación con los criterios de pertinencia, relevancia social y equidad, que tienen estrecha relación con el fortalecimiento de la democracia. Las políticas institucionales y gubernamentales en la Región deben impulsar acciones que respondan a las demandas de ampliación de oportunidades de acceso y permanencia en especial de personas que pertenecen a sectores sociales marginados, democratizando los espacios académicos en interacción con las comunidades, etc.

De acuerdo con todo lo anterior, queda plausible afirmar que la principal y más común tendencia de la educación superior en nuestra Región, con variación de grados y estilos de un país para otro, se puede resumir en dos palabras íntimamente conectadas: modernización y privatización. Ellas constituyen un fenómeno cuyos aspectos más

evidentes y comunes son: a) expansión cuantitativa de matrículas e instituciones; b) significativo aumento de la oferta privada y pseudo-privada, la cual obedece a ideologías y prácticas mercantiles adoptadas de acuerdo en diferentes prioridades; c) heterogeneidad de grados de calidad; d) diversificación institucional y segmentación de los sistemas; e) crisis de la financiación pública y diversificación de fuentes presupuestarias; f) creciente deserción de los Estados con respecto a los procesos y más rígido control de los resultados, lo que altera substancialmente el concepto de autonomía; g) evaluación y regulación a cargo de organismos nacionales y transnacionales; h) establecimiento de parámetros reguladores, con impacto en los conceptos tradicionales de autonomía universitaria; i) nuevos tipos de proveedores, nuevas formas de suministro educativo y de aprendizaje apoyadas en las tecnologías de la información; j) internacionalización asimétrica, alianzas estratégicas; k) preeminencia de los principios y criterios financieros sobre los educativos; l) supremacía del suceso individual, competitividad por encima de los valores de ciudadanía y de cooperación solidaria.

Las políticas de diversificación y diferenciación adoptadas para posibilitar un abanico más amplio de modelos organizacionales e institucionales que atiendan mejor las demandas diversificadas de los jóvenes y las transformaciones del mundo del trabajo, acentúan cuatro presupuestos del neoliberalismo: a) favorecer la competencia, en desmedro de la cooperación solidaria; b) “naturalizar”, todavía más, las diferencias individuales, instituyendo paulatinamente un sistema meritocrático donde cada uno tendrá la educación superior que “pueda” tener; c) ampliar la subordinación de la educación superior al mercado, particularmente, en lo atinente a la formación y a la privatización de las actividades y servicios; y d) explicitar más la forma de funcionamiento del sistema, que sus finalidades sociales (Dias Sobrinho, 2000).

El crecimiento explosivo del número de estudiantes de educación superior en gran parte resulta de los fenómenos interdependientes de modernización y de globalización. En especial, tienen impacto sobre las demandas educativas el progresivo aumento demográfico urbano, en buena parte como consecuencia de la migración de los campos a las ciudades, y el creciente valor económico de los conocimientos y de la capacitación técnica. El gran aumento de jóvenes egresados de la

educación secundaria incrementa la demanda de cupos en educación superior.

Los cambios en los perfiles de estudiantes de educación superior también están contribuyendo para el crecimiento de la matrícula. En especial, cabe una mención al aumento de mujeres y de personas mayores de 24 años. En muchos países de la Región, el número de mujeres que ingresan y egresan supera al de los hombres, especialmente en algunas carreras todavía consideradas de “perfil más femenino”, como las del área de salud, magisterio y atención al público en general. Personas mayores regresan a la educación superior para actualizar y complementar conocimientos en su carrera o buscar oportunidades en otras, en razón de las necesidades generadas en la redefinición del mundo del trabajo. Esta nueva composición de la población estudiantil está acorde con las recomendaciones de las Declaraciones de la Unesco, que han estimulado las políticas públicas favorables al ingreso de más mujeres y de los aprendizajes a lo largo de la vida.

Las reformas de los Estados impulsadas en la Región en las dos últimas décadas, con obvias diferencias de un país a otro, han producido una reducción de los conceptos y espacios públicos en favor de un agrandamiento del sector privado y fortalecimiento de la ideología de la privatización. En algunos países, como México, Colombia, Costa Rica, El Salvador, República Dominicana, Chile y Brasil, las ofertas privadas superan ampliamente las públicas. Un caso ejemplar de la liberación del mercado educativo superior es Brasil, donde el sector privado detenta un 73% de las matrículas y un 90% de las instituciones.

Ahora bien, los procesos de privatización que ocurren en los años más recientes presentan características distintas de los anteriores. Los nuevos fenómenos se vinculan al robustecimiento de la sociedad global del conocimiento y de la información, que provoca la necesidad de otros tipos de ofertas educativas. Nuevos actores asoman al centro de la escena del mercado de la educación superior y agudizan la competencia del sector educativo empresarial transnacional y nacional. Un creciente mercado transnacional imparte servicios educativos que trascienden las fronteras físicas y conceptuales de la educación superior y contribuyen para un cambio en el paisaje del mundo universitario, implantando sedes más allá de las fronteras del país de origen, incrementando programas en el extranjero, virtuales o

a distancia, MBA, títulos compartidos por instituciones de diferentes países, universidades corporativas, etc.

Los nuevos proveedores nacionales y extranjeros ejercen un papel importante en la determinación de los modelos de educación privada, diferentes de los tradicionales. Son propietarios de empresas educativas *for profit*. Para ellos, la educación superior es su mercancía, la ganancia es su finalidad principal y los medios utilizados son los propios de la racionalidad empresarial. Ellos no solamente cambian el segmento privado, introduciendo modelos organizacionales distintos a los de las instituciones privadas tradicionales, que todavía preservan muchos valores de servicio público, sino que también interfieren en la gestión y en el ethos de las instituciones públicas y producen alteraciones en todo el sistema. Esa mercadorización de la educación superior va a contrapelo de los principios francamente favorables al sentido público proclamados en las Declaraciones de la Unesco.

La racionalidad empresarial introduce en las instituciones educativas algunos conceptos y prácticas más asociados al mundo de la economía que a valores propiamente académicos: conocimiento útil, eficiencia, productividad, lucro, empleabilidad, competencias y habilidades laborales, éxito individual, eficacia gerencial, planeamiento estratégico, innovación, actitudes emprendedoras, *self-interest* etc. En la nueva semántica transplantada de la economía a la educación superior, estos términos son tenidos como indicadores de calidad.

En algunos sistemas públicos, se han introducido medidas que aumentan la competitividad entre docentes e investigadores, como la retribución monetaria por productividad (*merit pay*), y entre estudiantes por obtención de becas. Frente a la insuficiencia de los recursos provenientes de financiamientos gubernamentales, ahora las IES públicas buscan complementación presupuestaria compitiendo con sus congéneres y con las privadas por obtención de más recursos financieros por medio de convenios con empresas, ventas de servicios, alquileres de espacios públicos, cobro de aranceles en algunas actividades, etc. Proliferan las fundaciones para la captación y gestión de recursos asociados a la venta de servicios y productos.

En un contexto de agresiva competencia, son necesarios mecanismos internacionales y nacionales de evaluación y regulación. Debido a que el mercado impone la necesidad de comparaciones y rankings para orientar a sus clientes, los procesos evaluativos son

predominantemente cuantitativos, objetivos y vueltos al control de los servicios y rendimientos educativos. El incremento vigoroso de la matrícula estudiantil y de las nuevas instituciones, en un escenario de reducción presupuestaria y aumento de fiscalización de resultados, ha engendrado un creciente aparato de mecanismos públicos de control de calidad, reconocidos internacionalmente con diversas denominaciones y distintos significados, aunque en general empleados indiscriminadamente: evaluación, acreditación, regulación, reconocimiento, exámenes nacionales o de Estado, y otros instrumentos de control, medida de desempeño y rendimiento, información y exámenes de diferentes tipos y funciones. Paralelamente, también crece una atrayente industria de asesorías y consultorías privadas. (Dias Sobrinho, 2006: 285)

La privatización y la pseudo-privatización tienen fuerte impacto negativo sobre la equidad. Es cierto que muchos países desarrollan programas buscando aumentar las posibilidades de acceso a grupos históricamente postergados, en general los pobres, los afrodescendientes, los indígenas y, en algunos casos, las mujeres. Pero, la equidad está muy lejos de ser alcanzada en países como Colombia, donde el 61,3% de los alumnos de educación superior provienen del 40% de población más rica, y sólo 3,4% del 20% más pobre (Mora Alfaro, 2005: 119), o en Brasil, que presenta datos semejantes, y en muchos otros países de este Continente, que desafortunadamente aún exhibe las mayores tasas de desigualdad en todo el mundo. En Brasil, se observa una situación perversa: en el segmento privado, en general, las ofertas de cupos superan las demandas, pero muchos jóvenes no alcanzan a ingresar en una carrera superior por absoluta falta de recursos financieros y por necesidad de trabajar. Los programas oficiales de acción afirmativa puestos en práctica por el Ministerio han sido importantes para atenuar la desigualdad, pero no suficientes para solventar los problemas estructurales.

Sobre todo en las instituciones privadas se puede observar, a contrapelo de las recomendaciones de la Unesco, una desprofesionalización del magisterio superior: contratos precarios y flexibles, depreciación de la dedicación exclusiva y a tiempo completo, así como una formación pedagógica insuficiente. La rápida expansión de la educación superior ha impulsado la incorporación de muchos docentes todavía con escasa experiencia universitaria

y potestad de liderazgo intelectual. Para superar algunos efectos de esa improvisación, algunos países, como es el caso de Brasil, han estimulado la formación postgraduada de los profesores, aunque también en tiempos restringidos.

La globalización de los mercados y la expansión de la sociedad del conocimiento y de la información han profundizado la competencia entre países y entre instituciones educativas y, afortunadamente, gracias sobre manera al desarrollo continuo de las nuevas tecnologías, han dinamizado las relaciones de cooperación entre académicos y organismos internacionales y subregionales, potenciando la movilidad de docentes, investigadores y estudiantes y estableciendo acuerdos y acciones referentes a estándares comunes de calidad.

Todos esos fenómenos interconectados, que constituyen el complejo y diferenciado mundo de la educación superior en los últimos años, han favorecido la puesta en práctica de procesos de evaluación y acreditación en la mayoría de los países. En la Región, la agenda de evaluación y acreditación ha alcanzado centralidad a partir de los años 90, debido a la necesidad de garantizar la calidad de las instituciones, carreras, programas y títulos, frente a los fenómenos de agrandamiento y segmentación de los sistemas, ampliación de las demandas, diferenciación institucional, emergencia de nuevas carreras y nuevos tipos de suministro de aprendizajes, diversificación de fuentes y proveedores, crisis de presupuestos, aumento de la competencia, internacionalización cooperativa, riesgos de la transnacionalización del mercado educativo, distintos tipos y grados de privatización, incremento de lógicas y prácticas de mercado inclusive en instituciones públicas, cambios en los sectores laborales, alteración en las relaciones entre los Estados y las comunidades académico-científicas y otros motivos más.

Estos fenómenos, interconectados y en buena parte generados en los entramados de la globalización económica y de la sociedad del conocimiento y de la información, han producido cambios conceptuales y organizacionales importantes en la educación superior. Los Estados, ejerciendo su autoridad pública de garante de la calidad de la educación, crearon agencias y organismos de evaluación y de acreditación e impulsaron diversos mecanismos de aseguramiento de la calidad, según estándares nacionales y supranacionales, no solamente con propósitos de mejoramiento, fe pública y legitimación

de títulos y diplomas académicos, sino, también, con la intención, no siempre lograda, de controlar las malas prácticas de compañías locales o transnacionales. Además de iniciativas propias de las IES, que eligen algunos indicadores y procedimientos a su criterio, lo más común es la utilización de directrices elaboradas por organismos estatales, aunque en algunos países, también por entidades privadas acreditadas por la autoridad pública. Con el aumento de las relaciones internacionales, están emergiendo varios organismos multilaterales de evaluación y acreditación en las distintas subregiones de América Latina y el Caribe, como también ocurre en otras partes del mundo. Estos procesos son más y más estandarizados y cuantitativos, con propósitos de posibilitar las homologaciones externas, rankings e informaciones objetivas demandados por los “clientes”.

Los procesos de evaluación y acreditación son uno de los más importantes pilares de la modernización de la educación superior. Para los gobiernos y organismos que tienen a su cargo el control y las garantías de calidad, lo que más importa verificar son los resultados y productos objetivos y, por eso, comparables. La flexibilización de los medios y procesos, con la correspondiente autonomía procedimental, es un elemento esencial de la liberalización del mercado y expansión de los sistemas. Desregular los procesos de creación y organización de las IES y controlar sus resultados y productos ha sido una estrategia bastante utilizada en varios países que facilitaron la expansión del sistema por la vía del sector privado y que atribuyen a la educación superior una función de potenciación del desarrollo económico.

Esa estrategia de desregulación de los medios y control de los resultados trae un cambio importante en los conceptos de calidad y de autonomía. La calidad pasa a ser el cumplimiento de estándares previamente establecidos por organismos o agencias externas a las IES. La autonomía universitaria ahora significa mayor libertad –o desregulación y descentralización– en los procesos y medios de organización, gestión y mantenimiento. Por otro lado, la autonomía pasa a ser controlada –regulación y centralización– por procesos de evaluación y acreditación, que imponen restricciones a las dimensiones finalistas, notoriamente a los conceptos de formación, en general limitada a adiestramiento profesional, y de producción científica y tecnológica extendida a las empresas del sector productivo. Obligadas a demostrar productividad, competencia y eficiencia, las IES tienden a

abreviar sus planes de estudios y ofrecer los contenidos mínimos que suelen caer en los exámenes. No sólo hay una restricción a la libertad y a la autoridad de profesores y estudiantes en la elaboración y ejecución del currículo, sino que puede haber una importante alteración semántica de la pertinencia y de las finalidades educativas. Puede que haya un deslizamiento del valor social del quehacer pedagógico a la adecuación a exigencias de tipo productivista e instrumental al mercado.

Hay avances importantes en los procesos de evaluación y acreditación en la Región, y esto está acorde con las recomendaciones de la Unesco. No obstante, para corresponder más fielmente a los principios y lineamientos generales de las Declaraciones de la Unesco y sin desmedro de criterios y estándares internacionalmente aceptados, los procesos de evaluación y acreditación deberían ser más coherentes con las realidades y los proyectos de las sociedades de la Región. En este sentido, estos procesos deberían constituirse en instrumentos de profundización de los valores democráticos y de fortalecimiento de los proyectos nacionales y regionales. Deberían estimular las IES a desarrollar programas con propósitos de disminuir las desigualdades sociales, ampliar las condiciones de acceso y permanencia de jóvenes de sectores marginados, contribuir para mejorar los niveles educativos previos, eliminar el analfabetismo, enriquecer las culturas locales y nacionales, formar ciudadanos con adecuadas capacidades técnicas y elevado sentido ético para participación activa en la construcción de la sociedad, generar conocimientos y desarrollar tecnologías con pertinencia y alto valor para las personas individualmente y sus comunidades, etc. Evaluación y acreditación no deberían ser procesos solamente controladores y vueltos al pasado y al ya realizado, sino que también habrían de asumir un papel proactivo y prospectivo.

Límites, amenazas, dificultades internas y de contexto global. Avances

Las principales orientaciones de la Unesco, reafirmadas enfáticamente en la Conferencia Regional de La Habana y en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (París, 1998), van en la dirección de superar los obstáculos que impiden que las sociedades

sean justas y solidarias. La educación superior debería ser uno de los actores importantes en la estrategia de formación de ciudadanos responsables y de desarrollo humano integral y sostenible. Por ello, a partir de la premisa del bien público, los documentos insisten en la necesidad de aumentar el acceso sin discriminación, diversificar las ofertas y tipos de servicios, a fin de potenciar la atención a diferentes demandas e impartir una formación superior adecuada a las expectativas y necesidades de la comunidad.

Uno de los principios fundamentales de la Declaración Mundial, como fue muchas veces reiterado, es la equidad en el acceso a la educación superior, siempre vinculada a los demás niveles educativos. Todos los individuos que reúnan las condiciones y méritos, tienen derecho a acceder a la educación superior, sin ningún tipo de discriminación respecto de la edad, la raza, el credo, el sexo, la lengua o su nivel económico, cultural y social. Consiguientemente, es necesario implementar decididas políticas de acceso para aquellos grupos que, por diferentes motivos, encuentran enormes dificultades, muchas veces insuperables, para ingresar y/o permanecer en los estudios superiores.

La democratización del acceso es una tendencia que viene presentando buenos resultados en la Región. Los perfiles estudiantiles están cambiando con el alto porcentaje de alumnos con edad mayor a la convencionalmente establecida, con la predominancia cuantitativa de mujeres, y con el número creciente, aunque todavía insuficiente, de jóvenes procedentes de colectivos marginados social y económicamente. El ingreso de estos nuevos alumnos conlleva otro tipo de problemas vinculados a sus penurias socioeconómicas: son los relativos a las carencias que presentan en su bagaje de conocimientos respecto de los contenidos académicos suministrados por las escuelas precedentes. Esta situación obliga a que, además de la implementación de políticas de acceso, sean necesarias acciones públicas que aseguren la permanencia en adecuadas condiciones para estos alumnos.

El caso brasileño merece algunas consideraciones especiales, debido a que es un país lleno de grandes contradicciones y potencialidades. Por ejemplo: por un lado, enormes asimetrías sociales, culturales y económicas; una larga historia de marginación de la mayoría de la población; bajas tasas de escolarización; y por otro, un parque industrial relativamente fuerte y moderno; un sistema superior muy complejo e asimétrico y un importante subsistema de postgrado e investigación.

A continuación podemos observar algunas de las principales políticas de cambios, en especial aquellas que coinciden con las directrices generales de las Declaraciones de la Unesco respecto a la democratización de la educación superior y el esfuerzo por aumentar la equidad.

En estos últimos cinco años (Gobierno del Presidente Lula), Brasil está implementando una serie de programas de acciones afirmativas en el sistema de educación superior. Esas acciones responden a la tentativa de saldar viejas deudas con algunos de los sectores más desprotegidos de la sociedad. Esos programas buscan disminuir las históricas tasas de desigualdad social, sobre todo de los colectivos postergados de siempre: pobres, afro-descendientes e indios. En Brasil, como en muchos otros países de la Región, una parte importante de los jóvenes con edad adecuada (aproximadamente el 25%, según el “Instituto Brasileiro de Geografía e Estatísticas”), no lograría frecuentar los cursos superiores por una razón de absoluta falta de recursos financieros. Los afro-descendientes matriculados en la educación superior no llegan a 7%, en tanto constituyen 45% de la sociedad brasileña.

Además de estas tentativas de reparación, Brasil se esfuerza por aumentar significativamente las matrículas en el nivel terciario, debido a que solamente el 12% de los jóvenes de entre 18 y 24 años frecuentan cursos superiores, en la actualidad. Esa tasa está muy por debajo de la media latinoamericana (cerca de 20%) y de lo alcanzado en Argentina y Chile (cerca de 40%). La meta declarada en el Plan Nacional de Educación (2001)– la cual ya se vislumbra inalcanzable– es la de llegar al 30% en el año 2010. En los últimos cinco años –a ejemplo de lo sucedido en otros países de la Región, como Argentina– el Gobierno brasileño actual está poniendo en marcha la creación de una docena de nuevas universidades públicas federales y extensión de más de cuarenta campus en localidades estratégicas, con el objetivo de aumentar la democratización y la extensión de los estudios superiores. Además de ampliar el sistema público mediante la creación de nuevas instituciones, el MEC está otorgando un plus presupuestario a las universidades públicas que aumenten sus cupos (Proyecto Reuni).

Casi todas las universidades públicas desarrollan algún tipo de acción en pro de la inclusión y la disminución de las desigualdades sociales. En las universidades federales brasileñas, alrededor de un 50% de los cupos son destinados a jóvenes provenientes de sectores sociales

postergados, sobre todo a aquellos que tienen un buen histórico en escuelas públicas de nivel medio y demuestran condiciones intelectuales para realizar adecuadamente estudios terciarios. Prácticamente, todos estos jóvenes carecen de las condiciones económicas elementales que les permitirían ingresar y permanecer en las casas de altos estudios.

El más amplio programa regional en pro del acceso y permanencia de estudiantes carentes es el “Universidad para Todos”, conocido como Prouni, por su sigla en portugués. El Prouni tiene declarados objetivos de posibilitar el acceso a jóvenes que no tendrían recursos económicos para ingresar en un curso superior, aunque presentasen méritos suficientes. En pocas palabras, se trata de un programa, implementado por el Gobierno federal brasileño, que otorga becas integrales o parciales para que los estudiantes procedentes de escuelas secundarias y medias públicas, de familias de bajos ingresos y de colectivos socialmente marginados, logren frecuentar cursos en instituciones privadas, seleccionadas de acuerdo con procedimientos públicos. Una combinación de criterios socio-económicos y académicos es una condición básica, no solamente para la selección de estudiantes beneficiarios del Prouni, como para la permanencia de los becarios a lo largo de los estudios. El estudiante debe presentar un buen desempeño en su vida escolar previa, ser aprobado en exámenes nacionales y demostrar aprovechamiento satisfactorio en los cursos superiores.

El Prouni financia el ingreso de aproximadamente 120.000 nuevos alumnos a cada año. Tras cuatro años de implementación, ese programa ya otorgó cerca de 500.000 cupos a estudiantes procedentes de familias de bajos ingresos y de colectivos socialmente marginados. Por lo tanto, en cuatro años está viabilizando los estudios superiores de 10% del contingente total de estudiantes terciarios brasileños.

Pese a incluir en la educación superior cientos de miles de jóvenes que normalmente no tendrían prácticamente ninguna posibilidad de acceso y permanencia, este programa recibe críticas de sectores de la comunidad académica. Argumentan algunos, con cierta razón, que el Prouni fortalece las instituciones privadas; que los recursos de las becas deberían ser destinados a las instituciones públicas; que maquilla la cuestión de las desigualdades sociales, las cuales existen no sólo en la educación superior, sino también en toda la sociedad. Es verdad que el programa no solventa los problemas históricos de desigualdad, pero no se puede negar su valor como respuesta de emergencia para

incluir muchos jóvenes en una vida social, cultural y profesional más digna y, de este modo, enriquecer el sentido humano de la sociedad. Por parte de algunos críticos, también hay una vaga desconfianza en relación con la calidad de la formación ofrecida a los estudiantes becarios. Entretanto, es interesante observar que, según estudios en marcha de diversos investigadores de la comunidad académica y del MEC, los rendimientos estudiantiles de los jóvenes que llegaron a los cursos superiores por medio de algún programa de acción afirmativa implementado por las IES o por el Ministerio no son inferiores y, en muchos casos, son superiores a los resultados de los demás alumnos.

La Unesco también recomienda la aplicación de políticas destinadas a eliminar de la educación superior los preconceptos basados en el género. En casi todos los países de la Región está ocurriendo un importante incremento de la matrícula femenina. Por ejemplo, en Barbados, de 2000 a 2001, las matrículas femeninas aumentaron un 55% contra un 22% de las masculinas. En Jamaica, entre 2000 y 2003, se contabilizó un aumento de 25% de mujeres y 10% de hombres. En diferentes proporciones, este es un fenómeno común en América Latina y el Caribe. En Brasil, la mayoría de los estudiantes de educación superior son también del sexo femenino: 56% en la matrícula inicial y 62% en la conclusión, lo que, por otra parte, demuestra que las mujeres están presentando un mejor rendimiento académico. Este fenómeno relacionado con el interés por los estudios y la capacidad intelectual de las estudiantes no siempre resulta en lugares de prestigio en el campo laboral y en las esferas de poder. Los mejores puestos y salarios son mayoritariamente reservados a los hombres, sea en la gestión universitaria, en el sector público o en las empresas. No es raro que las mujeres ganen menos que los hombres en situaciones iguales. Por otro lado, es positivo que estén creciendo los trabajos académicos sobre las cuestiones de género, al igual que sobre los temas de desigualdad y multiculturalismo.

Las Conferencias de la Unesco y sus Declaraciones, de ámbito regional y mundial, en los años noventa, coincidieron con un momento de progresivo incremento y dominación del neoliberalismo y de la globalización. La Unesco propone una globalización fundada en los valores universalmente consagrados. Entretanto, la globalización de la economía capitalista acaba prevaleciendo e imponiendo sus lógicas, así como creando y fortaleciendo organismos y actores encargados de

difundir sus ideas y estrategias, las cuales deben ser incorporadas por todos en todas las partes del mundo. Por supuesto, también, y sobre todo, por las instituciones de educación superior, debido a la importancia que la formación profesional y los conocimientos representan para el desarrollo de las fuerzas productivas.

Para América Latina y el Caribe, dos de los principales actores de sustentación y difusión de la globalización de la economía son el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Estos actores ejercieron y siguen ejerciendo roles de gran impacto en las políticas de educación superior, francamente favorables a la privatización en general y, en especial, a la expansión del mercado educativo. Para ellos, la educación superior debería ser un instrumento de desarrollo de los mercados en el mundo globalizado, de modo especial en sus relaciones con las empresas, en lo atinente a la oferta de “conocimientos útiles” y a la formación de profesionales dotados de las adecuadas competencias y destrezas laborales.

En el documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), el Banco Mundial eligió la privatización como la estrategia más eficaz para que los países amplíen la cobertura. Esta estrategia, en combinación con la adopción de modelos de regulación y gestión de las instituciones públicas; con la flexibilización de los medios y expansión de la autonomía para diversificar las fuentes presupuestarias y los tipos de institución superior, especialmente no-universitaria, lleva a la disminución de los gastos públicos con programas de acciones afirmativas para los estudiantes. Además de alimentar la privatización y la flexibilización de los medios, el Banco Mundial hizo duras críticas a la inoperancia, inadecuación al mercado e ineficiencia administrativa de la universidad pública. Consideraba la in-disociación entre enseñanza, investigación y extensión, un arcaísmo responsable de los desajustes y retrasos de la universidad pública.

El planteamiento del Banco Mundial se inserta en la médula de las políticas neoliberales que emergieron en América Latina en los 90 y reafirma las diez urgencias establecidas por el “Consenso de Washington” (1989), las cuales abarcan desde la restricción de los gastos públicos con la primacía de las áreas que producen altos rendimientos, a la liberalización y desregulación del mercado, con la consecuencia de una generalizada privatización.

Las recomendaciones, determinaciones y fomentos del Banco Mundial sustentaron las trayectorias reformistas de la educación superior en América Latina. En diversos países, notablemente en Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, México y Venezuela, son visibles los elementos de esa transformación impulsada por el Banco Mundial hacia la modernización y mercantilización de la educación superior: proliferación de los aparatos legales y normativos, organismos de acreditación, rendición de cuentas, fuentes alternativas de financiamiento, fomento a proyectos de investigación, cobro de aranceles, diversificación de modelos institucionales, expansión privada, nuevos proveedores, innovación orientada a las empresas, etcétera.

A contrapelo de las recomendaciones de la Unesco, también se puede observar la tendencia a la adopción, por parte de algunos ministerios, como el brasileño, de medidas de inspiración bancomundialista, que llevarían al abandono del principio de no disociación del trinomio enseñanza-investigación-extensión. La disociación de esas triples funciones sería necesaria para liberar la creación de nuevos tipos de IES, expandir el sistema y ampliar las posibilidades de absorción de matrículas según las demandas del mercado. En Brasil, la superación, al menos en parte, de lo que el MEC consideraba un “mito” (la no-disociación) está contemplada en dispositivos legales de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996) y constituye un elemento importante de la modernización privatizadora de la educación superior a partir de entonces.

En los discursos de los universitarios brasileños sigue la defensa de la no-disociación, pero muy raramente se practican de modo articulado esas triples funciones, sea por dificultades políticas, teóricas o por espíritu de cuerpo de la comunidad académica. No solamente ocurre una segmentación, sino también, en muchos casos, una oposición de las funciones. De esta manera, igualmente se refuerza la separación de los niveles educativos. La educación superior se divide entre grado y postgrado y muy poca atención presta a los niveles anteriores. Las universidades de más alta reputación privilegian la investigación, el nivel de postgrado y las relaciones con la comunidad científica internacional, además de proyectos de innovación tecnológica vinculados a intereses de las empresas, en desmedro de las actividades de enseñanza en el nivel de grado y de cooperación con los niveles

educativos previos. Esto tiene como consecuencia, entre otras cosas, una fragmentación de la comunidad universitaria, es decir, una fisura entre docentes dedicados solamente a la enseñanza de grado e investigadores que ejercen la docencia postgraduada, con notables desequilibrios en las estructuras de reputación y poder en los ámbitos internos y externos.

Un inductor de esa segmentación y de la primacía de la investigación puede ser el sistema de concepción, producción, utilización y evaluación de la ciencia y tecnología, determinado fundamentalmente por la comunidad de investigadores de los países centrales e impuesto como estándares en los países periféricos.

En general, los conceptos y criterios de la *big science* atienden prioritariamente a los intereses de las grandes corporaciones económicas y son difundidos en las comunidades académicas de los países subdesarrollados como si fuesen neutros y pudiesen y debiesen ser aplicados universalmente. Las cualidades intrínsecas de la ciencia, el rigor metodológico y su visibilidad en las publicaciones internacionales reconocidas por el grupo hegemónico, en el idioma oficial –el inglés– las garantías éticas, que serían aseguradas por las revisiones de pares, constituyen un escenario lleno de creencias y de condicionantes sociales, pero bajo la apariencia de ser absolutamente neutro y objetivo. La ciencia, cualquiera sea, tendría la potestad de impulsar de modo continuo e imparable el progreso y el bien-estar de la humanidad, independiente de las consecuencias prácticas y morales en la sociedad (Sarewitz, 1996).

La ideología de la neutralidad y universalidad de la ciencia, construida en los centros hegemónicos, engendra preferentemente en las universidades periféricas de alto reconocimiento internacional en ciencia y tecnología, algunas iniciativas que intentan replicar estándares, prácticas y procedimientos producidos en los centros más adelantados.

Muchas universidades crearon organismos y estructuras internas para optimizar sus actividades de innovación tecnológica, en un sentido que no coincide totalmente con las recomendaciones de la Unesco. Es cierto que en una concepción de educación como bien público, como es enfatizado en las Declaraciones de la Unesco, la innovación tecnológica es una labor importante de la modernización y del desarrollo de la sociedad, inclusive, obviamente, de las empresas.

Pero, el principio del bien común no permite rivalidad, exclusión y exclusividad. De este modo, la sociedad toda debería ser beneficiaria de las actividades de innovación practicadas en la universidad, y no solamente algunas empresas.

En Brasil, el foco central de la extensión y de la generación de productos tecnológicos en muchas universidades públicas es la innovación comprendida como instrumento determinante del desarrollo económico. Por ello, ganan enorme importancia la relación Universidad-Empresa y sus aparatos y estructuras de gestión: fundaciones, oficinas de transferencia de tecnología, empresa júnior, etc. Esa concepción de innovación vinculada a los intereses del capital determinan los temas prioritarios de la investigación y las formas de apropiación de los conocimientos, así transformados en mercancía, en desmedro de las políticas que se orientan para el aumento de la inclusión social, disminuyendo las desigualdades y promoviendo el desarrollo del conjunto de la sociedad. Como venimos diciendo, las actividades de innovación realizadas por las universidades públicas en pro de las empresas, sólo son aceptables en la medida que atiendan al interés común. En otras palabras, la relación Universidad-Empresa no puede sofocar la relación Universidad-Sociedad, de la misma manera que el mercado no constituye la totalidad de la sociedad.

La ciencia y la tecnología, además de los criterios de rigor y excelencia, deben también presentar un valor social, es decir, pertinencia y relevancia para la sociedad. Esto significa asimismo, que la evaluación de la ciencia, además de normas científicas internacionales adecuadas, debe contemplar los criterios, estándares y objetivos de las sociedades para las cuales son hechas esta ciencia y esta tecnología. Esto no es una denegación de los criterios y normas internacionales, sino su necesaria inserción en los contextos sociales, que tienen condicionantes y necesidades concretas, muchas veces diferentes de las que existen en los centros hegemónicos.

La extensión universitaria no debería limitarse casi exclusivamente a la innovación tecnológica vinculada a ganancias de capital. El desarrollo de las empresas, en especial de aquellas que participan efectivamente en las estrategias de desarrollo de una sociedad concreta, debe igualmente, constar en la agenda de las universidades.

En países pobres y emergentes, hay carencias y deudas sociales profundas que, no resueltas, impiden el desarrollo sostenible del

conjunto de la sociedad. En Brasil, y por cierto en los demás países de la Región, como proclaman los documentos de la Unesco, las universidades deberían dedicar más esfuerzos para mejorar los niveles educativos previos, en especial en la formación de profesores, eliminar el analfabetismo, contribuir a ampliar la seguridad alimentaria, colaborar de varias formas con proyectos ambientales, etc. En otras palabras, articulando enseñanza-investigación-extensión con carácter público, las universidades estarían creando un ambiente de aprendizaje social, contando con la participación de la comunidad interna y externa focalizada en la producción y apropiación de conocimientos y técnicas relevantes para la comunidad local y las sociedades más amplias.

En un ambiente de aprendizaje social se dinamiza otra de las recomendaciones de la Unesco: el aprender a aprender. Esta recomendación se tornó un lugar común en los discursos relativos a la educación, pero está muy escasamente incorporada a las prácticas cotidianas y programas de las universidades. Aprender a aprender y educación permanente son necesidades de la vida actual reclamadas tanto por aquellos que pugnan por una educación pública y por el desarrollo humano sostenible, como por aquellos que entienden que la educación debe capacitar profesionales adaptados a las exigencias cambiantes del mercado laboral, el cual está en permanente transformación.

Es interesante mencionar una paradoja: Brasil es uno de los países más bien dotados de sistemas y aparatos de comunicación e información en América Latina; las universidades cuentan con suficientes parques computacionales y otros aparatos de las llamadas nuevas tecnologías. Entretanto, las nuevas tecnologías, en general, son subutilizadas en las clases. Las prácticas docentes no han cambiado significativamente, aunque se utilicen recursos tecnológicos. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación pueden estar cambiando el paisaje de algunas aulas, pero las condiciones básicas del aprendizaje humano no cambian. Muchas instituciones, en especial las privadas con objetivos de lucro, hacen pesadas inversiones en computadoras, internet y laboratorios; pero no tanto en bibliotecas. Los estudiantes están hoy más informados, en términos cuantitativos, pero no hay en todos los casos un aumento en calidad de aprendizaje significativa, crítica, reflexiva y duradera.

Lo más importante sería que profesores y estudiantes lograsen capacidades y habilidades para utilizar sus aprendizajes en las nuevas situaciones que surgen a lo largo de la vida. Esto requiere un cambio en las actitudes docentes y discentes, o sea, una nueva concepción de la relación profesor-alumno en la cual el aprendizaje significativo fuese preponderante, y la capacidad de pensar y resolver problemas tuviese preeminencia sobre la mera acumulación de información. La gestión curricular y la disponibilidad de nuevas herramientas no deberían ser más importantes que la capacidad de producir conocimientos socialmente relevantes y pertinentes, y de pensar sobre los temas fundamentales que dan sentido a la vida.

Las universidades ofrecen algunos programas de actualización y especialización que favorecen el aprendizaje continuado. Muchos estudiantes mayores están volviendo a las clases para completar, ampliar o actualizar su formación profesional. Proliferan los MBA y diferentes cursos rápidos de capacitación profesional, impropiedades llamados de postgrado. Pero, muchas de esas ofertas, inclusive en las universidades públicas, tienen un costo muy alto y son inaccesibles a la mayoría de la población.

La educación a distancia puede ser otra modalidad de enseñanza para facilitar el aprendizaje continuado, pero, hasta el momento y en general, los servicios educativos virtuales no presentan calidad satisfactoria en términos de preparar las bases sostenibles para aprender a aprender. En los grandes y pequeños sistemas educativos superiores de la Región, la educación a distancia viene creciendo mucho, en especial en las instituciones privadas, pero aún es temprano para medir sus impactos y evaluar su calidad. En las públicas, hay muchas resistencias a la oferta de esa modalidad, debido a las desconfianzas respecto a la calidad de los procesos de enseñanza a distancia y a las dificultades de regulación.

La formación de docentes es uno de los cometidos que la Unesco considera más importantes para llevar a cabo una educación de calidad. Los docentes de la educación superior deberían saber enseñar a sus alumnos la capacidad de aprender, de emprender iniciativas y de estimular la innovación pedagógica. Además, los docentes de educación superior tienen una enorme responsabilidad en la mejora de la formación y de las prácticas de magisterio de los profesores de educación básica. Entretanto, la expansión rápida y creciente de los

sistemas superiores, en especial en los sectores privados, ha llevado a la necesidad de reclutar la mayoría de los profesores de las nuevas IES sin la debida formación pedagógica o una consistente experiencia de magisterio.

Para superar, al menos en parte, esas deficiencias, Brasil (a semejanza especialmente de México) ofrece un gran número de programas de postgrado *stricto sensu* (magíster y doctorado), que contribuyen significativamente a la formación de profesores para el magisterio superior. De los profesores en ejercicio en las IES brasileñas, cerca de 36% tienen un título de magíster (preponderantemente en las privadas) y cerca de 22% son doctores (la mayoría en las públicas). Además de los cursos de postgrado, Brasil está empezando a implementar un gran programa dedicado a la formación y actualización de profesores de educación básica, suministrando cursos presenciales y virtuales, becas y varios otros incentivos.

La tendencia al incremento de la formación de postgrado es bastante fuerte, en especial en el sector público. Entretanto, la mayoría de los países latinoamericanos y caribeños todavía tiene muy escasos programas de postgrado *stricto sensu*, lo que lleva a concluir que también es muy baja su capacidad de investigación y de inserción en la comunidad internacional de ciencia y tecnología. Brasil y México, juntos, detentan la mayoría de los postgrados y de las investigaciones en la Región. Muchas de esas investigaciones alcanzan altos niveles de calidad científica y tecnológica y presentan resultados muy importantes para la sociedad y para el desarrollo de las naciones del Continente. En muchos otros países son todavía escasos los programas postgraduados y las estructuras de investigaciones sistemáticas. Esto es uno de los más claros indicadores de la enorme disimetría existente entre las diferentes naciones y de la baja capacidad competitiva de América Latina y el Caribe frente a los países centrales. De todas maneras, es auspicioso observar los esfuerzos que muchas naciones latinoamericanas y caribeñas vienen promoviendo en pro de la ampliación y consolidación de este nivel de altos estudios.

Por todo lo anterior, queda claro que las transformaciones de la educación superior en América Latina y el Caribe son multidimensionales. Unos países emprendieron cambios que tienen que ver con aspectos institucionales, normativos y organizativos, constituyendo sus marcos regulatorios con prolíferas leyes y normas

centralizadas, y la creación de organismos de evaluación y acreditación; se impusieron estrictos controles de los resultados, flexibilizando los medios; se introdujeron incentivos a la productividad; se estimularon las iniciativas de diversificación institucional y de flexibilización de los programas académicos; se crearon agencias de innovación y diversos mecanismos de captación de recursos financieros; se ampliaron y actualizaron los sistemas de información y de nuevas tecnologías; se democratizó el acceso, etc.

Pocos y breves ejemplos de algunos países seleccionados son suficientes para ilustrar esos puntos.

Argentina promovió amplias modificaciones estructurales, con fuerte énfasis en dimensiones legales y políticas con respecto a la evaluación, acreditación y régimen de títulos, sistemas de fomento a la calidad y productividad, conformación de estructuras gubernamentales de gestión del sistema universitario y no-universitario, etc.

Las principales políticas de modernización que implementó Brasil incluyeron, sobre todo, el aumento de la matrícula estudiantil y del número de cursos, en especial, por la vía de la privatización y de la diversificación institucional; el fortalecimiento del sistema de postgrado e investigación; la consolidación del sistema nacional de evaluación y, en los últimos años, la creación de nuevas universidades públicas y la implementación de acciones afirmativas para ampliar el acceso de colectivos tradicionalmente marginados.

Otro país que se preocupó en definir y poner en práctica políticas de elevación de la calidad educativa, es Colombia. Entre otras iniciativas podemos citar: los exámenes de Estado; la consolidación de las actividades de acreditación de programas, estableciendo estándares de rendimiento; el fortalecimiento de los postgrados; organización de un sistema de información de la educación superior; la promoción de mejoras estructurales en las instituciones y la creación de programas de atención a los estudiantes.

Chile también ejecutó reformas de modernización con carácter predominantemente organizativo y normativo, incluyendo las directrices y los procesos de acreditación de programas; cambios en el modelo de financiamiento y en el sistema de aseguramiento de la calidad y garantía de fomento a los postgrados.

En América Central se observa la tendencia a ampliar el acceso sobre todo mediante la privatización, diversificación institucional y

educación a distancia. Es oportuno mencionar también la puesta en práctica de diversos mecanismos de acreditación nacionales y sub-regionales, organización de asociaciones y redes, cambios en las formas de gestión y en los planes de estudios, creación de nuevas instituciones, muchas de ellas mantenidas por proveedores extranjeros.

La consolidación de marcos regulatorios, los mecanismos de aseguramiento de la calidad, los cambios en la gestión y las políticas de ampliación del acceso constituyen objetivos comunes a casi todos los países. Como se observa, son reformas estructurales, predominantemente de carácter político y legal, gestadas y supervisadas por los Estados e implementados, en tiempos y niveles distintos, por las IES y los organismos oficiales nacionales y multilaterales.

En relación con los contenidos académicos, los cambios son más imprecisos e inconclusos. Mucho se discute sobre la necesidad de superar la organización disciplinaria; de romper las estructuras rígidas de espacio y tiempo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la estrechez de los tecnicismos; de valorizar las experiencias y los saberes de la población; de respetar la diversidad cultural; de producir conocimientos relevantes para la sociedad y promover la formación de ciudadanos-profesionales con capacidades técnicas y éticas, etc. Pero, la verdad es que la educación superior no está consiguiendo resolver adecuada y suficientemente los dilemas que ofrecen los nuevos paradigmas del conocimiento, así como las dificultades y potencialidades aportadas por la sociedad de la información.

Los cambios en materia de fundamentos ético-políticos son más complicados, llenos de contradicciones y resistencias, por lo que presentan mayor demora en su ejecución y algunos ni siquiera se concluyen. A pesar de la conocida lentitud de las grandes universidades, muchos cambios en el modo de pensar y hacer educación siguen en proceso. Los tiempos en educación son normalmente más lentos que en otros sectores de la vida social, especialmente en el mundo económico.

En educación, como en otras dimensiones sociales, políticas y culturales, las principales dificultades no son las técnicas, que casi siempre podrían ser resueltas con una técnica mejor. Los principales obstáculos son las diferencias ideológicas. En principio, todos coinciden que la educación superior debe ser democrática, tener pertinencia, calidad, responsabilidad social, formar profesionales, contribuir

decisivamente al desarrollo nacional, pero todos estos conceptos están en el centro de disputas entre colectivos y actores institucionales y sociales.

No hay consenso ni convicciones muy firmes en la comunidad académica, como tampoco lo hay en ninguna otra parte del tejido social. Pertinencia, para unos, es producir los conocimientos útiles para el sector productivo; para otros, es principalmente adecuarse a las demandas de las comunidades, en especial, de los segmentos más postergados y desprovistos de la sociedad. Unos consideran la calidad según criterios absolutos, neutros y objetivos, otros la vinculan necesariamente con la equidad y relevancia social. La responsabilidad social, para unos, se refiere a la promoción del progreso en la perspectiva del incremento de riquezas que llevarían al siempre creciente e insoslayable bienestar de la humanidad, sin preocupación con la preservación de la naturaleza y con la vida futura; para otros, con visión crítica y humanista, la responsabilidad social de la educación superior está fundada en una concepción de desarrollo humano, integral, permanente, universal, solidario y respetuoso de la naturaleza.

Entre una y otra concepción, hay cuestiones de carácter ético, político y antropológico de enorme importancia, las cuales podrían ubicar a la educación en una maquinaria de exclusión social, corrosión de los valores y depredación de las condiciones básicas de la vida humana o, al contrario, hacer de ella un poderoso actor de transformaciones comprometidas con la superación del conjunto de la sociedad, con la preservación y desarrollo de todos los colectivos humanos y sus culturas y con la mundialización de la solidaridad y la paz.

Consideraciones finales

No hay dudas de que muchos de los cambios responden a las recomendaciones de la Unesco en lo atinente al desarrollo humano sostenible, fundado en los valores públicos y en el respeto al bien común. La Unesco ha insistido en la misión universitaria de fortalecer en los jóvenes los valores fundamentales de la ciudadanía democrática y de los enfoques humanistas. Para ello, los académicos deben estar dotados de las capacidades intelectuales y morales de autonomía,

crítica, previsión, responsabilidad frente a la sociedad, en defensa y difusión de valores universalmente aceptados, en particular, la paz, justicia, libertad, igualdad y solidaridad.

Estos valores coinciden con los del ethos académico cultivados a lo largo de la historia universitaria y siguen siendo válidos para aquellos académicos que tienen compromisos con la defensa y el fortalecimiento de las universidades públicas. Pero, los fenómenos de modernización y privatización no solamente de la educación superior, como también de las demás instancias de la sociedad, están crecientemente impulsando la prioridad del mercado y sus ideologías. En ese nuevo orden de cosas fundado en la supremacía de lo económico, en donde lo que más importa es la potestad de competir para la obtención de beneficios individuales, los jóvenes están perdiendo su capacidad de pensar autónomamente, de criticar con responsabilidad, de defender los valores primarios de la igualdad y la solidaridad.

Los conocimientos y, en especial, la tecnología, constituyen la base de la modernización y del desarrollo económico de las sociedades. Ellos constituyen una función esencial de todos los sistemas de educación superior y contribuyen para potenciar muchas de las labores, misiones y visiones de la Unesco, tales como ampliación del acceso, democratización de la información, inter y transdisciplinariedad, educación a lo largo de la vida, intercambios de cooperación académica, etc. Pero no se puede ignorar el impacto que las nuevas lógicas globales de poder ejercen sobre la educación terciaria, al estar basadas en competencia y confrontación, y orientarse por las dinámicas capitalistas de acumulación creciente e interminable. Por consiguiente, si es innegable la potestad de los conocimientos y de la tecnología para servir también a los intereses de acumulación privada del capital, no siempre los resultados de la investigación y de la innovación tecnológica son utilizados en provecho de la humanidad, como propone la Unesco.

Las reformas en la Región deberían rescatar el papel de mediación que las IES tendrían que ejercer entre los ciudadanos y la sociedad en general. Esto implica la promoción de la justicia, especialmente en lo que se refiere al derecho de las personas a la educación. Uno de los más difíciles retos que se presentan a nuestros países consiste en ampliar la inclusión asegurando al mismo tiempo la calidad. A pesar que para las sociedades democráticas, a partir del principio de justicia social, la

inclusión de los más amplios sectores de la sociedad, es una condición esencial, esta premisa está muy distante de ser cumplida en la mayoría de las IES. Hay algunos importantes programas oficiales de inclusión, pero la privatización casi incontrolable incrementa fuertemente la exclusión y las desigualdades sociales.

La realización de todo el complejo de transformaciones demandadas con vistas al desarrollo sostenible, humano, integral y permanente; al fortalecimiento de las economías y de las identidades culturales; a la superación de inequidades sociales y a la profundización de los valores democráticos, requiere la participación crítica de las instituciones educativas, de los organismos estatales y de la propia sociedad. La realización de todos los presupuestos que, en su conjunto, han de constituir la calidad, se funda en una ética de la solidaridad, es decir, de la responsabilidad colectiva de las generaciones actuales con las venideras.

La elevación del patrimonio intelectual y científico del conjunto de la sociedad es importante no solamente para aumentar la competencia económica de un país, sino, sobre todo, como una imprescindible dimensión ética, de justicia social, de enriquecimiento espiritual y crecimiento cultural de una nación.

Por todo esto, una reforma de la educación superior no debería ser formulada solamente en gabinetes cerrados, sino que debería ser sometida a amplios debates democráticos en los Parlamentos, en los campus y en todos los sectores organizados de la sociedad. La reforma debe ser una obra colectiva y abarcar articuladamente todos los niveles educativos. Sin esa estrategia de totalidad y sin la participación efectiva de los actores educativos, ninguna reforma educativa será sostenible, y el sistema de educación superior seguramente no cumplirá con calidad y pertinencia su función de bien común (Dias Sobrinho, 2004: 14).

Las Declaraciones de la Unesco de la década de los 90 tienen un claro planteamiento humanístico, ético, social y público. Ellas ponen de manifiesto la centralidad de la educación superior en el desarrollo humano, integral y duradero, así como en el fortalecimiento de la vida democrática, que respeta la pluralidad y la equidad. La educación superior no es meramente un espacio de entrenamiento profesional, ni tampoco de instrumentación de la acumulación capitalista y del individualismo posesivo. Es una institución social que, como agente de cambio, debe empeñarse en eliminar la pobreza, la intolerancia, la

violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades; en contribuir a una cultura de paz, al desarrollo sostenible de toda la sociedad; en formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana; en promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación; en desarrollar el aprendizaje permanente.

Esos esfuerzos están impregnados de valores democráticos como la equidad, la solidaridad, el respeto a la alteridad, el desarrollo humano integral y sostenible, la responsabilidad social, aunque todo esto ocurra en un campo social lleno de contradicciones y disputas de poder. No se trata, obviamente, de la responsabilidad social practicada por las empresas, inclusive las del sector educativo, que en general no pasa de subterfugios de marketing con objetivos de generar y diseminar dividendos de imagen y así agregar valor económico a sus productos. El principal significado de la responsabilidad social de una institución educativa es su compromiso con el cumplimiento de los valores fundamentales referentes al desarrollo humano en todas sus dimensiones.

De esta manera, toda institución educativa ha de tener un carácter social y público, independientemente de su categoría jurídico-administrativa. Las finalidades esenciales de una institución social son radicalmente distintas de los intereses de una empresa del mundo económico. Una institución social, como es la educativa, tiene la sociedad como referente: su razón de ser es contribuir para la realización de los fines de toda la sociedad. Una empresa es auto-referente: le basta ejecutar eficazmente sus medios para cumplir adecuadamente los objetivos de su propio desarrollo y aumento de ganancias. En una empresa la gestión, el planeamiento, la productividad, la competencia y la ganancia son valores en sí mismos (Freitag, 1995: 32).

La naturaleza pública significa la negación de la rivalidad, de la competencia, de la exclusión. Un bien público, por principio, es disponible para todos. El acceso de una persona a la educación y al conocimiento no debe implicar la exclusión o la privación de los otros. Al contrario, significa más inclusión y enriquecimiento de la sociedad. Por ello, pertenece a los ámbitos de los derechos sociales y de la solidaridad, es decir, de la responsabilidad colectiva. La educación superior ha de ser un espacio público de revivificación del cuerpo

social, de modo a que “los contenidos de la formación no pasen a ser integralmente inducidos a partir de las exigencias sectorizadas de la economía” (Renaut, 2002: 106). Al contrario, la apropiación privada para beneficio individual implica indiferencia recíproca, rivalidad, competencia y exclusión. La educación que se compra y se vende, se transforma en propiedad privada utilizada individualmente en la obtención de los mejores puestos y de los mayores lucros.

El principal reto que se presenta a la educación superior de la Región es promover la equidad, la inclusión, la solidaridad, la responsabilidad social, los principios éticos y morales, la profundización de la ciudadanía, la democracia cognitiva, la cultura de la paz, en un mundo dominado por la ideología del capitalismo global que modela las conciencias e impone como valores el individualismo, el darwinismo social, el consumismo, el dinero, la acumulación interminable.

Los desafíos y retos con que hoy y siempre se enfrenta la educación superior son de enorme importancia y magnitud. Muchos de los problemas actuales son generados en el contexto de la globalización de la economía de mercado. El incremento de la privatización, la incorporación de valores propios de empresas de negocios, los recortes presupuestarios, los cambios en el concepto de autonomía, la infrautilización de las potencialidades de las nuevas tecnologías, la incapacidad para atender a todas las demandas generadas en los procesos de masificación, las transformaciones en el mundo laboral y el fenómeno de creciente explosión de conocimientos son algunos elementos que explican tanto las oportunidades como las dificultades de la educación superior latinoamericana y caribeña.

No obstante todos los límites y problemas, es indiscutible que ocurren avances considerables, en especial, en los temas de acceso, equidad, internacionalización solidaria, evaluación, aseguramiento de la calidad, en los debates relacionados con la responsabilidad socio-ambiental y, sobre todo, en la consolidación de postgrados en los más diversos campos de la ciencia y la tecnología y de algunos nichos de investigación de calidad internacional y relevancia para nuestras sociedades. Estos son avances importantes para potenciar los procesos que buscan concretar la profunda reforma de la enseñanza superior proclamada por la Unesco y reclamada por todos aquellos que creen en la potestad de la educación pública para ofrecer algunos de los fundamentos y fuerzas de desarrollo sostenible de la humanización.

Referencias

- Banco Mundial (1995). La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia, Washington.
- BID (2000). Desarrollo más allá de la economía, Washington, D.C.
- Brunner, José Joaquín. Aseguramiento de la calidad y nuevas demandas sobre la educación superior en América Latina, En: CNA, Educación superior, calidad y acreditación, Vol. I, Consejo Nacional de Acreditación, Colombia, Bogotá: 2003.
- Dias Sobrinho, José (1999). Avaliação e privatização do ensino superior. En: Trindade, Héliogio (org.), Universidade em Ruínas na República dos Professores, Editora Vozes, Petrópolis.
- _____ (2000). Avaliação da Educação Superior, Petrópolis, Editora Vozes.
- _____ (2003). O sentido ético da avaliação, in Vários, A Universidade na Encruzilhada. Universidade: por que e como reformar?, Mec-Sesu-Câmara-Senado, Brasília.
- _____ (2004). Prefácio, in Paula, Maria de Fátima de (org.). Debatendo a Universidade. Subsídios para a Reforma Universitária, Editora Insular, Florianópolis.
- _____ (2005). Sobre Reformas e Transformações da Educação Superior, Quaestio: Revista de Estudos de Educação, vol. 7, nº 1, Universidade de Sorocaba. Sorocaba.
- _____ (2005). Avaliação como instrumento de formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação, En: Ristoff, Dilvo & Almeida JR, Vicente (organizadores). Avaliação Participativa, Perspectivas e Debates, série Educação Superior em Debate, nº 1, INEP/MEC, Brasília (p. 15 – 38).
- _____ (2005). Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?, Editora Casa do Psicólogo, São Paulo.
- Dupas, Gilberto (2005). Atores e poderes na nova ordem global. Assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação, Editora Unesp, São Paulo.
- Freitag, Michel (1995). Le naufrage de l'Université et autres essais d'épistémologie politique, Nuit Blanche Éditeur, Québec, Éditions La Découverte, Paris.

- Mora Alfaro, Jorge, Autoevaluación con fines de Acreditación y Cultura de la Calidad en la Educación Superior de Costa Rica, en: Avaliação, Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Vol. 10, No.3, Campinas: 2005.
- Renaut, Alain (2002). Que faire des universités, Bayard, Paris.
- Sarewitz, D. (1996). Frontiers of Illusion: Science, Technology and Politics of Progress.
- Unesco (1998). La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Paris.

Capítulo III

Identidades alteradas: De las universidades reformistas a las universidades de la reforma

Marcela Mollis*

Resumen

Entre 1996 y 1998 se llevaron a cabo conferencias regionales de la Unesco en distintas partes del mundo con la finalidad de reunir diversos puntos de vista de los académicos, de las autoridades, de las instituciones, los funcionarios y representantes del gobierno y de otros actores sociales. Los cuatro ejes prioritarios del debate fueron: calidad, financiamiento, relevancia y cooperación. A doce años del documento titulado “Cambio y desarrollo en la Educación Superior” y a diez del pronunciamiento de la Unesco de 1998, resulta necesario elaborar un balance del impacto de las propuestas de transformación surgidas en dichos encuentros, en la configuración institucional de nuestras universidades latinoamericanas. En este capítulo se presentará, a modo de síntesis, un conjunto de tendencias de transformación reconocidas como indicadores de reforma de la educación superior en la región, con especial énfasis en el caso argentino. Se abordará el impacto de

* Es doctoranda de la UBA en Historia de las Universidades. Profesora de Historia de la Educación e investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras. Dirige el programa de Educación Superior Comparada en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Fue becaria de la Fundación Ford en la Universidad de Harvard y de la Japan Foundation en Nanzan University. Actualmente pertenece al Foro Latinoamericano de Educación Superior de la Unesco y al Grupo de Trabajo de Clacso sobre Universidad y Sociedad.

la agenda de reforma promovida por la Conferencia de la Unesco, referida especialmente al eje de la calidad, a través de la valoración de las políticas de evaluación y acreditación desarrolladas por la Coneau de la Argentina. Se analizará, además, el impacto de las políticas de diversificación aplicadas para cambiar la estructura y las misiones del nivel superior, con especial énfasis en las instituciones universitarias.

El balance que surge de esta contrastación entre las expectativas de logro de los mentados documentos y las políticas de la educación superior –especialmente universitarias– aplicadas en Argentina, es seguramente insuficiente para proporcionar generalizaciones sobre la región toda, aunque muy necesario. La urgencia para producir estos balances y, sobre todo, las respuestas a la pregunta por el impacto de esta agenda en nuestras instituciones académicas, es reveladora de la relación entre las agencias multilaterales y las reales posibilidades de transformación educativa.

Palabras clave: Universidades latinoamericanas, modelos, identidad institucional, reformas, evaluación, calidad, misiones, diversificación, democratización.

1. Los organismos multilaterales y la educación superior en América Latina⁵

En América Latina, desde hace varias décadas, los organismos internacionales vienen desarrollando trabajos y estudios de carácter comparativo, en el marco de diversos y sucesivos programas. Entre ellos, se destaca la Oficina Regional de Educación de la Unesco (Orealc) que desde la época del primer Proyecto Principal de Educación, en la década del 60, ha publicado boletines periódicos, libros y trabajos de carácter comparativo, ya sean con perfil nacional o regional.

⁵ Este apartado se ha elaborado con base en el artículo de Norberto Fernández Lamarra y Marcela Mollis (2005).

En el ámbito de la educación superior, también la Unesco ha promovido diversos trabajos de carácter comparativo a través del ahora denominado Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc), anteriormente Centro Regional para la Educación Superior en América Latina (Cresalc). La Unesco ha participado en proyectos regionales, en conjunto con otros organismos internacionales, en particular con la Cepal (Comisión Económica para América Latina y el Caribe); entre Unesco y Cepal se ha desarrollado entre la mitad de la década del 70 y principios de la del 80 un proyecto regional que ejecutó y publicó más de cincuenta estudios nacionales y regionales: el proyecto Unesco / Cepal / PNUD “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”.

La OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura), con sede en Madrid, igualmente lleva a cabo trabajos de carácter comparativo, que publica en su Revista Iberoamericana de Educación o a través de libros y boletines periódicos. La OEA edita desde hace décadas su Revista Interamericana de Desarrollo Educativo “La Educación” y otros trabajos comparativos.

Los bancos –tanto el Interamericano de Desarrollo (BID) como el Banco Mundial (BM)– también han aportado con estudios y trabajos sobre la educación básica y la superior en América Latina, aunque tienen una naturaleza predominantemente doctrinaria con sus puntos de vista sobre las políticas que aconsejan adoptar. En general, estas políticas sugeridas, de carácter neoliberal, han sido discrepantes de las propuestas de otros organismos, en especial la Unesco.

En los últimos años el Preal (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina) ha permitido disponer de una serie de estudios y trabajos sobre los programas reformistas realizados durante los últimos años por diversos países latinoamericanos. Publica periódicamente Informes de Progreso Educativo, en los que se examina el rendimiento de los sistemas educativos; a través de indicadores establecidos para todos ellos. Los informes muestran las tendencias predominantes en materia de niveles educativos de la población, resultados de los aprendizajes, niveles de equidad, inmersión en Educación Básica, sistemas de evaluación, descentralización, profesión docente, etc. Se elaboran informes para toda la región, para Centroamérica y para algunos países (ya son nueve los países abarcados).

Los pactos o acuerdos subregionales han contribuido de igual modo con estudios de tipo comparativo. Quizás los trabajos más importantes son los del Convenio Andrés Bello, integrado por los países andinos, desde Venezuela a Chile. El Convenio Andrés Bello tiene una secretaría muy activa –con sede en la ciudad de Bogotá– y lleva a cabo desde su creación estudios comparativos en materia de educación que son muy significativos no sólo para los países que lo integran sino para el conjunto de la región.

La creación del Mercosur en la década del 90 –integrado originalmente por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, a los que luego se sumaron como asociados Bolivia y Chile– también ha permitido efectuar trabajos de carácter comparativo. La tarea más significativa llevada a cabo por los países miembros quizás sea la de los estudios sobre los estándares de calidad requeridos para la acreditación de carreras universitarias, en el marco de un Mecanismo Experimental puesto en marcha para las titulaciones de Medicina, Ingeniería y Agronomía.

Tanto el Banco Mundial como la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) son agencias especializadas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). El estatuto de “agencia especializada” es distinto, en estructura, compromisos y funciones, del correspondiente a las instancias y grupos de trabajo derivados de la Asamblea General de la ONU, tales como el Consejo de Seguridad, el Consejo Económico y Social, el Consejo de Administración Fiduciaria, el Secretariado y la Corte de Justicia; estas instancias cumplen funciones limitadas a la ejecución de las decisiones y acuerdos de la Asamblea General. Las agencias especializadas son, en cambio, organismos autónomos vinculados a Naciones Unidas a través de convenios especiales; los acuerdos que en ellas se suscriben comprometen, en cada caso, a los países signatarios y sólo a ellos. La misión de la Unesco es “promover la educación para todos, el desarrollo cultural, así como la cooperación científica, la libertad de prensa y la comunicación”. En su Constitución, los países firmantes asumieron el ideario de procurar “oportunidades educativas completas e igualitarias” y la búsqueda irrestricta de “la verdad objetiva y el libre intercambio de ideas y conocimientos”. (Rodríguez, R. 2005).

Entre 1996 y 1998 se realizaron conferencias regionales de la Unesco en distintas partes del mundo con la finalidad de reunir

diversos puntos de vista de los académicos, de las autoridades de las instituciones, los funcionarios y representantes del gobierno y otros actores sociales. Los cuatro ejes prioritarios del debate fueron *calidad, financiamiento, relevancia y cooperación*. A doce años del documento titulado “Cambio y desarrollo en la Educación Superior” y a diez del pronunciamiento de la Unesco de 1998, resulta necesario elaborar un balance del impacto de las propuestas de transformación surgidas de dichos encuentros, en la configuración institucional de nuestras universidades latinoamericanas.

2. La identidad histórica de las universidades públicas: De las corporaciones medievales a las corporaciones globales

Cuando los historiadores reflexionan sobre esta cuestión desde una dimensión temporal y fundadora, inmediatamente hacen referencia al poder de las corporaciones medievales y de los profesionales que se formaban en esas instituciones, subordinados al control y a las licencias de la Iglesia romana o del Imperio, como lo atestiguan las universidades de París y Bolonia, respectivamente, de la mano de historiadores como Haskins (1970), Perkin (1984), Le Goff (1983, 1986) y Rüegg (1994).

Desde esta perspectiva y en contextos feudales, afirmamos que la Universidad de naturaleza cosmopolita y ecuménica, ayudó a construir el orden feudal cristiano y a consolidar el poder terrenal de la Iglesia Católica junto al de su competidor el Imperio, a través de la formación de los abogados-doctores del norte de Italia. Cuando las universidades fueron reconocidas por los fueros papales o imperiales que les otorgaron protección de los otros poderes públicos y privilegios a sus miembros, se convirtieron a los ojos de las otras corporaciones medievales en “instituciones permanentes de enseñar”. El poder celestial (encarnado en el modelo de la Universidad de París) y el poder terrenal (reconocido en el modelo de la Universidad de Bolonia) fueron representados por tres profesiones: por un lado los teólogos y doctores en derecho canónico, y por el otro los doctores en derecho civil o de “gentes” devenidos en administradores del Imperio, el reinado o el municipio.

Las consecuencias institucionales resultaron de máxima envergadura eclesiástica y mundana. Las universidades les resultaban útiles a los que monopolizaban el poder, quienes a su vez construyeron el monopolio del saber. Es así como se fue institucionalizando la fórmula “saber es poder” acuñada por Roger Bacon en el Siglo XIII.

Esta rica ecuación histórica se encuentra visiblemente alterada en los tiempos que corren. ¿Qué nueva identidad tienen las universidades en este presente tan instantáneo como las cámaras digitales, a quiénes les resultan útiles, que fines y qué intereses satisfacen las instituciones universitarias de hoy? El poder global y local deviene de las corporaciones económicas, sus agencias internacionales y, por último, de los debilitados Estados. A los primeros les interesa las universidades para formar profesionales que sepan desempeñar con lealtad y eficacia (sin patriotismo) su “ser empleado” en relación de dependencia. A las agencias internacionales les interesa las universidades como dispositivos portadores de una identidad homogénea, básicamente imitadora del modelo institucional norteamericano. A los Estados periféricos dependientes de la credibilidad internacional, les resultan atractivas las universidades públicas, en la medida en que formen parte de una agenda crediticia, de financiamiento externo o resulten objeto de control y evaluación de una “tecno-burocracia” nacional asalariada.

A los estudiantes, a los funcionarios, a los profesores, a los investigadores, a los empleados administrativos ¿les importa la universidad pública?

Estos actores están interesados en la universidad de modo diferencial, segmentado y subjetivo, acorralados cada uno por los intereses en disputa. De esta manera, el sentido de la medieval institución, reavivado en el Siglo XIX e incorporado a la estética facial de los años 90, se recrea como un crisol de expectativas muy distantes de los saberes que le dieron poder o de los poderes que creían en el saber universitario. En las instituciones del presente, el medieval “amor al saber” se recrea en parcelas de intereses en pugna, enquistados en sujetos con vocación gregaria, orientados a las prebendas, alejados definitivamente del deseo de enseñar.

El largo Siglo XX nos legó territorios de poder, y la geo-historia del poder nos lleva a interpretar la estructura de las reformas educativas a la luz de la construcción de nuevas identidades (Mollis, a2006).

Estos tránsitos hacia nuevas identidades, se construyen en espacios de relaciones de poder como son, especialmente, las instituciones universitarias, interactuando con un orden internacional y global que prescribe cierto tipo de reforma como único modelo posible. Dado que las relaciones de poder se recrean en el interior de las instituciones universitarias, la pregunta que las ciencias sociales deben hacerse al respecto, es la siguiente: ¿hasta qué punto estas nuevas relaciones de poder son compatibles con los valores democráticos que caracterizaron a las instituciones universitarias latinoamericanas?

Los países del Norte desarrollado han legitimado la idea que los espacios públicos y colectivos que alientan la participación y la presencia de muchos actores pueden amenazar el orden y el control social, por lo tanto resultan peligrosos. El capitalismo globalizado transformó las condiciones sobre las que opera la democracia política. A comienzos del Siglo XXI, se está definiendo qué tipo de democracia es compatible con el capitalismo globalizado.

En cuanto a los gobiernos democráticos universitarios, la histórica idea de una “comunidad universitaria” que se autogobierna y es capaz de determinar su propio futuro de manera autónoma, es poco compatible con el mandato del mercado internacional y las universidades corporativas (Mollis, 2003). Por lo tanto consideramos que los grandes desafíos de las universidades públicas ante la globalización, están orientados por dos preguntas centrales:

- ¿Tienen sentido las universidades públicas, sin el poder de los “poderes públicos”? El poder público de las universidades estaba asociado al poder público de los poderosos que le dieron identidad, que las construyeron a su servicio, para defensa de sus propios intereses y, sobre todo, para protegerse.
- ¿Son necesarias las universidades públicas para los grupos de poder que crean, y recrean los significados de la globalización?

2.1 Estado-nación y universidades públicas

Los Estados-nación del Siglo XIX fueron protagonistas de la “modernización social”, básicamente en función del papel que les cupo en relación con la creación y expansión de los sistemas educativos nacionales y la aplicación de las políticas educativas públicas.

Resultaba prioritario el logro de la integración nacional a través de la configuración de una conciencia homogénea e identidad ciudadana para superar la legitimidad del llamado “viejo orden”. La forma en que el sentimiento nacional se expandió a grandes masas de la población, estuvo directamente vinculado a la expansión de los sistemas educativos nacionales y cada nivel del sistema cumplió una particular función respecto de dicho objetivo. En Argentina el espíritu liberal prevaleció en las leyes que regularon la base y la cúpula del sistema educativo, y como en algunos países de América Latina, la universidad pública atendió fundamentalmente la demanda del funcionamiento del aparato burocrático de los sistemas políticos “modernizados” y del desarrollo económico agro-exportador. Ante la necesidad de proveer cierto tipo de servicios, definió como una de sus funciones particulares la formación de profesionales adecuados en cantidad y calidad a la demanda específica de sus contextos económico y político, sin que esto haya significado ausencia de conflictos por los ajustes o desajustes que se hayan generado. Además la universidad pública atendió las presiones internas de sus actores institucionales representantes de grupos de poder (fueran estudiantes, profesores u otros miembros institucionales) que demandaron cambios en las estructuras para satisfacer intereses particulares. Por lo tanto, existen dos tipos de condicionantes de la función social universitaria: las demandas extra-muros o externas y las demandas intra-muros o internas (Mollis, 1990).

¿Qué idea encarnaba la universidad pública latinoamericana a partir de la etapa fundacional moderna que coincidió con la ruptura colonial hispánica? El saber profesional caracterizaba el estilo universitario latinoamericano hacia fines del Siglo XIX, el cual es descrito por el historiador alemán Hanns Steger (1974) como la “universidad de los abogados”. Reconocemos en la universidad profesionalizante, una concepción predominantemente laica, pragmática y estatista, la cual se encargó de formar ciudadanos, profesionales y administradores. Se adaptó a sistemas sociales relativamente estáticos y mantuvo una estrecha vinculación con el Estado, el cual reconoció fueros y derechos y las financió convirtiéndose hacia fines del Siglo XIX en el “Estado-docente”. Los así llamados “estados docentes” en América Latina fueron administradores e inspectores de todo el sistema educativo, soberanos exclusivos de las cuestiones educativas. Los abogados egresados de estas instituciones, estaban profesional e

ideológicamente ligados con la propiedad agraria, y como estadistas o funcionarios públicos crearon los instrumentos de control político dentro de las instituciones del Estado tales como las cortes, fiscalías y jefaturas de policía. A través de escuelas y de la prensa, ejercieron otras actividades que les permitió ampliar la expresión de las clases hegemónicas, ya como escritores, poetas o educadores:

“Este grupo generó una elite burocrática y una clase política con estilo formalista y rimbombante que se adecuaba perfectamente a los intereses de las clases dominantes” (Canton, 1966:46).

La “Universidad científica” llega a la Argentina en la década del 60 con el impulso de la figura del profesor investigador, las dedicaciones exclusivas, el laboratorio y la misión científica junto a la enseñanza y la extensión universitaria. Se superpone al modelo napoleónico latinoamericano, el modelo universitario alemán de Von Humboldt (Siglo XIX) que orienta la misión de la universidad hacia el desarrollo y el protagonismo de los institutos de investigación.

Las palabras de Risieri Frondizi son elocuentes:

“Todo el mundo, incluyendo a los abogados, sabe que nuestros países precisan cada vez más científicos y técnicos y menos abogados. El proceso de desarrollo industrial y económico se retarda, sin embargo, porque la universidad no forma los profesionales que este proceso requiere” (Risieri Frondizi, 2005:22).

Entre los sucesos que caracterizaron a la Universidad de Buenos Aires en la llamada “década de oro” por el desarrollo científico, testigos de época mencionan que se incorporaron profesores de excelente nivel internacional, se departamentalizaron las facultades, se convocó a los egresados y se fundó un Departamento de Graduados, se crearon la Escuela de Salud Pública, las unidades hospitalarias, las residencias médicas. Alfredo Lanari creó un Instituto que revolucionó la práctica y la enseñanza de la medicina y allí “se internaron, profesores, generales y obispos por el nivel superior al de cualquier establecimiento médico, incluidos los privados” (Rotunno y Díaz de Guijarro, 2003).

Convengamos hasta aquí que nuestras universidades públicas son hijas de la razón moderna, y consecuentemente, de la certidumbre en las humanidades, del progreso en la ciencia y del optimismo en las profesiones. Hoy la crisis de la razón moderna afecta el proyecto institucional de las universidades tradicionales. Nuevas instituciones responden a esta crisis y al cortoplacismo del mercado, formando en menos de cinco años “compradores de diplomas”. Nuevas tecnologías han suplantado las percepciones anteriores respecto de la función social de las universidades y la participación en la configuración de la ciudadanía democrática quedó atrás en aras de la preparación de trabajadores competentes para un mercado ocupacional restringido.

3. Las reformas globales versus la identidad reformista de las universidades latinoamericanas

Las reformas globales de la llamada “educación superior” en América Latina, han dado especial importancia a la “rendición de cuentas” (*accountability*) y al mejoramiento de la calidad universitaria en aras de satisfacer un principio económico fundamental del capitalismo global: las instituciones de educación superior son herramientas prioritarias para el desarrollo, el progreso y la prosperidad económica. Las universidades públicas en el contexto de la *mercadotecnia* deben contribuir a “la salvación económica” de nuestros pobres países subdesarrollados, de acuerdo con las proyecciones de las agencias bancarias internacionales. El mayor desafío que enfrentan las universidades de la región según la visión internacional, es lograr que las funciones globales asignadas a dichas instituciones sean cumplidas satisfactoriamente. Sin embargo, el corpus bibliográfico local e internacional orientado por la economía mundial, poco o nada explicita sobre los condicionantes económicos del ajuste estructural que limitan y cercenan las posibilidades de mejoramiento de los sistemas educativos en general y de la educación superior en particular, en función de los recortes presupuestarios aplicados a los gastos públicos.

Conjuntamente con la necesidad de racionalización presupuestaria, se fueron consolidando las políticas de evaluación institucional, consideradas una herramienta central para transparentar los procesos

de responsabilidad social y el mejoramiento de las universidades a partir de la segunda mitad de los años 90. En América Latina esta “agenda modernizadora de las reformas de las universidades” propuso la disminución de los subsidios para la ciencia y la investigación, el control selectivo del Estado en la distribución de los recursos financieros, la expansión de las instituciones y de las matrículas privadas, la promulgación de leyes de educación superior con consecuencias para el sistema de evaluación y acreditación a partir de la creación de órganos o agentes centrales para evaluar y acreditar las instituciones universitarias.

Desde la perspectiva de los hacedores de políticas educativas, la explosión de la demanda por la educación universitaria en el último quinquenio del siglo, promovió la orientación de la demanda hacia otras instituciones terciarias no universitarias públicas o privadas así como propuestas tendientes al cobro de impuestos directos a las familias de estudiantes universitarios, o al cobro de contribuciones voluntarias a los estudiantes de grado en aquellos sistemas que gozaban de gratuidad en la oferta. Se expandieron las ofertas “virtuales” de carreras de grado y de especialización adecuándose las instituciones universitarias a las innovaciones tecnológicas globales para satisfacer la expansión de la demanda de aquellos sectores tradicionalmente excluidos de los circuitos universitarios por su condición laboral o por la lejanía geográfica de las casas de altos estudios.

Reconocemos en este breve diagnóstico, que las reformas estructurales de la educación superior en los 90 han producido un movimiento de las instituciones públicas que satisfacían los intereses públicos que estaban presentes en las históricas misiones institucionales, hacia la satisfacción de un conjunto de intereses que responden a una lógica dinamizada por el “mercado”. Este último actor, enfáticamente introducido por el modelo económico del norte desde el consenso de Washington en adelante, adquirió una presencia relevante para los hacedores de las políticas para el nivel y las instituciones de educación superior latinoamericanas cambiando la tradicional identidad pública. El “mercado” entró a las universidades públicas y transformó el concepto de ciudadanía estudiantil, democracia institucional y formación para el desempeño de funciones públicas.

En el contexto descrito, relativamente homogéneo en los distintos países de la región aunque con respuestas adaptativas heterogéneas y

sus respectivas diferencias en cuanto a las culturas organizacionales, presentamos tres ejes para analizar el impacto de las reformas desde la perspectiva del bien público.

- *Globalización de las reformas y democracia: ¿Cómo y hasta qué punto el capitalismo globalizado transformó las condiciones sociales sobre las que opera la democracia política y por lo tanto transformó el tipo de democracia institucional universitaria? ¿Qué tipo de gobierno universitario es compatible con el capitalismo internacional globalizado?*
- *Organismos internacionales, estructura del sistema universitario y políticas de evaluación y acreditación: ¿Cómo impactó el diagnóstico de los organismos de crédito internacional en las reformas de las estructuras del sistema universitario (la promoción del modelo “college” y de las maestrías, acortamiento de carreras, títulos intermedios, los contenidos curriculares y el entrenamiento profesional, etc.)? ¿Hasta qué punto las políticas de evaluación y acreditación han impactado la “identidad” histórica de las universidades? ¿Hasta qué punto las políticas de evaluación y acreditación nacionales promueven el “bien público” en cuanto a las misiones cívico-ciudadanas representadas en las instituciones universitarias?*
- *Mercado, instituciones y actores universitarios: ¿Cómo afectaron las dinámicas económicas orientadas por los mercados (global y local) en la configuración de las instituciones universitarias (modelos corporativo-empresariales, saberes utilitarios-pragmáticos, eficiencia institucional versus misiones, recursos humanos –académicos empresarios y estudiantes clientes–, financiamientos alternativo, etc.)?*

La década de los 90 trajo *vientos del norte* (Aboites, H. 1999) que transformaron la identidad de las universidades y, por lo tanto, los saberes que se produjeron y difundieron. Las universidades latinoamericanas han sido afectadas por las políticas de corte neoliberal, por las restricciones presupuestarias, por el ajuste fiscal y la transformación del contrato social entre el Estado y la sociedad civil; se ha desnaturalizado los “saberes universitarios” para convertirlos en

“conocimientos mercantilizados”. El saber se midió con el lenguaje de las finanzas, se calculó con base en indicadores de rendimiento, a través de certificados y diplomas entregados en tiempo y forma con mayor valor de mercado y se orientó la formación hacia los recursos humanos cuando, al mismo tiempo, las humanidades fueron perdiendo gradualmente sus recursos.

Nuestro balance sobre las recientes reformas, es que las universidades tienen alterada su identidad como instituciones de los saberes, y van hacia la construcción de una nueva identidad que las asemeja al “supermercado”, donde el estudiante es tratado como consumidor o cliente, los saberes como una mercancía y el profesor se convirtió en un asalariado enseñante (Mollis, 1997, 2002).

4. Las reformas de la educación superior en la región y la evaluación de la calidad

El malestar por el funcionamiento deficiente de las universidades latinoamericanas se fue instalando en la década del 80 a medida que los gobiernos democráticos se iban consolidando. Re-conquistada la democracia a nivel nacional, emergió la preocupación por los vicios y defectos institucionales, reconocidos por los actores de las instituciones universitarias. Hacia fines de los años 80, los protagonistas daban cuenta de la crisis de “calidad” que afectaba a las instituciones.

En la década de los 90, la preocupación por la “*calidad junto a la eficiencia universitaria*” (World Bank, 1993; Mollis, 1995; Carlino & Mollis, 1997) fue recuperada fundamentalmente por algunas agencias internacionales de financiamiento externas a la universidad, condicionando el diagnóstico y homogeneizando el “remedio para curar la enfermedad”. En América Latina de los 90, al quebrarse el contrato social con el Estado, las universidades públicas y privadas fueron arrojadas a las fuerzas del todopoderoso mercado y comenzaron a transitar la “*mercadotecnia*” (Altbach, 1999) como una alternativa para recuperar su debilitado financiamiento y buscar una nueva identidad.

La simplicidad del contexto internacional de las reformas, contrastaba con la compleja tarea a la que se abocaban los gobiernos

de México, Argentina, Bolivia y Brasil, fundamentalmente. La gran transformación educativa en América Latina se orientó hacia el cambio de la identidad pública institucional que había sido coherente con la función social del Estado Benefactor. La identidad “pública” de las instituciones inició su tránsito hacia una *nueva identidad en el contexto global del Estado Empresarial* (Mollis, 2001, 2003). Conjuntamente con la necesidad de racionalización presupuestaria, se fueron consolidando las políticas de evaluación institucional, considerada una herramienta central para transparentar los procesos de responsabilidad social y el mejoramiento de las universidades a partir de la segunda mitad de los años 90. Reconocemos en este breve diagnóstico, que las reformas estructurales de la educación superior en los 90 han producido un movimiento de las instituciones públicas que satisfacían los intereses públicos que estaban presentes en las históricas misiones institucionales, hacia la satisfacción de un conjunto de intereses que responden a una lógica dinamizada por el “mercado”. Este último actor, enfáticamente introducido por el modelo económico del norte desde el consenso de Washington en adelante, adquirió una presencia relevante para los hacedores de las políticas para el nivel y las instituciones de educación superior latinoamericanas, cambiando la tradicional identidad pública. El “mercado” entró a las universidades públicas y transformó el concepto de ciudadanía estudiantil, democracia institucional y formación para el desempeño de funciones públicas. A pesar de afirmaciones tales como: “la economía mundial está cambiando en la medida que el conocimiento reemplaza al capital físico como fuente de riqueza presente y futura” (World Bank, 2000: 9), *las reformas de la educación superior se han orientado, fundamentalmente, hacia la satisfacción diferenciada de la creciente demanda social por la educación superior*. Se trata de volver más eficiente el manejo de los recursos públicos asignados a las universidades en América Latina, a través del desvío de la demanda social creciente, a otro tipo diferenciado de institución educativa acorde con el desarrollo de la “ideología de mercado”.

En los recientes diagnósticos consultados (Rodríguez, R. 2003 y Mollis, M. 2003; 2006a; 2006b) se presenta un listado con un conjunto de indicadores de las transformaciones llevadas a cabo en la Argentina, Brasil, Bolivia, México y Uruguay (no todos los países analizados presentan la totalidad de los indicadores listados, basta

con que puedan reconocerse algunos), que representan una síntesis reveladora de las tendencias dominantes.

- Se produjo una expansión significativa la matrícula del nivel superior, reconocida por los especialistas como “masificación o explosión de la matrícula”.
- Se promulgaron algunas leyes de educación superior que, paradójicamente, reflejan una tendencia regulatoria en escenarios institucionales con tradición autónoma.
- Se promovió la diversificación institucional, dando lugar a nuevos tipos de “colegios universitarios” (equivalentes a los *colleges*), institutos universitarios, ciclos cortos que otorgan certificados y títulos intermedios en el nivel universitario, nuevas instituciones terciarias privadas, etc.
- Se diversificaron las fuentes de financiamiento y se regularon las alternativas al financiamiento estatal (cobro de cuotas y aranceles en sistemas tradicionalmente gratuitos, patentes, venta de servicios, asociaciones, etc).
- Se produjeron alianzas estratégicas entre agencias internacionales y tomadores de decisiones gubernamentales; alianzas estratégicas entre las universidades, las corporaciones privadas y el sector público.
- Aumentó la oferta privada de educación superior, junto a procesos de privatización y mercantilización de ofertas educativas no controladas por órganos representativos del interés público; aparecen los “nuevos proveedores”.
- Se consolidaron los procesos de evaluación y la rendición de cuentas de parte de las instituciones; se fortalecen los mecanismos de acreditación y la certificación de programas, de establecimientos y de sujetos (creación de órganos centrales para acreditar y evaluar).
- Aumentaron las instancias de coordinación a nivel nacional, regional e interuniversitaria; reformas institucionales y normativas.
- Se diferenció internamente el cuerpo de profesores universitarios en función de indicadores de productividad (políticas de incentivos, premios y castigos) entre profesores “internacionalizados, consultores incentivados” y profesores locales pauperizados.
- Se produjeron reformas académicas: acortamiento de carreras, títulos intermedios, flexibilización de la currícula por modalidad

de créditos, importación de modelos educativos basados en la “adquisición de competencias profesionales”, etc.

- Aumentó significativamente el predominio de las tecnologías de la información, formas de aprendizaje a distancia (universidad virtual), tutorías remotas, certificación de saberes y destrezas, reciclamiento de competencias.

La Argentina cumplió eficientemente los pasos propuestos por la “agenda internacional de la modernización de la educación superior” que incluía desde el punto de vista de la relación Estado/Universidad: la disminución de los subsidios y de los salarios, la delegación de ciertas responsabilidades en manos de privados u otros agentes, se promulgó la Ley de Educación Superior, se creó junto a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, el Fomec (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad) con exclusivos fondos derivados de los créditos otorgados por el Banco Mundial. Como consecuencia de ello se pusieron en marcha procesos evaluativos y de acreditación así como la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento (contribuciones voluntarias en el grado, pago de aranceles en los posgrados y en las carreras a distancia o “virtuales”, etc.) en aras del manejo eficiente de los recursos (Mollis, 2001). Cualquiera de estas formas también estuvieron presentes en otros casos latinoamericanos que transitan por el camino de la “modernización” con anterioridad al proceso puesto en marcha por la Argentina, como lo ejemplifica el caso chileno y el mexicano (González, E. 2001; Aboites, 1999).

Del análisis de las actuales políticas de educación superior en Brasil, varios autores señalan que están asociadas a un proyecto neoliberal de minimización del Estado. Estas políticas buscan adaptar la educación superior a las demandas del mercado y al proceso de reconfiguración del Estado. Así lo testimonian:

“Actualmente, es muy preocupante verificar que las políticas de diversificación y diferenciación, en curso en el país, están acentuando cuatro presupuestos fundamentales del neoliberalismo: a) buscan favorecer la competencia y la atención a las diferentes demandas y clientelas; b) procuran ‘naturalizar’, todavía más, las diferencias individuales, instituyendo paulatinamente un sistema meritocrático donde cada uno tendrá la educación superior que

‘pueda’ tener; c) amplían la subordinación de la educación superior al mercado, particularmente en cuanto a la formación y a la privatización de las actividades y servicios; d) explicitan la forma de funcionar del sistema más que sus finalidades sociales” (Dias Sobrinho, J., 1999 En: Trindade, 2000).

Para hacer un balance integral sobre los efectos de estas transformaciones en las instituciones universitarias latinoamericanas, es indispensable comprender que las mismas se producen en el marco de la redefinición de las estructuras que regulan la producción y circulación del conocimiento en el ámbito global. El mercado de trabajo, las corporaciones y los “nuevos proveedores” (Rodríguez, R. 2003) constituyen la fuerza motriz que impulsa gran parte de las transformaciones mencionadas.

En estos escenarios regionales y mundiales, la histórica función de la universidad orientada a la satisfacción del “bien público” queda condicionada por la urgencia de recuperar la inversión (pública o privada). Formar “recursos humanos” asegura, en parte, rescatar algunos recursos derivados de los potenciales clientes-usuarios.

En el listado no exhaustivo de transformaciones, se menciona la creación de instituciones específicas para defender el “bien público” tan dañado en los tiempos que corren. ¿Debería formar parte de la misión institucional de organismos como la Coneau u de otros regionales, interuniversitarios, la evaluación y acreditación de cientos de ofertas que se reproducen como hongos con mera finalidad de lucro? ¿Las leyes de educación superior vigentes, ayudan a regular los intereses de los “nuevos proveedores” que descuidan los criterios de excelencia y pertinencia? ¿Cuál ha sido el real impacto institucional de los procedimientos de evaluación y acreditación, diseñados en los 90?

4.1. La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) en la Argentina (1996-2003).

De acuerdo con la definición recuperada por Christine Musselin,⁶ las universidades son en sí mismas “anarquías organizadas” (otros

⁶ Véase: Texte issu de l’habilitation à diriger des recherches soutenue en avril 2000 par Christine Musselin, entregado a los miembros de la Comisión Asesora de Evaluación Externa de la Coneau, por el equipo Técnico de la Comisión, Octubre 2001, p. 1.

autores anglosajones hablan de *sistemas flojamente acoplados*) y por lo tanto, corresponden a un tipo particular de organización definida por tres características: la multiplicidad de sus objetivos y de sus misiones, la flojedad de sus procesos de producción y la participación fluctuante de sus miembros. Estas características transforman la aspiración de quien gestione la auto-evaluación y la evaluación externa, desde el punto de vista del logro y del impacto de la misma. Christine Musselin afirma que la tercera característica (participación fluctuante de sus miembros) es crucial para identificar la particularidad organizacional de las universidades. Por esta razón, “la debilidad organizacional de la interdependencia funcional (docencia, investigación y extensión) hace posible que las actividades de producción científica y pedagógica no movilicen (cfr) una tecnología identificable”.⁷

Existen varias publicaciones que describen las funciones y la estructura de la Coneau (Leite, 2000; Leite, 2002; Mollis & Jaimovich, 2002; Mollis & Marginson, 2002) y dan cuenta de los procesos de evaluación y acreditación que ha desarrollado la Coneau desde el momento de su creación. La evaluación externa es una de las funciones prioritarias que dicha Comisión ha llevado a cabo desde sus comienzos. La importancia estratégica de la “evaluación externa” radica en que tensiona la autonomía universitaria, dado que a través de ella se pueden imponer mecanismos de control a distancia. Hemos analizado, en primer lugar, los criterios que utiliza la Coneau en sus evaluaciones para definir lo apropiado y lo que no es apropiado en la vida institucional de las universidades. En segundo lugar, analizamos el impacto de la política llevada a cabo por la Coneau sobre las instituciones universitarias y el grado de aceptación de los criterios emanados de dicho organismo. Para ello, tuvimos en cuenta los procesos de evaluación institucional de universidades argentinas, atendiendo a los informes de autoevaluación, los informes de evaluación externa y las perspectivas que distintos actores tienen acerca de estos procesos (Mollis & Jaimovich, 2002).

⁷ *Ibíd.*, p. 2.

4.2. La Coneau y la evaluación externa

La Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995 establece en su artículo 44 que “las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento. Las autoevaluaciones se complementarán con evaluaciones externas, que se harán como mínimo cada seis (6) años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución. Abarca las funciones de docencia, investigación y extensión, y en el caso de las instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional. Las evaluaciones externas están a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o de entidades privadas constituidas con ese fin, con la participación de pares académicos de reconocida competencia. Las recomendaciones para el mejoramiento institucional que surjan de las evaluaciones tendrán carácter público.”

La Coneau es un órgano descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación y está integrada por 12 miembros designados por el Poder Ejecutivo a propuesta de los siguientes organismos: tres por el Consejo Interuniversitario Nacional, uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, uno por la Academia Nacional de Educación, tres por cada una de las Cámaras del Congreso Nacional y uno por el Ministerio de Cultura y Educación. Sus atribuciones son:

- Coordinar y llevar adelante la evaluación externa prevista en el artículo 44;
- Acreditar las carreras de grado a que se refiere el artículo 43, así como las carreras de postgrado (...)
- Pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el Ministerio de Cultura y Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con posterioridad a su creación o el reconocimiento de una institución universitaria provincial;
- Preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas, así como los informes sobre la base de

los cuales se evaluará el período de funcionamiento provisorio de dichas instituciones.”

Sobre la base de lo reglamentado por esta ley, la Coneau aprobó por Resolución N° 094 de 1997 los Lineamientos para la evaluación institucional, documento en el cual se describen las orientaciones y los principios con que la Comisión lleva a cabo los procesos de evaluación institucional. Según el documento, la evaluación externa que debe llevar a cabo la Coneau deberá realizarse en el marco del respeto por la autonomía universitaria. “La Coneau está convencida que la evaluación externa que debe realizar por imperativo legal será adecuadamente cumplida si parte del respeto irrestricto a la autonomía universitaria, considerada en su más amplio sentido, tanto para las Universidades e Institutos Universitarios Nacionales como Privados” (Coneau, 1997:3).

Puede decirse que las recomendaciones que la Coneau elabora en las evaluaciones externas son, en su mayoría, muy generales. Ellas rescatan las recomendaciones, problemas o líneas de acción definidos por las mismas instituciones en sus informes de autoevaluación, con el firme propósito de cumplir el principio por el cual se respeta la autonomía universitaria. Sin embargo, en algunos de los 26 informes evaluados por la Coneau que se han tenido en cuenta en nuestro análisis, pueden observarse recomendaciones que exceden los planteamientos de las autoevaluaciones e incluso, los fines que las universidades se proponen a sí mismas. Cabe aclarar que la Coneau ha intentado en la mayoría de sus evaluaciones externas, rescatar los nudos problemáticos descriptos en los informes de autoevaluación y desarrollarlos.

4.3. La Coneau y el impacto de la evaluación externa

De acuerdo con el conjunto de información que hemos consultado, reconocemos el poco impacto que han tenido en las instituciones evaluadas los informes de evaluación externa y también los informes de autoevaluación. En cuanto a los informes de evaluación externa, las recomendaciones producidas son demasiado generales o ambiguas como para facilitar el desarrollo de líneas de acción para el mejoramiento institucional. En este sentido los informes son descriptivos y fallan en su aspecto propositivo. En lo que respecta a los informes de auto

evaluación, se puede confirmar que no han tenido un visible impacto, especialmente por falta de participación de los académicos durante el proceso de autoevaluación. Los actores entrevistados reconocen la necesidad de una mayor comparabilidad entre los informes de evaluación externa, para que estos puedan ser más útiles. En relación con el problema de la utilidad de los informes, aparece la dificultad de falta de financiamiento específico para la implementación de políticas conducentes a cambios, particularmente reconocido por los rectores de las universidades evaluadas. Desde la Coneau, se afirma que el financiamiento podría servir para que las universidades tomen conciencia de la utilidad del proceso de evaluación. Se sostiene también que es necesario contar con financiación suplementaria que permita la aplicación de políticas de cambio.

4.3.1 Las relaciones entre la autoevaluación y la evaluación externa

Por ser entendidas como dos partes de un mismo proceso, se argumenta desde la perspectiva de la Coneau y algunas universidades, la necesidad de que las autoevaluaciones satisfagan determinadas características para ser útiles al proceso de evaluación externa. En este sentido, se reconoce la necesidad de homogeneizar los procesos de autoevaluación y ampliar la función regulatoria la Coneau a través de la elaboración de una “guía uniforme para la autoevaluación”. Esta tendencia deja en evidencia el papel cada vez más destacado que el personal técnico-profesional puede ir teniendo en la Comisión. En la medida que las funciones de la Coneau sean más reguladoras respecto de un modelo o guía de autoevaluación, mayor peso adquiere el personal técnico con el *know how* específico y el mercado de “expertos”.

4.4. ¿Qué modelo de universidad tiene la Coneau y los evaluadores?

Del análisis de los informes de evaluación externa hemos concluido que cada proceso de evaluación externa (e incluso los de autoevaluación) conlleva por “omisión” (o “ausencia” tal como lo caracteriza Boaventura Dos Santos) una “idea de universidad” no explícita pero que está presente a la hora de elaborar las recomendaciones y construir los juicios de valor.

Este modelo silencioso de universidad, parece estar encarnado por la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires y se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Una fuerte vinculación con el medio a través de la transferencia tecnológica y de servicios.
- Una oferta de grado que incluye carreras cortas, títulos intermedios y una alta relación con el mercado ocupacional.
- Una estructura académica organizada a través de los departamentos.
- Una estructura orgánico-funcional flexible y curricular pragmática.
- Un cuerpo de gestores o administradores universitarios, sensibles a las demandas del mercado ocupacional.

Sin embargo, como ya hemos señalado, no existe un modelo dominante regulador en el procedimiento de evaluación externa por parte de la Coneau dado que los “lineamientos” fundamentan el respeto a la autonomía universitaria. La tensión entre el espíritu de autonomía institucional del lineamiento –elaborado en la etapa fundacional de la Coneau–, y este “modelo de universidad no explícito” en las valoraciones de los técnicos y las autoridades, puede resultar el eje para comprender el papel de la Coneau en el futuro. ¿Asumirá una función más controladora, regulada por sus propios documentos y dispositivos técnicos? ¿Orientará la evaluación externa hacia el reconocimiento de las necesidades pragmáticas del Mercosur? Indudablemente la Coneau tiene su identidad en tránsito como las instituciones a las que aspira evaluar y acreditar.

5. La diversificación de la educación superior en Argentina: ¿Búsqueda de equidad o segmentación social?

Hemos señalado que las reformas impulsadas por las agencias multilaterales en América Latina y en otras regiones del planeta, han partido de diagnósticos globales, universales y homogéneos. Todas se caracterizaron por el reconocimiento pragmático del mercado como única fuente de “innovación y calidad”. El fomento de las carreras

orientadas al sector servicios refleja, a modo de ejemplo, el predominio de un perfil empresarial globalizado.⁸

El mal llamado “sistema” de educación superior en la Argentina constituye un conglomerado institucional complejo y heterogéneo, conformado por más de 1,700 establecimientos de nivel terciario no universitario y por 102 establecimientos universitarios.

El sistema de educación no universitario está compuesto por institutos de formación docente para los distintos niveles de enseñanza e institutos o escuelas especializadas de orientación técnica. Las instituciones públicas dependen en su gestión y financiamiento de los gobiernos provinciales o de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires. Por su parte las instituciones privadas se financian por el cobro de aranceles, aunque los establecimientos de formación docente privados reciben también subsidio público cuando los aranceles que cobran son reducidos.

Las 101 instituciones universitarias oficialmente reconocidas en el país hasta el año 2007 están integradas por 38 universidades nacionales, 41 universidades privadas, 6 institutos universitarios nacionales creados bajo el régimen legal de universidades provinciales y 14 institutos universitarios privados, 1 universidad provincial, 1 universidad extranjera y 1 internacional. Todas configuran un mapa cuyos rasgos más característicos son la complejidad, la diversidad, y una heterogénea multifuncionalidad (esto significa que la misma universidad lleva a cabo múltiples misiones o funciones, como por ejemplo, enseñar, entrenar profesionales, investigar, desarrollar la cultura local y vender servicios). En los últimos dieciséis años se crearon el 24% del total de las universidades nacionales, el 44% de las universidades privadas, el 83% de los institutos universitarios nacionales y el 93% de los institutos universitarios privados, así como el 100% de las universidades provinciales y extranjeras. De este modo se fue conformando un entramado institucional altamente heterogéneo y diverso en el que coexisten universidades tradicionales y nuevas, públicas y privadas, católicas y seculares, de élite y masivas, profesionalizantes y de investigación. Sin embargo, las universidades públicas concentran el 83,5% de la matrícula total de estudiantes y

⁸ Las carreras preferidas por los jóvenes en Argentina y Hungría, son: Administración, Marketing, Informática y Ciencias de la Comunicación.

gran parte de ellas realizan el conjunto de misiones que el sistema de educación superior norteamericano tiene asignado a cada tipo de institución diferente. En cuanto a la expansión del sistema de educación superior en su conjunto, esto es universitario y no universitario, el primero sigue dominando el escenario con un 73,5% de matriculados respecto del 26,5% de alumnos en el nivel terciario no universitario. Estas tendencias cuantitativas son altamente significativas cuando las comparamos con Brasil y México que muestran un comportamiento inverso, con universidades públicas que ofertan posgrados académicos para élites y una masiva oferta de instituciones terciarias privadas, para la mayoría de la población.

A continuación se presentan algunas tendencias promovidas por la aplicación de la agenda de reforma de la educación superior en la Argentina, a partir de las estadísticas educativas de la Secretaría de Políticas Universitarias (2005) y del análisis de un conjunto de documentos elaborados en diciembre de 2002 por la Comisión para el mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior auspiciada por el Ministerio de Educación y Cultura argentino (Dirie & Mollis & otros, 2002). El diagnóstico local respecto de las tendencias, es el siguiente:

- Se han perjudicado las tradiciones académicas; ha habido un impacto negativo en el fomento y desarrollo del campo cultural y científico, en las artes, las letras, las ciencias sociales, y las ciencias básicas fundamentalmente.
- Se ha diversificado la oferta institucional universitaria, aunque la oferta disciplinar reproduce en forma homogénea la oferta de carreras cortas y con salida al sector de servicios, paralelamente se ha disminuido la oferta de las carreras que pertenecen al campo cultural y/o científico.
- Se ha desalentado –ya sea por falta de financiamiento o por falta de oferta– los posgrados en las áreas científicas básicas y aplicadas y han proliferado los posgrados con orientación profesionalizante
- Se ha desprestigiado la universidad pública como institución formadora de la “clase dirigente nacional”, orientando las élites hacia algunas universidades nuevas privadas y hacia los posgrados en el extranjero (en los Estados Unidos, fundamentalmente).

- Se ha diversificado la oferta de la educación superior no universitaria con una fuerte orientación privatista desde el punto de vista de la expansión institucional del sector y de la matrícula privada, sin impactar de modo significativo la histórica orientación a la formación docente que cumplía la educación superior no universitaria (ESNU) de gestión pública.
- Se ha diversificado la oferta de la educación superior en el área técnico-profesional con el predominio de carreras no necesariamente vinculadas con el sector productivo como aspiraba la legislación que impulsó dicha diversificación.
- La feminización de la educación superior universitaria y no universitaria es una tendencia notable desde el punto de vista social y económico, ya que las mujeres superan a los hombres en el ingreso y en el egreso en ambos niveles, con excepción de la rama de las ciencias aplicadas.

Uno de los propósitos de la creación de nuevas universidades públicas en el cono urbano bonaerense (Universidad de Quilmes –creada en 1989–, Universidad de Tres de febrero –creada en 1995–, Universidad General Sarmiento –creada en 1992–, Universidad General San Martín –creada en 1992–, etc.) fue romper con el modelo reformista de las universidades públicas tradicionales, cambiando criterios clave de funcionamiento. Reemplazaron al tradicional gobierno universitario por un órgano de gestión universitaria comprometido con la obtención de recursos alternativos, el ingreso irrestricto por un ingreso selectivo, la gratuidad por el arancelamiento (en el caso de la Universidad de Quilmes), los docentes auxiliares por profesores temporarios por contrato, profesores con dedicación simple por profesores con máxima dedicación a la enseñanza e investigación y responsabilidad tutorial (seguimiento de estudiantes, horarios de oficina para atención de consultas), salarios diferenciados, carreras cortas con salida laboral, diplomas intermedios, carreras a distancia y aplicación de tecnologías virtuales, orientación profesionalizante y poca o ninguna oferta en las áreas de ciencias básicas o aplicadas. Si bien estas características están asociadas con los nuevos modelos universitarios, no se presentan en todos los casos del mismo modo.

Lo que se pudo apreciar al término del primer quinquenio de funcionamiento de estas instituciones, es que por su tamaño

organizacional, existe una relación más directa entre la gestión de la universidad y el sector académico (el profesor está más “supervisado” por el sector que gestiona o administra la universidad), se produjeron convenios o acuerdos con los municipios o gobiernos locales en las jurisdicciones donde funcionan dichas universidades para ampliar las fuentes de financiamiento y satisfacer necesidades de la comuna, la oferta de posgrados profesionales resultó clave para la obtención alternativa de recursos, hay menor número de estudiantes por profesor en los cursos de grado, y menor porcentaje de deserción estudiantil debido a la incidencia de las pruebas de admisión. Entre las desventajas observadas, podemos mencionar la superposición de oferta de carreras grado en áreas cercanas a otras universidades públicas, con un número de alumnos tan escaso que no justifica la existencia de la oferta, pocos profesores con perfiles de excelencia, y baja inversión en los recursos bibliotecarios (pocos libros y colecciones de revistas científicas). De cualquier modo, medir el impacto de este modelo “modernizador” universitario en la calidad de los nuevos egresados, es todavía una tarea pendiente para poder evaluar las ventajas o desventajas de dichos parámetros modernizadores derivados de una agenda de reforma internacional.

Transnacionalización e identidades alteradas. Un balance provisorio sobre las universidades

La globalización y el internacionalismo han acelerado la difusión de valores fordistas de la cultura empresarial extendida a las instituciones sociales y culturales (Yúdice, 2003). Desde el punto de vista de las doctrinas que sustentan el “mercado” como única fuente de innovación posible, el valor de la “competencia” aumenta y a su vez intenta reproducir la lógica del sector corporativo-empresarial. Roberto Rodríguez Gómez (2006), experto mexicano en los procesos de transnacionalización universitaria y los nuevos proveedores, afirma:

“... la universidad transnacional involucra procesos de internacionalización con un sentido eminentemente comercial,

es decir la oferta de servicios educativos a cargo de empresas o universidades con fines de lucro en países distintos al de origen. La tendencia avanza gracias a los tratados de apertura comercial (ejemplo GATT-GATS), a los esquemas de inversión extranjera directa y las plataformas de comunicación global ... La transnacionalización universitaria ocurre en un contexto de globalización de los mercados y constata dos hechos relacionados entre sí: el capital transnacional consigue eliminar barreras para la exportación de bienes y servicios y las nuevas tecnologías informáticas facilitan el flujo de provisión”.

El autor analiza con precisión la coexistencia de dos formas contrastantes de internacionalización. Junto a la transnacionalización universitaria descrita, reconoce, además, la internacionalización cooperativa. Se refiere a los acuerdos de intercambio científico-académico, la movilidad de profesores y de alumnos de grado y posgrado con base en convenios de cooperación, como el Mercosur educativo, la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), y la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe.

Boaventura de Sousa Santos (2005) considera que la transnacionalización universitaria es un pilar del proyecto neoliberal, producido por la expansión del mercado de servicios universitarios, articulado con la reducción del financiamiento público, la desregulación de intercambios comerciales y la revolución de las tecnologías de información y comunicación. En este sentido destaca el enorme crecimiento de la Internet con un alarmante porcentaje de concentración de los flujos electrónicos en el Norte, aunque se trate de un desarrollo global y por lo tanto, supuestamente “universal”. La ilusión global-universalizante, oculta las profundas diferencias en cuanto a los consumidores y navegadores de las universidades públicas de América Latina que no son productores de la tecnología de la comunicación ni de los contenidos de la información que consumen (Marginson & Mollis, 2001). La geopolítica del saber también refiere a la imposición del paradigma comunicacional (mass media e Internet) a la luz de la realidad de los países centrales del Norte, cuyas inversiones mundiales en el mercado educativo ascienden al doble que las del mercado automovilístico (De Sousa Santos, 2005).

La geopolítica del saber y del poder, divide al mundo entre países que consumen el conocimiento producido por los países que dominan económica y culturalmente la globalización, quienes a su vez, reasignan a las instituciones universitarias de la periferia una función económica para entrenar “recursos humanos”.

Esta nueva condición, en la que el conocimiento se ubica crecientemente como factor clave para la acumulación, implica poner en cuestión el carácter de bien público de los saberes producidos en la universidad, y el derecho que tiene la sociedad sobre estos. Una de las formas retóricas que adquiere esta disputa se expresa en el llamado a academizar a la universidad, lo que permite desacreditar toda interpretación que reconozca su urgente condición política. En este caso las finalidades del trabajo universitario son impuestas como “misiones” preestablecidas, dejando únicamente en manos de los universitarios la responsabilidad de su ejecución.

Parece existir un consenso general sobre la necesidad de transformar a la universidad con la finalidad de que responda, se afirma, a las nuevas exigencias que le plantea una economía globalizada cada vez más integrada y compleja. Este impulso obedece al papel que juega crecientemente el conocimiento como elemento estratégico para ampliar las capacidades competitivas de las empresas y, en consecuencia, como clave para conquistar nuevos mercados y garantizar la acumulación. Pero pasa también por la reorganización de los procesos de producción del conocimiento, que requieren de instituciones abiertas, funcionando en redes de colaboración en las que la interdependencia redefine los márgenes de libertad.

Este proceso cobra mayor significado cuando introducimos el problema de la repartición geopolítica de las tareas de producción y transmisión de conocimientos. Lander (En: Gentili, 2001:45-46) establece algunas preguntas fundamentales: ¿Para qué y para quién es el conocimiento que creamos y reproducimos? ¿Qué valores y qué posibilidades de futuro son alimentados por ellos? ¿Qué valores y qué posibilidades de futuro contribuyen a arruinar? Estas son preguntas centrales que nos permiten comprender por qué la universidad se está ubicando, cada vez más, como centro de disputas entre distintos agentes sociales que desean controlar sus saberes y apropiárselos.

Sin embargo, más allá de toda intención voluntarista, es necesario comprender que estas relaciones se producen en el marco de la

redefinición de las estructuras que regulan la producción y circulación del conocimiento en el ámbito global. De lo que se trata, siguiendo a Edgardo Lander (2001), es comprender la importancia que tiene la división internacional del trabajo universitario que ha reservado la producción del conocimiento de punta a los centros de investigación de los países más poderosos del planeta, para dejar en manos de las universidades de la periferia, la adaptación de tales conocimientos a sus realidades locales específicas, y la formación de los cuadros medios que reclama el fordismo precarizado en el que se apoyan las empresas de clase mundial.

Las universidades públicas argentinas y latinoamericanas, fascinadas por la ilusión de una identidad homogénea global, han desnaturalizado sus históricas funciones sociales. La comunidad académica heredera de la tradición comunitaria medieval, se ha desvanecido ante el ultraindividualismo profesoral. La heterogeneidad del cuerpo de profesores universitarios, se expresa en una gama que va desde el profesor investigador incentivado (que representa el 18% de la población nacional de profesores universitarios en Argentina) hasta el enseñante recién egresado (que representa una mayoría significativa de la población docente universitaria). La identidad de los profesores de las universidades públicas se encuentra en tránsito del *académico* al *consultor internacional* debido a que “prestigio y honorarios” provienen de otras fuentes de financiamiento como las agencias bancarias (nacionales o internacionales) o el gobierno central.

Por lo dicho hasta aquí, estamos en condiciones de asegurar que las universidades públicas frente a las transformaciones promovidas por la globalización, enfrentan el mayor desafío desde su etapa fundacional: *la supervivencia*.

Para sobrevivir y recrear el sentido fundacional, es necesario acordar una descripción de las urgentes prioridades. ¿Por dónde comenzar? Habrá que reconocerse para cambiar. Reconocer el déficit pedagógico de los planes de estudio para formar profesores que enseñan en los otros niveles del sistema educativo. Reconocer la necesidad de reconstruir la o las misiones institucionales y el valor del conocimiento. Reconocer la crisis de representatividad de los cuerpos colegiados y la disfuncionalidad de la estructura administrativa. Proyectar la investigación hacia la satisfacción de las urgencias culturales y sociales locales, promover la formación de líderes políticos con sensibilidad

pública y una ética social. Por último, habrá que pedagogizar los problemas de la universidad, politizarlos, despartidizarlos, habrá que filosofar sobre el sentido, la misión y la praxis universitaria para conquistar un proyecto soberano sustentado en una epistemología social del conocimiento local.

Referencias

- Altbach, Ph. (1999) (ed.) *Private Prometheus: private higher education and development in the 21st century*, CIHE, Boston College, Massachusetts.
- Carlino, F. & Mollis, M. (1997). “Políticas internacionales, gubernamentales e interinstitucionales de Evaluación Universitaria. Del Banco Mundial al CIN”, En: *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación*, Año 5, No. 10, Miño y Dávila, F.F. y Letras, Buenos Aires.
- Dirié, C., Mollis, M. y otros (2001). *Mapa de la Oferta de la Educación Superior en Argentina*, Documento preparado para la Comisión Nacional de Mejoramiento de la Calidad Universitaria, Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina (Versión PDF).
- Fernández Lamarra N., Mollis M. & Dono Rubio S. (2005). “La Educación Comparada en América Latina: Situación y Desafíos para su consolidación académica”. En: *Revista Española de Educación Comparada*, N° 11, UNED, Madrid, p. 161-187.
- Fronidizi, R. (2005). *La Universidad en un mundo de tensiones. Misión de las universidades en América Latina*, Eudeba, Buenos Aires (primera edición 1971).
- Lander, E. (2001). “Conhecimento para quê, conhecimento para quem? Reflexões acerca da geopolítica dos saberes hegemônicos”. En: Gentili, P. (organizador), *Universidades na Penumbra*, Cortez Editora, Clacso, São Paulo, Brasil.
- Leite, D. (2002). “O Caso da Avaliação Institucional Na Argentina”, en: Leite, D. (coordinadora) Mollis & Contera, *Inovação e Avaliação Institucional. Estudo Desenvolvido por Grupos Interinstitucionais de Pesquisa*, Apoio CNPq/Fapergs, Porto Alegre.

- _____ (2000). “Análisis de Casos de Evaluación Institucional”. En: *Seminario Taller Regional, Gestión, Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior*; Iesalc-OEI-Flacso, Buenos Aires (mimeo).
- Marginson, S. & Mollis, M. (2001). “The door opens and the Tiger leaps. Theories and Reflexivities of Comparative Education for a Global Millennium”. En: *Comparative Education Review*, University of Chicago Press, Vol. 45, No 4, Nov. pp. 581-615.
- Mollis, M. (2006a). “Latin American University Transformation of the 90s: Altered Identities”. En: Forest, J. & Altbach, Ph. (Editors) 2006 *International Handbook of Education*, Vol. 18, Springer Publisher, Berlin, Heidelberg, New York.
- _____ (2006b). “Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas” en: Teichler, Ulrich (2006), *Reformas de los modelos de la educación superior*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires & Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Mollis, M. (coordinadora) (2003). *Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Clacso, GT “Universidad y Sociedad”, Buenos Aires.
- Mollis, M. & Jaimovich, A. (2002). “Autoevaluación y Evaluación Externa Universitaria: el Caso Argentino”. En: Leite, Denise (coordinadora) Mollis & Contera, *Inovação e Avaliação Institucional. Estudo Desenvolvido por Grupos Interinstitucionais de Pesquisa*, Apoio CNPq/Fapergs, Porto Alegre.
- Mollis, M. & Marginson, S. (2002). “The Assessment of Universities in Argentina and Australia: Between Autonomy and Heteronomy”. En: *Higher Education Review* (Special Issue on Globalization), Arizona Press, USA, Vol. 43.
- Mollis, M. (2001). *La Universidad Argentina en Tránsito*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires-Madrid.
- _____ (1995) “Relatos de Experiencias de Evaluación Universitaria”, en *Evaluación de la Calidad en la Universidad*, UBA Ciencias Económicas.
- Rodríguez Gómez, R. (2006). “Cooperación académica versus comercio transfronterizo. ¿Hacia la configuración de una doble

agenda en el proceso de internacionalización de la universidad contemporánea?”, ponencia presentada en la Reunión Conjunta de los Grupos de Trabajo de Clacso: *Tratados de Libre Comercio, Espacio Público y Derecho a la Educación en América Latina*, Antigua, Guatemala, 28 al 2 de marzo.

_____ (2005). “El debate internacional sobre la reforma de la educación superior”, En: López Segrera F. y Maldonado A. (coordinadores) *Educación Superior latinaamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*, Unesco, Boston College, Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia.

_____ (2003). “La educación superior en el mercado. Configuraciones emergentes y nuevos proveedores”. En: Mollis (coord.) (2003) *Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Clacso, GT “Universidad y Sociedad”, Buenos Aires.

World Bank (1993). *Argentina. From Insolvency to Growth*, Washington, DC.

_____ (2000). *Higher Education in Developing Countries, Peril and Perish, WB and the Task Force, Ford Foundation, Washington DC.*

Canton, D. (1966). *El Parlamento Argentino en Épocas de Cambio: 1816-1916-1946*, Editorial Instituto, Buenos Aires.

De Sousa Santos, B. (2005). *La Universidad en el Siglo XXI*, Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) y Miño y Dávila, Buenos Aires.

Haskins, Ch. (1970). *The Rise of Universities*, Cornell University Press, Cornell, USA.

Le Goff, J. (1983). *Tiempo Trabajo y Cultura en el Occidente Medieval*, Taurus, Madrid, España.

Le Goff, J. (1986). *Los Intelectuales de la Edad Media*, Gedisa, Barcelona, España.

Yúdice, G. (2003) “Contrapunteo estadounidense / latinoamericano de los estudios culturales” En: Mato, D. (coordinador) *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, Clacso, CEAP, Faces, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

- Perkin, H. (1984). "The Historical Perspective" En: *Clark B. Perspectives in Higher Education*, University of California Press, Berkeley, USA.
- Rotunno, C. & Díaz de Guijarro, E. (2003). *La construcción de lo posible. La Universidad de Buenos Aires de 1955 a 1966*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Rüegg, W. (1994). (editor) *Historia de la Universidad en Europa*, Vol I, Editor Hilde de idder-Symoens, Bilbao.

Documentos de la Coneau:

- Coneau (2000). *Informe de Evaluación Externa de la Universidad Favaloro*, Buenos Aires.
- _____ (2000). *Informe de Evaluación Externa de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires.
- _____ (1996). *Informe de Evaluación Externa de la Universidad de San Juan*, Buenos Aires.

Taller de pares evaluadores

Reunión con rectores del 23 de febrero de 2000.
Lineamientos para la evaluación institucional.

Pautas generales para el trabajo de los pares evaluadores

Resolución N° 315/00. Cronograma y procedimientos para la elaboración de los informes de evaluación externa.
Anexo I: Pautas para la redacción del informe de evaluación externa.
Anexo II: Guía de variables desagregadas en dimensiones e indicadores para la evaluación externa de las instituciones universitarias.

Capítulo IV

Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe

Javier de la Garza Aguilar*

Resumen

La década de los noventa del Siglo XX, se identifica como la del inicio de la evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En la segunda mitad de la misma y el primer lustro del milenio, en más del 70% de los países se integraron e iniciaron sus funciones, agencias y organismos evaluadores y/o acreditadores. Este avance se vincula obligadamente con los planteamientos relacionados con la calidad de la educación superior en las conferencias organizadas por la Iesalc-Unesco, en 1996 en La Habana, Cuba y en 1998, en París, Francia.

En síntesis, se puede señalar que pese a los pocos años de experiencia y los enormes problemas de las instituciones y de los sistemas latinoamericanos y caribeños, se debe destacar que se ha avanzado en el tema de evaluación y acreditación de manera importante.

* Profesor de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desde hace 35 años, institución en la que estudió la carrera de medicina. Es Maestro en Salud Pública por el Instituto Nacional de Salud Pública de México. En 2000 recibió el Premio Nacional de Investigación Biomédica. Cuenta además con amplia experiencia en evaluación y acreditación de la educación superior, es Coordinador General de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (Ciees) y desde 2004, es el cargo de Director General del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes).

Palabras clave: Educación superior, América Latina, evaluación, acreditación, aseguramiento (de la) calidad.

Los nuevos retos sociales. La garantía de la calidad de la educación superior

La educación superior en todo el mundo, está siendo objeto de diferentes innovaciones y reformas. En las dos últimas décadas del Siglo XX se realizaron cambios sin precedentes en la regulación, y no sólo en lo que concierne a la educación superior. El papel del Estado se ha reducido, mientras que el del mercado ha incrementado su participación. Algunos piensan que la disminución del papel del Estado tiene un impacto negativo en la calidad de la educación superior y en el compromiso social de las universidades. Otros consideran que la creciente importancia del mercado es una gran oportunidad para aumentar la oferta y diversificar las opciones con el fin de mejorar el compromiso social mediante un incremento en la rendición de cuentas.

(1)

En este contexto de roles cambiantes, la demanda de educación superior ha crecido aceleradamente. La matrícula pasó de 13 millones de estudiantes en 1960 a un poco más de 132 millones en 2004 es decir, diez veces más y casi el doble en comparación con la década anterior, la última del milenio. Setenta países (de ciento once) han incrementado su presupuesto para la educación superior, es decir, ha aumentado el porcentaje de inversión pública en educación (2). Sin embargo, este aumento no ha sido proporcional al incremento de la matrícula, lo que ha ocasionado una crisis económica sin precedentes. Para afrontar el reto del crecimiento de la demanda y la consiguiente crisis económica, las sociedades y sus Estados han respondido de maneras muy diferentes. Sin embargo, parece existir un consenso en que para lograr un adecuado financiamiento de la educación superior, todos los involucrados deben colaborar en el cofinanciamiento.

El aumento de la demanda de educación superior es una causa directa del crecimiento explosivo del número de instituciones de educación superior. Solamente en América Latina, en 1960 había 164 instituciones, de las cuales el 31% eran privadas. En el período

2000-2003, esta cifra se incrementó a 7,514, de las cuales el 65% eran privadas.

En solo una década, esta cifra aumentó un 50%. (3) Además, los tipos de institución también se han diversificado, hasta tal punto que cada vez es más difícil distinguir entre instituciones públicas y privadas.

Por ejemplo, las instituciones públicas de un país pueden realizar operaciones privadas en otro. Asimismo, ha aparecido una amplia variedad de nuevos proveedores con o sin ánimo de lucro.

Esta evolución, que se ha producido en las últimas décadas, ha generado una preocupación generalizada sobre la manera en que las sociedades pueden garantizar la calidad de la educación superior. Esto ha llevado a plantear importantes reformas de las políticas de educación superior, que buscan mejorar la calidad y dar a la acreditación un papel destacado.

La acreditación en la educación superior es una forma de regulación. Garantiza que las universidades cumplan una serie de criterios, que pueden aplicarse al conjunto de la institución o a los programas académicos, para luego presentar los resultados a la sociedad. Siempre que se haga un buen uso de ella, la acreditación no sólo estará ligada al control de la calidad sino también a la mejora de esta, lo que significa que las universidades deben ser capaces de adaptar todos sus servicios a las nuevas demandas y ser conscientes de su compromiso social.

(1)

La preocupación por la evaluación de la calidad de la educación superior surgió en América Latina y el Caribe en el contexto de la crisis económica que caracterizó a las décadas de los años setenta y ochenta y a la sustitución del concepto de Estado benefactor por el de Estado evaluador. Las restricciones que sufrió el financiamiento público de la educación superior fueron generalmente asociadas a percepciones sobre su baja calidad y falta de pertinencia. (4)

Calidad, pertinencia y equidad de la educación superior

Actualmente, la preocupación por la calidad adquiere también singular relevancia en función de los fenómenos de globalización

y competitividad internacional, de los cuales los países de América Latina y el Caribe no pueden sustraerse, y que demandan recursos humanos del tercer nivel con la más alta calificación, preparación y capacitación. Estas circunstancias han propiciado que el tema sobre la calidad de la educación superior ocupe un lugar destacado en la discusión internacional sobre las políticas aplicables a este nivel educativo. Hay quienes afirman que la crisis actual de la educación superior, que pudo caracterizarse como de crecimiento y cobertura, es hoy en día una crisis de calidad y pertinencia, por lo que el reto fundamental, en el inicio de este siglo, es mejorar substancialmente la calidad y pertinencia de la educación superior. Calidad y pertinencia son dos conceptos estrechamente relacionados, de manera tal que se puede afirmar que son como las dos caras de una misma moneda. (4)

Conviene advertir que calidad y equidad no son términos excluyentes. Más bien, la falta de equidad social suele caracterizar a los sistemas educativos de mala calidad. El mejoramiento de la calidad educativa se puede promover sin afectar su carácter equitativo y esto es la característica más deseable en todo programa gubernamental para impulsar la educación superior, particularmente cuando se propone la ampliación de su cobertura. Con base en lo anterior se puede afirmar que un elemento indispensable en la justicia social, en relación con la ampliación de la cobertura de la educación superior, es su vinculación obligada a la calidad. También es cierto que pueden darse tensiones entre equidad, eficiencia y calidad. Precisamente, el esfuerzo en nuestros países latinoamericanos debe encaminarse a diseñar una política educativa que facilite el logro simultáneo de estas metas. El concepto de calidad de la educación superior obligadamente puede concebirse como la convergencia de cuatro criterios que suelen aplicarse como referencia para evaluar el desarrollo de la educación: relevancia, eficacia, eficiencia y equidad. (5)

La calidad es un elemento clave en los procesos de transformación universitaria, y forma parte del llamado “nuevo ethos académico”, que incluye las preocupaciones por la calidad, la pertinencia, la gestión estratégica con rendición social de cuentas, la dimensión internacional del quehacer universitario y el ejercicio de una autonomía responsable. Preocupaciones que, a su vez, dan lugar a las llamadas “nuevas culturas”, que integran la “cultura organizacional” de las instituciones de educación superior. La calidad, su evaluación y acreditación,

representa la columna vertebral o eje articulador de las modernas políticas de educación superior. (4)

El actual debate sobre evaluación y calidad marca un viraje radical. “A diferencia de décadas pasadas, ahora encontramos una sociedad que critica a la universidad, una universidad que debe rendir cuentas frente a públicos externos, y un sistema de educación superior donde actores tradicionalmente excluidos (bajo el concepto de autonomía) ahora son copartícipes o hasta protagonistas del cambio”. (6)

En las décadas de los ochenta y noventa las acciones en materia de educación superior estaban dirigidas a procesos de transformación universitaria, encaminados a mejorar la calidad, la pertinencia, la gestión, el rediseño curricular y la renovación de los métodos de enseñanza-aprendizaje para propiciar la formación integral de los estudiantes. (4)

Los enfoques predominantes, anteriores a los años noventa, en materia de planeación y desarrollo de la educación superior pusieron énfasis en los aspectos cuantitativos y en la vinculación con los factores económicos y sociales, y se dejó de lado la temática vinculada con la calidad de los servicios educativos. La década de los noventa se constituye en la de la calidad de la educación superior en América Latina, como también lo fue en Europa. (7)

Evaluación y acreditación. Papel regulatorio del Estado y participación de nuevos actores

En el marco de la nueva Reforma se está trasladando radicalmente el eje regulador de la educación superior desde las universidades –típico de la Primera Reforma– del mercado –característica de la Segunda Reforma– hacia el Estado, que adopta nuevos roles y cometidos en la supervisión y fiscalización de la educación superior. Dentro de estos nuevos cometidos se está incorporando cada día más la evaluación y la acreditación de la calidad, la cual es asumida, no por los gobiernos sino por agencias y organismos que se han creado para tal fin y que no responden solamente a las orientaciones de las autoridades gubernamentales sino a los resultados de sus trabajos evaluatorios colegiados. En muchos países de la región (Argentina,

Chile, Brasil, Paraguay, Bolivia, Ecuador, Colombia, Costa Rica, El Salvador, México, Cuba, Trinidad y Tobago, Jamaica) se han creado estos organismos que están conformados por representantes de los diversos actores académicos, con un alto grado de autonomía y no dependen directamente de los Ministerios de Educación. Dichos organismos o agencias presentan diferencias entre sí, resultado de los diversos sistemas políticos y de los distintos grados de desarrollo de sus sistemas universitarios en términos de cobertura, representación, institucionalidad y autonomía, pero en todas partes este nuevo actor universitario cumple una especie de rol de “policía académica”, al establecer niveles esenciales de calidad para un programa de educación superior, criterios de autorización de funcionamiento de las instituciones y diversas regulaciones a la libertad de competencia, y en tal sentido actúan delimitando o precisando la tradicional autonomía universitaria en el sector público así como también la libertad de mercado del sector privado, a partir de determinados consensos nacionales entre las propias universidades, los colegios profesionales, los parlamentos o los gobiernos. Así, la heterogeneidad que se produjo con la creación de instituciones terciarias sin control de su calidad en la Segunda Reforma, está siendo ajustada, no sin tensiones, a través de múltiples restricciones establecidas crecientemente tanto por las agencias como por los gobiernos. Además de estos organismos, ha sido notable la aparición directa del Estado en casi todos los países como actor, regulador y supervisor. Los tradicionales Ministerios de Educación se han dotado de brazos para actuar o en algunos casos se han creado Ministerios para la formulación y ejecución de políticas, tanto para el sector no universitario como crecientemente para regular el propiamente universitario. (8)

Adicionalmente a las agencias y los aparatos del Estado, las propias universidades han continuado en la integración de asociaciones de rectores con características muy distintas, ya que en algunos casos hay tanto públicas como privadas (Argentina, Costa Rica, Paraguay, Bolivia, Ecuador), mezclan algunas públicas y privadas (Chile, México, Nicaragua, Panamá), hay dos públicas por motivos políticos (Venezuela), sólo hay privadas (Uruguay, Guatemala, México), hay tanto públicas, privadas como también integradas (Paraguay y Ecuador), integran a todas las universidades (Colombia, Brasil), no hay privadas

(Chile), hay varias privadas (Rep. Dominicana), y sólo hay públicas (Centroamérica); esto es lo que constituye una nueva realidad por la que transita el continente. Aunque en algunos casos las instituciones tienen muchos años, la mayoría de ellas se establecieron desde los noventa, asumiendo además nuevos roles y cometidos en el proceso de regulación de la educación y establecimiento de consensos en los procesos de negociación con los gobiernos. En los casos de Chile, Nicaragua, Bolivia, Ecuador y Perú, participan en la distribución de fondos, en la selección de los miembros de los organismos o en la regulación de diversos aspectos públicos en materia de educación superior. En unos casos se mantienen fuertes tensiones entre los espacios de estos tres sectores –gobiernos, agencias y Consejos de Rectores– sobre los roles y cometidos de cada uno. Así, en el nuevo escenario institucional, si bien la autonomía pública y la libertad privada del modelo dual o binario se mantienen, se han agregado nuevas figuras jurídicas en el marco de una mayor complejidad institucional y dinámicas políticas de negociación y construcción de consensos más amplios.

Sin embargo, se debe destacar que más allá de la regulación interna de los países, los Gobiernos y las Agencias comienzan a asumir roles y cometidos regulatorios asociados a la relación entre la nación y el extranjero, en tanto la movilidad académica, estudiantil y empresarial constituye una nueva realidad en el marco de la internacionalización de la educación superior.

Estos nuevos roles se asocian con la consideración de la educación como un bien público internacional y en cuya regulación la comunidad internacional tiene responsabilidades. Frente al concepto del bien público que sólo establece la regulación a escala nacional y en general sobre lo privado, la internacionalización comienza a imponer un nuevo enfoque de la educación superior como un bien público internacional, dadas las complejas responsabilidades de todos los Estados por la calidad, acceso y pertinencia de la educación en el mundo en el contexto de la globalización y la sociedad del saber.

Así, la educación comienza a concebirse no sólo como un derecho de segunda generación de escala nacional, sino también como un derecho de tercera generación, en el cual la comunidad internacional tiene responsabilidades, derechos y obligaciones, para que las personas puedan ejercer a plenitud el derecho a una educación de calidad. (8)

El financiamiento, un medio para una educación de calidad

El financiamiento, la gestión, la calidad y el acceso con equidad, aparecen en todos los diagnósticos sobre educación superior de la región como problemas básicos. Esto ha llevado a que se considere de manera equivocada al financiamiento como un componente básico de la educación superior o terciaria, ya que en realidad, el financiamiento no es un componente de la educación (estos son investigación, docencia y extensión), ni una meta ni una cualidad (como lo son la cobertura, la equidad o la calidad). El financiamiento de la educación superior es tan sólo un medio, que debe ser plenamente identificado por la evaluación, en cuanto a su oportunidad y adecuada planificación para su uso y aplicación en función de requerimientos estrictamente académicos.

El financiamiento y la gestión de los fondos públicos y privados que se requieren para el cabal funcionamiento y desarrollo de la educación superior se enfrentan naturalmente a la escasez de los recursos financieros y de capital. Esta escasez es mayor cuando se trata de regiones con bajo nivel de desarrollo como América Latina y el Caribe. Las persistentes restricciones financieras y el poder que se deriva de acceder y decidir sobre los recursos, han llevado a que el financiamiento adquiera especial importancia y que se olvide que se trata de un medio, que no caracteriza a la educación, y que está presente en la producción de todos los servicios y bienes, independientemente de la naturaleza de cada uno.

Los recursos financieros son un medio necesario para una educación superior de calidad, pero no lo único, ya que si se tiene un financiamiento adecuado esto no asegura que las instituciones efectivamente aumenten cobertura con calidad, desarrollen investigación o minimicen la reprobación y deserción, todo esto dentro de un ambiente real de autonomía. Un adecuado financiamiento sin una gestión debidamente planificada, seria, honesta y autocrítica, con toda seguridad conducirá a las instituciones a descalabros financieros o a ineficiencias crónicas que afectan la calidad académica de los programas educativos y, desde luego, que las paga la sociedad, y dentro de ella los más pobres, al no tener acceso a la educación o al recibir una educación de baja calidad. (9)

Legislación de la educación superior, aseguramiento de la calidad y acreditación

La problemática sobre la acreditación y el aseguramiento de la calidad, de acuerdo con diversos informes nacionales, aparece ligada al incremento de universidades privadas, insuficientemente reguladas. Los distintos sistemas han buscado resolver el dilema desde su particular situación. En la mayoría de los casos, los gobiernos a través de los Ministerios de Educación han abordado el problema y establecido una política educativa que intenta elevar la eficiencia de las instituciones y eliminar aquellas que no cumplen con los requisitos de calidad. Sin embargo, no existe una legislación definida al respecto, en la mayoría de los países.

En algunos casos, como en México (1991), se diseñó una estrategia nacional que buscaba apoyar el proceso de cambio y evaluación autodirigido, e impulsar un proceso nacional de evaluación. En general se reconocieron tres procesos: 1) la evaluación institucional (autoevaluación), 2) la evaluación interinstitucional (por pares académicos), y 3) la evaluación del sistema (organismos acreditadores). Sin embargo, esta estrategia no adquirió un status jurídico.

En Argentina las autoevaluaciones se complementan con evaluaciones externas. En este país, se realizan como mínimo cada seis años, y están a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) o de entidades privadas constituidas con ese fin y que cuentan con reconocimiento del Ministerio de Cultura y Educación, previo dictamen de la Coneau. Los patrones y estándares para los procesos de acreditación son establecidos por el Ministerio, previa consulta con el Consejo de Universidades.

La legislación brasileña considera dentro de la validación individual de las Instituciones de Educación Superior, los aspectos de administración general, administración académica, integración social y producción científica, cultural y tecnológica. La Secretaría de Educación Superior (SESU) designa una comisión externa (especialistas) para conducir el proceso de validación tanto de instituciones como de programas.

Se han establecido para este fin distintos organismos acreditadores entre los cuales se encuentran los cuerpos interinstitucionales de

Universidades (públicos y privados), las comisiones acreditadoras (en las que participan autoridades universitarias y gubernamentales) y los órganos de gobierno. En Centroamérica, destaca la conformación del Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Sicevaes) que evalúa el desempeño de instituciones y busca desarrollar estándares para la acreditación.

También se han establecido mecanismos para la acreditación de programas de pregrado y postgrado, aunque en menor medida, pues se ha dado prioridad a la evaluación institucional. En Costa Rica, el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes) acredita carreras universitarias de grado (bachillerato y licenciatura), las cuales evalúa examinando los siguientes componentes: personal académico, currículum, estudiantes, infraestructura y equipamiento, administración, pertinencia e impacto. Sin embargo, en la mayoría de las legislaciones de los países de la Región hay ausencia absoluta sobre este tema, lo cual puede deberse a que la evaluación y la acreditación corresponden a cuerpos y normas jurídicas de muy reciente creación y en algunos casos todavía constituyen materia de discusión en los respectivos parlamentos nacionales. De 33 países de América Latina y el Caribe estudiados por Castro Ríos en 2002, sólo Ecuador, contaba con lineamientos jurídicos en relación con la evaluación y la acreditación. (10)

El libro *Evaluar para transformar*, publicado por el Iesalc/Unesco, trata de impulsar una evaluación transformadora, orientada a mejorar la calidad y la pertinencia social de los programas, las instituciones y los sistemas de educación superior, basada en los principios de autonomía, adhesión voluntaria, respeto a la identidad institucional, que tenga un carácter formativo y se apoye en la cooperación interinstitucional. La evaluación es, en definitiva, según esta obra, “una estrategia de mejoramiento y transformación de la educación superior.” (11). Las universidades protegidas por una larga tradición de autonomía no son instituciones que usualmente reaccionen con rapidez a cambios en su ambiente, a presiones externas y/o a nuevas demandas. Su profesorado está constituido por especialistas altamente calificados, quienes tienen el derecho a la libertad académica y únicamente la cambiarían al estar convencidos de ello. Estas dos particularidades de las Instituciones de Educación Superior –autonomía y libertad académica– son de gran importancia y se deben cuidar y proteger pero, a la vez, por su propia

preservación es necesario impulsar su ejercicio pleno, pero responsable y con una clara delimitación de sus alcances y limitaciones. También significa que los cambios más difíciles de realizar, sólo ocurren cuando existe el consenso necesario para llevarlos a cabo. La evaluación, para ser un instrumento útil en el manejo del cambio, debe ser metódica, completa y que involucre asesores o elementos externos. (12)

Los noventa del Siglo XX, década de inicio de la evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe

Un detonante de esta década de la calidad en la educación superior en América Latina y el Caribe, como se puede apreciar a lo largo del capítulo, fue sin duda la Conferencia Regional sobre Educación Superior de 1996 (CRES 96), cuyo principal producto fue la Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (La Habana, Cuba, noviembre de 1996), que en relación con los resultados de la evaluación y acreditación, reconoció que cualquier intento consistente para superar la calidad y pertinencia de la educación superior requiere una transformación significativa de todo el sistema educativo; por lo anterior, entre otros aspectos, los participantes de la Conferencia Regional de la Unesco sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, provenientes de 25 países de la región, reunidos en La Habana, Cuba, del 18 al 22 de noviembre de 1996, proclamaron en relación con la calidad y la evaluación de la educación superior lo siguiente:

El conocimiento es un bien social que sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado, en beneficio de la sociedad, en instituciones plurales y libres, que gocen de plena autonomía y libertad académica, pero que posean una profunda conciencia de su responsabilidad y una indeclinable voluntad de servicio en la búsqueda de soluciones a las demandas, necesidades y carencias de la sociedad, a la que deben rendir cuentas como condición necesaria para el pleno ejercicio de la autonomía. La

educación superior podrá cumplir tan importante *misión en la medida en que se exija a sí misma la máxima calidad, para lo cual la evaluación continua y permanente es un valioso instrumento.* (Conferencia Regional sobre Educación Superior. La Habana, Cuba, noviembre de 1996).

En la misma Declaración de la CRES 96 se reconocen aspectos específicos, que son de relevancia para la calidad, y en consecuencia para la evaluación y acreditación; estos aspectos fueron: “Las instituciones de educación superior han de posibilitar el intercambio de estudiantes entre instituciones y, en éstas, entre las diferentes carreras” y “Los retos del fin de siglo imponen a la educación superior de nuestra región el desafío de participar decididamente en el mejoramiento cualitativo de todos los niveles del sistema educativo. Sus aportes más concretos pueden darse a través de la formación de docentes.”

En síntesis, en la Declaración de la CRES 96, se planteó lo siguiente: Es necesario propiciar una evaluación transformadora, orientada a la mejora de la calidad y pertinencia social de las instituciones y los sistemas de Educación Superior, que se base en los principios de autonomía, adhesión voluntaria y respeto a la identidad institucional, que tenga un carácter formativo y se apoye en la cooperación interinstitucional.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (Aprobada por la “Conferencia Mundial sobre Educación Superior”, celebrada en París del 5 al 9 de octubre de 1998), reconoce que la educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de las sociedades. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, por lo que la educación superior y la investigación forman hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones.

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998 (CMES 98), en relación con la evaluación de la calidad, expresó en la Declaración Mundial lo siguiente:

- a) La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para garantizar la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes, y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el ámbito internacional. Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención requerida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional.
- b) La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales.
- c) Para lograr y mantener la calidad nacional, regional o internacional, ciertos elementos son especialmente importantes, principalmente la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, en particular mediante la promoción de planes de estudios adecuados para el perfeccionamiento del personal universitario, incluida la metodología del proceso pedagógico y mediante la movilidad entre los países y los establecimientos de enseñanza superior y entre los establecimientos de educación superior y el mundo del trabajo, así como la movilidad de los estudiantes en cada país y entre los distintos países. Las nuevas tecnologías de la información constituyen un instrumento importante en este proceso debido a su impacto en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos.

La CMES 98 estableció en su Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior las siguientes acciones prioritarias en el plano nacional: Los Estados Miembros, comprendidos sus gobiernos, parlamentos y otras autoridades deberán:

promover y facilitar la movilidad nacional e internacional del personal docente y de los estudiantes como elemento esencial de la calidad y la pertinencia de la educación superior; y entre las acciones prioritarias en el plano de los sistemas y las instituciones: alta calidad y aguda conciencia de la pertinencia social de los estudios y de su función de anticipación, sobre bases científicas; como norma, garantizar una alta calidad de las normas internacionales, tener la obligación de rendir cuentas y efectuar evaluaciones tanto internas como externas, respetando la autonomía y la libertad académica, considerando que son inherentes a su funcionamiento, e institucionalizar sistemas, estructuras o mecanismos transparentes específicamente adecuados a ese fin; estableciendo mecanismos coherentes de reconocimiento de los resultados del aprendizaje efectuado en diferentes contextos, y asegurar que los créditos son transferibles dentro de los establecimientos, sectores y Estados, y entre ellos.

Garantía y aseguramiento de la calidad, un paso adelante en el mejoramiento de la educación superior. Perspectivas desde la CRES 96 y CMES 98

Con el propósito de dar seguimiento a los acuerdos y planteamientos de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior y el Marco de Acción Prioritaria y de la CMES 98, la Unesco igualmente se comprometió a organizar periódicamente un Foro Mundial sobre la Educación Superior y esta es la finalidad de las presentes líneas; es decir, contribuir al estudio del seguimiento de los avances de la evaluación y acreditación de la educación superior en la región de América Latina y el Caribe, considerando también, los acuerdos de la CRES 96.

El principal cambio en el enfoque de los conceptos interrelacionados de evaluación, calidad, garantía de la calidad y acreditación es que el énfasis ha pasado de estar en la calidad (1995-1998) para ubicarse en la garantía de la calidad y la acreditación (1998-2003). El Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior (1995) de la Unesco inició el proceso que llevó a las conferencias regionales (La Habana, 1996; Dakar, Tokio y Palermo, 1997, y Beirut,

1998) y a la CMES 98. En este documento de política, la calidad se considera una preocupación fundamental en el ámbito de la educación superior. La evaluación también se estima como esencial para fomentar la calidad del personal, los programas y el proceso de aprendizaje. Sin embargo, este documento no se refiere a la acreditación y la garantía de la calidad como un resultado del proceso de evaluación de la calidad. (13)

Los enfoques de calidad de las conferencias regionales mencionadas fueron diferentes. De acuerdo con el cometido del presente trabajo, sólo puntualizaré que en la CRES 96 se reconoció la necesidad de participar firmemente en la mejora cualitativa de todos los niveles del sistema educativo y se concibió como uno de los desafíos que ha planteado este nuevo siglo. Sus contribuciones más concretas pueden hacerse realidad a través de: la formación de profesores; la transformación de los estudiantes en agentes activos de su formación; la promoción de la investigación socioeducativa de problemas como la deserción y la reprobación, y la garantía de su contribución al diseño de las políticas estatales en materia de educación (CMES, 98).

Sin embargo, los conceptos de garantía de la calidad y de acreditación no se refieren en ninguna de las declaraciones regionales o en la declaración mundial como una continuación ni como resultado de la evaluación. El énfasis se pone en la calidad, no en la acreditación como consecuencia natural. De hecho, el concepto de garantía de la calidad sólo se menciona en las declaraciones regionales europeas, árabes y asiáticas. El concepto de acreditación sólo se cita en la declaración de Tokio.

En junio de 2003, cinco años después de la CMES 98, la Unesco reunió a los actores clave en el ámbito de la educación superior de todas las áreas en París. Estos actores representaban los puntos centrales de la CMES 98 y eran responsables del seguimiento de la conferencia. De manera sintética y esquemática se presentan sus puntos de vista respecto a la calidad y la acreditación, y el esfuerzo realizado durante el período 1998-2003 para aplicar las recomendaciones de la CMES 98.

En el documento correspondiente a América Latina y el Caribe, preparado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc), «el desarrollo de sistemas nacionales de evaluación y acreditación de la educación superior»

se consideraba uno de los principales aspectos en que los cambios habían sido considerables. En Argentina se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) y el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (Fomec). El Fomec hizo posible que las universidades públicas llevaran a cabo proyectos de mejora institucional. En Brasil se estableció y mejoró un sistema de evaluación de la educación superior. Esto se hizo mediante la creación de cursos nacionales y el examen y la evaluación de las condiciones que ofrecía cada institución. En Colombia, la acreditación de la educación superior está gestionada por el gobierno y cubre dos aspectos: instituciones y programas. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) se creó en 1996 y ha acreditado trescientos tres programas. La acreditación institucional empezó en el año 2003 y se ha concedido a un total de diez universidades, seis de las cuales son privadas. En Costa Rica, la Asamblea Legislativa aprobó el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes) en el año 2002. En Cuba se promovieron los mecanismos de evaluación, conforme a la planificación estratégica y la dirección por objetivos. En Chile, el Consejo Superior de Educación (CSE) autónomo, se ocupa de la acreditación institucional. La Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) se creó en 1999. Se ocupa de la acreditación de programas. En México, se continuó con el trabajo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (Ciees) y se integró el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes). Se implantaron sistemas nacionales de evaluación y acreditación de ámbito nacional principalmente en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Costa Rica y México. Chile y Colombia dieron prioridad a la acreditación, mientras que los otros cuatro países dieron prioridad a la evaluación. (14)

Hubo varios factores convergentes que hicieron de la garantía de la calidad y acreditación temas de suma actualidad durante el período posterior a la celebración de la CMES 98. Estos factores son los siguientes: la expansión cuantitativa y la correspondiente diversificación de las instituciones; las estructuras, los programas y las modalidades de impartición; los procedimientos más formales y los reglamentos para la asignación de las partidas presupuestarias, y el aumento de la presión del mercado, que exige que las universidades y

las instituciones de educación superior se esfuercen por posicionarse en contextos sumamente competitivos a escala nacional e internacional.

En todos los países existe una necesidad apremiante de disponer de mecanismos para garantizar la calidad y de procedimientos para realizar los procesos de acreditación. Se ha hecho un gran esfuerzo por establecer estos mecanismos y procedimientos en muchos países. Como se observa en el análisis anterior de los diferentes documentos regionales, el énfasis ha pasado de la evaluación y la calidad como conceptos abstractos y aislados (1995-1998) a la garantía de la calidad y la acreditación como resultado y continuación del proceso de evaluación para garantizar la calidad (1998-2003). La acreditación ha adquirido gran importancia, sobre todo en aquellos países y regiones (América del Sur y Caribe, los países árabes, Europa Central y Oriental, Asia y el Pacífico) donde aumenta rápidamente el número de nuevas instituciones de educación superior, sobre todo privadas.

Aseguramiento de la calidad en los ámbitos nacionales y regionales

En la actualidad existen tres tipos de sistemas de acreditación: a) los organismos gubernamentales; b) los organismos intermedios; c) los organismos profesionales/académicos. La tendencia es establecer organismos gubernamentales, con un número creciente de elementos, de estructuras y prácticas desarrolladas por los tipos intermedios, pero sobre todo los de carácter académico. (15)

Se están llevando a cabo notables esfuerzos para que la acreditación dependa cada vez menos de un organismo extranjero, aunque este sistema se sigue usando en algunos países. La experiencia demuestra que el mejor enfoque para la garantía de la calidad y la acreditación se basa en las redes regionales y en el contexto internacional. El escenario internacional facilita el establecimiento de acuerdos sobre criterios estándar y sobre el reconocimiento mutuo de títulos de grado y titulaciones, tal como se puede constatar en el reciente proceso de Bolonia, en los esfuerzos realizados por el Mercosur y los acuerdos bilaterales de México y Colombia. En consecuencia, se puede decir que se han establecido muchas redes regionales de garantía de la calidad.

En síntesis: Existe una necesidad evidente de tratar los temas de la garantía de la calidad, la acreditación y el reconocimiento de estudios y titulaciones en estrecha interrelación, y en un contexto internacional. El objetivo es llegar a un marco legal, que sea transparente, aceptable y benéfico para todos. Evidentemente, esto sólo se puede conseguir a través del diálogo y la colaboración entre las autoridades nacionales y las comunidades académicas de la educación superior. Como organismo intergubernamental en el sistema de Naciones Unidas responsable de la educación superior, la Unesco tiene un importante papel que desempeñar, principalmente a través del Foro Mundial sobre Garantía de la Calidad y Convalidación de Títulos. (15)

La educación superior es un campo en disputa, a escalas nacional e internacional. Los organismos de evaluación y acreditación y, consecuentemente, los conceptos de calidad son partes centrales de las políticas de educación superior. Siguiendo similares o distintos caminos, con grados diferentes de desarrollo, los países del continente latinoamericano promueven cada día más los procesos y políticas de evaluación y acreditación.

La expansión cuantitativa de instituciones y matrículas estudiantiles, crisis de financiamiento, privatización y casi-mercado, diferenciación institucional, heterogeneidad de los niveles de calidad e internacionalización son algunos de los fenómenos más generales y frecuentes. Dichos fenómenos generan, a su vez, graves desafíos y grandes oportunidades. El principal desafío consiste en crecer con calidad. En la región hay necesidades, algunas ajenas a los estándares internacionales de calidad, como la democratización de los espacios universitarios, ampliación de oportunidades de acceso y permanencia en los estudios superiores, en especial de segmentos históricamente desfavorecidos (pobres, afrodescendientes, indígenas, mujeres y discapacitados, entre otros). Adicionalmente a los criterios científicos universales, los procesos de evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe deben valorar también las cuestiones de justicia social, equidad, democratización y ampliación de oportunidades.

Por vocación y tradición, la universidad ha sido siempre una institución internacional. Hay en la internacionalización un sentido muy positivo y coherente con los seculares valores académicos que corresponde al fortalecimiento del carácter universal del aprendizaje y de la investigación, establecimiento de redes, ampliación de

vínculos internacionales, cooperación entre académicos en proyectos conjuntos y la creación de organismos propiciadores de intercambios y movilidad de docentes, investigadores y estudiantes. La colaboración internacional se ha incrementado en gran medida por el avance de las nuevas tecnologías de información y las facilidades de transporte. La evaluación y la acreditación constituyen procesos capaces de promover valiosas oportunidades de cooperación internacional y de integración regional. Las necesidades de validez internacional de titulaciones, programas y disciplinas estimulan los intercambios entre instituciones y comunidades disciplinares, e inducen acuerdos referentes a estándares comunes de calidad, con lo cual se facilita el control sobre la mala práctica y las ofertas mercantiles. (16)

En la mayoría de los países, los organismos que acreditan son estatales, pero también hay en la región acreditación por agencias de la sociedad y, asimismo, por instancias internacionales. En algunos casos se alcanza una cobertura de todo el sistema, en otros no. Aunque de maneras diferentes, en América Latina y el Caribe la acreditación viene consolidándose como un proceso de certificación externo de programas o instituciones, de validación temporal, basada en estándares de calidad previamente establecidos por el organismo que acredita. Incluye, generalmente, la autoevaluación y una evaluación externa por un equipo de pares.

El propósito de la acreditación es el control y la garantía de calidad. A su vez, la evaluación se asocia más a la lógica de mejoramiento académico. En América Latina existen muchas prácticas de autoevaluación, sobre todo en instituciones públicas, con o sin apoyo de ministerios y agencias externas. Para esas instituciones, la evaluación tiene un alto valor pedagógico y político de mejora académica y administrativa, y de fortalecimiento de la autonomía universitaria. Estas prácticas de autoevaluación para la mejoría académica y fortalecimiento de la autonomía universitaria se han diferenciado en comparación con la acreditación con fines de control o regulación.

En Centroamérica, además de los esfuerzos nacionales orientados al establecimiento de entidades o instancias de acreditación, también se han llevado a cabo muchas iniciativas de autoevaluación académica de carácter regional, para su mejoría. Una de las de mayor impacto es la impulsada por el Consejo Superior Universitario Centroamericano (Csuca) en el ámbito de las universidades públicas de los siete países

centroamericanos. Los países centroamericanos también establecieron el Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA), con el propósito de acreditar agencias en la región y, principalmente, asegurar la calidad con criterios adecuados a las necesidades profesionales de los siete países.

Con una dimensión más amplia, se constituyó en 2003 la Riaces, cuyos objetivos son: “promover la cooperación y facilitar el intercambio de información y las buenas prácticas entre los distintos organismos y entidades de acreditación de la calidad de la educación superior. Se trata, de este modo, de alcanzar la cohesión regional en materia de evaluación de la calidad al objeto de propiciar el reconocimiento de programas e instituciones con el fin de favorecer la movilidad y el intercambio de estudiantes y profesores” (Riaces, 2004). La Riaces busca contribuir al reconocimiento de títulos, periodos y grados de estudio, facilitar la movilidad, colaborar con el fomento de acciones de garantía de la calidad, apoyar el desarrollo de instancias de evaluación y acreditación en los países donde todavía no existan y, sobre todo, impulsar la reflexión sobre escenarios futuros de la educación superior. (17)

Los países de América Latina y el Caribe crearon numerosos organismos y agencias de evaluación y acreditación para mejorar y asegurar la calidad de las instituciones y de los sistemas educativos, ante los nuevos problemas generados por la creciente masificación, la expansión del sector privado, la crisis del financiamiento público y las amenazas de mercantilización de la educación superior. Se realizaron avances conceptuales y técnicos y, lo que es más importante, se diseminó una cultura de evaluación en la comunidad educativa.

Los lineamientos y directrices emanados de los organismos nacionales de evaluación y acreditación son utilizados como ejes articuladores por las instituciones en sus procesos de autoevaluación dirigidos al mejoramiento de la calidad, con o sin propósitos de acreditación. Los financiamientos de proyectos y estudios sobre educación superior y evaluación han aumentado consistentemente, incluso contando con programas de maestría y doctorado además de abundantes publicaciones dedicadas a esta temática.

Los estudios y apoyos del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc) de la Unesco y la articulación de organismos de evaluación y acreditación de distintos

países, contribuyeron enormemente a la creación de algunas redes internacionales, como es el caso de Riaces, el MEXA, entre otras. Todas ellas aportan avances importantes en la comprensión de conceptos y prácticas comunes relacionados con la calidad de la educación superior y con las prácticas evaluadoras. Las instituciones y los sistemas educativos iniciaron sus trabajos por la organización y publicación de datos e informaciones sobre los aspectos más significativos de evaluación y acreditación e incluyeron en su agenda la cuestión de los rendimientos, costos y cobertura de los universos de programas, entre otros.

En los procesos de evaluación y acreditación practicados en la región hay procedimientos y características generales comunes. La autoevaluación es considerada no solamente como base y fundamento de la acreditación y evaluación externa, sino como estrategia para el mejoramiento académico e institucional, y en México para el aseguramiento de la calidad.

La evaluación externa es la etapa siguiente, realizada por pares académicos o evaluadores designados por el organismo correspondiente. Normalmente las comisiones externas visitan las instituciones, dialogan con miembros de la comunidad, examinan la coherencia de los informes de la autoevaluación y elaboran un documento que contiene análisis, sugerencias y juicios respecto a la institución o al programa evaluado. Cuando se realiza de acuerdo con criterios establecidos, como diálogo respetuoso de miembros externos con los actores de la comunidad interna, la evaluación externa también juega un papel importante en la mejora y garantía de la calidad.

La evaluación final consiste en un concepto técnico emitido por el organismo de acreditación y enviado a sanción superior para efectos del acto de acreditación. Este concepto puede incluir, además de juicios binarios del tipo sí o no, algunas recomendaciones respecto del tiempo de vigencia de la acreditación, sugerencias para mejorar el desempeño institucional o para establecer un protocolo por el que la institución se compromete a superar insuficiencias y problemas encontrados, así como subrayar aspectos de alta calidad o de excelencia.

En general, se observan dos orientaciones principales en los procesos de autoevaluación practicados en la región. Unos pocos se orientan casi exclusivamente a la autorregulación, sin objetivos de certificación. Sus criterios, indicadores y procedimientos metodológicos

son elaborados por su propia comunidad institucional. Otros, ahora la gran mayoría, aunque también sirvan a la autorregulación, están orientados principalmente a la acreditación. Con excepción de algunos indicadores propios, siguen más bien las guías y directrices generales producidas por los organismos que coordinan la acreditación.

Otra característica común consiste en la adopción de los pares académicos y las comisiones de evaluadores en los procesos de evaluación externa, seleccionados en cada caso a partir de bancos de candidatos organizados por los organismos de evaluación y acreditación. En muchos casos, se requiere también la participación de profesionales de áreas afines y representantes de la sociedad civil. Como criterios generales adoptados para seleccionar los miembros de las comisiones externas se cuentan: titulaciones académicas, conocimientos de los contenidos de los programas, capacidad de reconocimiento de las distintas competencias, experiencias bien sucedidas en otras universidades, un cierto dominio del ethos universitario universal, percepción de las cuestiones relacionadas con la pertinencia y las prioridades locales y regionales, competencias administrativas, etc. Sobre todo serían necesarias actitudes y disposiciones éticas de percepción del papel de colaboradores, no de jueces, y respeto a los actores y a los proyectos de la institución.

En general, los ministerios de educación en los distintos países ejecutan procesos de evaluación *ex ante* para fines de primera autorización, con énfasis en análisis de las condiciones previas de oferta de los servicios educativos, o sea, los insumos y recursos humanos y físicos que pueden brindar las garantías mínimas de funcionamiento satisfactorio. Los procesos de evaluación y acreditación se sitúan en un escalón más complejo en cuanto a sus concepciones, metodologías y finalidades. Son procesos que pueden analizar distintos aspectos institucionales, como insumos, procesos, resultados, rendimientos estudiantiles, dinámicas de aprendizaje, estructuras y productos de investigación, políticas de mejoramiento, perfiles de formación, organización y administración, eficacia y eficiencia, vinculación con la sociedad, coherencia con los proyectos y planes de desarrollo, impactos y elementos socioprofesionales, posibilidad de empleo y muchos más.

Además de semejanzas, también hay en las instituciones y en los sistemas de educación superior latinoamericanos una gran

heterogeneidad. Diferencias y particularidades en cuanto a formatos, grados de desarrollo, marcos normativos, aspectos económicos y sociales, internacionalización, proyectos nacionales, evaluación y acreditación voluntarias, como en Colombia, México y Costa Rica, obligatorios como en Brasil; consideran programas o instituciones, o ambos; involucran solamente académicos o también a miembros de la sociedad; están más o menos consolidados; incorporan actores internacionales o no; enfatizan aspectos de infraestructura o de enseñanza e investigación; experiencia evaluadora, mayor o menor impacto interna y externamente. Casi todos los organismos de acreditación son gubernamentales, con excepción de México y Venezuela.

Pese a los pocos años de experiencia y los enormes problemas de las instituciones y de los sistemas latinoamericanos y caribeños, es justo subrayar que mucho se ha avanzado en el tema de la evaluación y la acreditación.

En la región, uno de los principales problemas que, frecuentemente, enfrentan los procesos de evaluación y acreditación es la burocratización. Esta ocurre cuando las tareas mecánicas reemplazan los espacios de participación colectiva, reflexión, interrogación sobre valores y de investigación sobre dificultades, posibilidades y potencialidades. Muchas instituciones se sienten abrumadas por excesos normativos de los organismos de acreditación, que les demandan informes detallados y un cumplimiento con numerosas exigencias exclusivamente de carácter formal. El énfasis en los aspectos burocráticos es una abdicación de la autonomía y más bien, una mera conformación a exigencias externas y estrategias de premio - castigo. (18)

Aseguramiento de la calidad. Experiencias nacionales y regionales de la aplicación de las recomendaciones de la CRES 96 y CMES 98

En las siguientes líneas y a manera de ejemplo, sobre los avances en materia de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad en América Latina y el Caribe, se describen de manera sintética algunos datos y características sobresalientes de tres sistemas de evaluación

y acreditación, uno regional, que corresponde a Centroamérica y dos nacionales, Chile y México.

El Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA)

La Misión del CCA fue definida en los términos siguientes: “Contribuir al mejoramiento continuo de la calidad, pertinencia e integración de la Educación Superior Centroamericana, mediante la acreditación, el reconocimiento y la promoción de organismos de acreditación que funcionen en cada país o en la región”. También se aprobó una Visión del CCA para el año 2010.

El CCA ya ha empezado a establecer contactos con organismos homólogos de América Latina, como el Copaes de México. El Presidente del CCA ha sido invitado por la Organización de Estados Americanos (OEA) para integrarse al Comité Interamericano de Evaluación y Acreditación Educativa (Conevares), recientemente creado por la OEA y que tendrá a su cargo garantizar y fomentar la calidad de programas y planes de estudio por las modalidades de enseñanza y aprendizaje a distancia, que se ofrezcan en el Instituto de Estudios Avanzados para las Américas (Ineam), también se incorporó a la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Educación Superior (Riaces) y ya fue aceptado por la Internacional Network for Quality Assurance Agencies in High Education (Inqaah).

La acreditación de la calidad de la educación superior, realizada y respaldada a escala centroamericana, resulta más confiable y respetable para la comunidad internacional dedicada a la acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior y coincide con la visión de una Centroamérica con identidad de región, que es cada vez más difundida hoy día en el mundo, en lugar de la vieja visión de un aglomerado geográfico de pequeños países, con los que hay que tratar siempre por separado.

La acreditación realizada a escala regional implica un proceso de construcción de consensos sobre criterios, indicadores y estándares de calidad comunes en la región, lo cual contribuye a la búsqueda de una visión compartida y de horizontes comunes para el mejoramiento y desarrollo de la educación superior de América Central.

Para avanzar en la integración de la educación superior centroamericana, es necesario que existan medios para convalidar en los siete países las acreditaciones de calidad de la educación superior.

Promover el mejoramiento de la calidad y la integración de la educación superior centroamericana es promover la aceleración del desarrollo integral de la región. Es también una estrategia apropiada para diseñar respuestas conjuntas, comunes y coordinadas a los desafíos que plantea el actual proceso de globalización en el campo de la educación superior.

El reconocimiento a escala regional de la acreditación de la calidad de la educación superior, coadyuvará al reconocimiento internacional de la calidad de títulos y grados, a la movilidad académica y a fortalecer el reconocimiento internacional de la calidad de los programas e instituciones de educación superior acreditados. (4)

Impacto de los mecanismos de aseguramiento de la calidad en Chile

Si bien no existen estudios formales acerca del impacto de estos mecanismos, se puede hacer un análisis informal de las modificaciones en el sistema de educación superior o terciaria, atribuible a medidas para el aseguramiento de la calidad aplicadas en Chile desde 1990.

Con respecto al licenciamiento, y sin hacer mención de los resultados cuantitativos (evidentes al observar las curvas de crecimiento del número de instituciones de educación superior), es indudable que la acción del Consejo Superior de Educación (CSE) cuenta en la actualidad con un amplio reconocimiento y aceptación, difícil de imaginar en su inicio.

Aun cuando, inicialmente las instituciones se sometieron de mala gana (sic) al proceso de supervisión, sólo por la obligatoriedad del licenciamiento establecida en la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), las más consolidadas lo aprovecharon para mejorar internamente, y además para ganar legitimidad al obtener su autonomía. Las más precarias se cerraron y, aunque esto representó un problema real para sus estudiantes, nadie discutió la necesidad de ese tipo de medidas. En muchos casos, los acuerdos e informes del estado de avance del CSE, mismos que proporcionaron a las

instituciones apropiadas “cartas de navegación”, que en algunos casos se consideraron demasiado prescriptivos, en general se reconoció su eficacia orientadora para elevar la calidad. En este contexto, vale la pena referir que una institución reconoció públicamente que el CSE era para ella el consultor más barato del mercado.

En la etapa inicial, el CSE planteó a las instituciones la necesidad de que desarrollaran procesos de autoevaluación; aunque éstas hicieron esfuerzos notables, rápidamente se hizo evidente que era poco realista esperar informes críticos y el reconocimiento de deficiencias importantes en instituciones que corrían el riesgo de sufrir sanciones graves, precisamente debido a esas deficiencias. El CSE, entonces, centró sus exigencias en la provisión y análisis de un conjunto de datos institucionales que sirvieron de base para el establecimiento de sistemas de información institucional.

La evaluación externa no estuvo exenta de dificultades. No fue sencillo encontrar evaluadores que las instituciones privadas estuvieran dispuestas a reconocer como “pares” y efectivamente en algunos casos, los evaluadores aplicaban a estas nuevas instituciones estándares y exigencias correspondientes a instituciones consolidadas, con financiamiento público. Sin embargo, muchos de los miembros de los comités de pares hicieron un esfuerzo serio y lograron reconocer la calidad, aun cuando se presentaba con características distintas a las reconocidas en las instituciones públicas.

El cierre de algunas instituciones, como ya se refirió, representó problemas para los estudiantes: debieron reubicarse extendiendo su período de estudio, y los títulos obtenidos allí sufrieron una cierta devaluación. Pero, al mismo tiempo, el reconocimiento de que no se podía funcionar sin cumplir con niveles mínimos de calidad, fortaleció al sistema y se otorgó un alto grado de validación social a la certificación de autonomía, particularmente importante en el contexto competitivo en que se desarrolla la educación superior.

En síntesis, el licenciamiento ha operado como un mecanismo de fortalecimiento institucional para las nuevas instituciones privadas y ha permitido capacitar grupos importantes de académicos, tanto en ellas como en las públicas, donde los evaluadores aprendieron técnicas y procedimientos, que posteriormente aplicaron en sus propias instituciones. También hubo problemas. Las entidades rápidamente se percataron de que, para obtener la autonomía con facilidad,

había que cumplir sin protestar con los requerimientos del CSE, y que sus propuestas tenían que reducirse al mínimo para asegurar su cumplimiento. En la práctica esto significó que sólo se cerraron aquellas instituciones irremediablemente malas, y que muchas de las mediocres sobrevivieron hasta la autonomía, ocasión en la que quedaron libres de ofrecer toda clase de títulos y grados, algunos de muy mala calidad.(19)

Acreditación de carreras

Las expectativas iniciales, acerca de la participación de las carreras en la acreditación fueron mínimas, sobre todo porque, al ser voluntaria, no había incentivos que promovieran la participación en estos procesos. Pero, en un plazo relativamente breve (cinco años), más de quinientos programas solicitaron la acreditación y un buen número de ellas está trabajando en procesos de autoevaluación, mismos que pueden concluir en la solicitud formal de la acreditación.

El impacto de la acreditación de carreras puede apreciarse de diferentes maneras. En el plano institucional se han instalado sistemas de información destinados a facilitar los procesos de autoevaluación que a su vez, proporcionan una base sólida para la toma de decisiones en distintos niveles de dichas organizaciones.

La existencia de mecanismos de aseguramiento de la calidad ha permitido contar con orientaciones útiles para una mejor asignación de recursos; al mismo tiempo, la evaluación de múltiples programas en una institución ha permitido identificar temas transversales que afectan la calidad y que pueden abordarse de manera integral, mejorando así el funcionamiento de la organización.

En el ámbito de los programas, probablemente el efecto más importante haya sido el desarrollo de perfiles explícitos de egreso. Éstos proporcionan una buena orientación para el desarrollo de planes y programas de estudio, facilitan la verificación del logro de los propósitos establecidos y mejoran las bases para la toma de decisión de los potenciales estudiantes y los empleadores.

Por otra parte, los procesos de evaluación han obligado a desarrollar estrategias de seguimiento de egresados y han promovido el intercambio entre académicos dentro de las propias instituciones,

especialmente en aquellos casos en que la docencia depende de diversos departamentos.

Adicionalmente, los procesos de evaluación y acreditación han incrementado la atención en los resultados de los procesos formativos. Las tasas de deserción y de titulación, y el tiempo de egreso (eficiencia terminal) no sólo son datos que es preciso conocer y analizar durante la autoevaluación, sino indicadores indispensables de los planes de mejoramiento; su evaluación positiva, será con el tiempo un requisito para la acreditación de los programas.

No todas las consecuencias son positivas. Los académicos aprenden rápidamente los juegos en que participan y la acreditación no es una excepción. Aprendieron que la acreditación permite presionar a las autoridades, legitimando sus demandas con el respaldo del Comité de Pares e incluso de la CNAP; así, algunos rectores y decanos consideran que la acreditación puede llegar a constituir una presión indebida. Es necesario advertir de esto a los evaluadores externos, solicitándoles que sus recomendaciones sean cuidadosamente analizadas, sobre todo cuando implican acciones de alto costo, las que cuidadosamente formuladas son indispensables. (19)

Acreditación institucional

Para determinar el impacto de la acreditación institucional sobre el sistema de educación superior chileno, será necesario contar en el futuro con información que en esta etapa se está generando. Sin embargo, el hecho de que 62 instituciones, que representan más del 80% de la matrícula total, la hayan solicitado es una prueba de su efecto positivo. Muestra que ellas confían en los mecanismos de aseguramiento de la calidad y también, que la combinación de licenciamiento y acreditación de carreras ha permitido generar un mayor compromiso con la acreditación institucional. En parte, puede ser resultado del enfoque general de los mecanismos de aseguramiento, que han insistido en el respeto a la autonomía institucional y han puesto la responsabilidad por la calidad en manos de las propias instituciones de educación superior.

Las instituciones que han completado el proceso han hecho una evaluación muy positiva, principalmente en cuanto al impacto de estos procesos sobre la gestión de la calidad.

La acreditación institucional y su énfasis en la autorregulación son particularmente significativos en un contexto en que la educación superior transnacional está adquiriendo una importancia creciente. Los mecanismos nacionales de aseguramiento de la calidad no siempre pueden hacerse cargo de programas ofrecidos por instituciones extranjeras; tampoco resulta fácil evaluar y asegurar la calidad de las ofertas de las nacionales en el exterior. La autorregulación exige que todas ellas se responsabilicen por los programas que ofrecen, ya sea en su sede central o en las distantes, en el país o fuera de él. También las hace responsables por los programas que ofrecen en alianza con instituciones extranjeras, con mecanismos de doble titulación o con otras estrategias similares.

Con base en las notas previas, se pueden formular algunas conclusiones como las siguientes: la evaluación sistemática del impacto de los mecanismos de aseguramiento de la calidad permitiría establecer antecedentes para determinar las características deseables de los organismos responsables de los procesos de evaluación, así como de los procedimientos y metodologías más eficaces para lograr los objetivos determinados. El presente análisis es una visión impresionista de procesos complejos y es probable que no logre proporcionar una visión completa de la situación. A pesar de ello, el resultado más importante de la introducción de la evaluación y acreditación en el sistema de educación superior chileno es su aceptación como un elemento esencial para su desarrollo. El establecimiento de mecanismos de aseguramiento de la calidad ha seguido un camino largo y no exento de dificultades, pero se puede apreciar un progreso significativo que, sin duda, ha impactado positivamente sobre el desarrollo de la educación superior chilena. No se vislumbra aún el fin del recorrido, pero es altamente probable que, como el horizonte, éste se aleje a medida que parece que nos acercamos a él. (19)

México, 17 años de trabajo en evaluación y acreditación de la educación superior

En los últimos diez y siete años se han logrado acumular valiosas experiencias en la evaluación diagnóstica para el mejoramiento de la

calidad de programas educativos y funciones institucionales, mismas que iniciaron su consolidación en 1998 y con la creación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) en el 2000 a partir de 2002 en materia de acreditación de programas educativos de los niveles técnico superior universitario, profesional asociado y licenciatura; que en el nivel de posgrado dieron lugar a los procesos de evaluación de programas de posgrado mediante el Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

La evaluación externa y la acreditación de la educación superior han logrado superar inercias, inconformidades y obstáculos diversos, y han venido perfeccionándose continuamente. Por otro lado, las políticas públicas en estos ámbitos han avanzado de manera sostenida en los últimos años y han mostrado su eficacia en el propósito de coadyuvar a la equidad de la educación superior.

Es evidente que la creación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (Ciees), fue la acción de mayor impacto en el marco de las estrategias impulsadas por la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Conaeva). Estos Comités han producido y difundido información y materiales de apoyo para los procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación, y han coadyuvado de manera efectiva al mejoramiento de la calidad y de la gestión de la educación superior en México, a través de la evaluación diagnóstica de las funciones institucionales y de los programas educativos que ofrecen las instituciones.

La incorporación en el quehacer cotidiano de los procesos de evaluación externa y acreditación como medios estratégicos para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los servicios de la educación superior, es una muestra de madurez de las instituciones y de la importancia que le están otorgando para la búsqueda de prestigio y reconocimiento social. Se ha logrado construir un consenso notable, mismo que ha permitido difundir y generalizar una cultura de la evaluación externa interinstitucional caracterizada por un énfasis en la superación y el mejoramiento institucional. En este proceso, la contribución de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anules) ha sido fundamental.

Las casi dos décadas requeridas para conformar los actuales esquemas de evaluación y acreditación son una evidencia de la complejidad asociada a su establecimiento y aceptación por parte de las instituciones y sus comunidades, y la necesaria continuidad de los objetivos de las políticas públicas para lograrlo.

A pesar de los avances en la materia, el camino por recorrer aún es largo para generalizar la evaluación externa y la acreditación de los programas en las instituciones públicas y particulares que conforman el sistema de educación superior. Es necesario, en el objetivo de hacer realidad la equidad de este tipo educativo, que estos procesos que aún se encuentran en una fase de arraigo en el sistema, sean obligatorios y sus resultados se hagan de conocimiento público para fortalecer los esquemas actuales de aseguramiento de la calidad, de transparencia institucional y de rendición de cuentas. Ello requiere adecuar la Ley vigente para la Coordinación de la Educación Superior, o bien establecer una Ley de Educación Superior en la que se consideren estos aspectos.

En la medida en que los resultados de la evaluación externa y la acreditación sean ampliamente conocidos por la sociedad y éstos influyan más directamente en el financiamiento de las instituciones, habrá mayor certeza del arraigo de los esquemas de gestión institucionales para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de sus programas educativos y con ello para la promoción efectiva de la equidad.

El Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación en México está llamado a desempeñar un papel relevante en la construcción del Espacio Común de Educación Superior entre América Latina, el Caribe y la Unión Europea (Alcue). En la reunión de Ministros de Educación celebrada en México en 2005 se acordó la Visión 2015 regional, que deberá caracterizarse en ese año, entre otras cosas por: a) un importante desarrollo de mecanismos y redes de cooperación e intercambio entre instituciones y cuerpos académicos que coadyuven al avance científico, tecnológico y cultural de la educación superior, y de la gestión del conocimiento, y b) mecanismos de comparabilidad eficientes que permitan el reconocimiento de estudios, títulos y competencias, sustentados en sistemas nacionales de evaluación y acreditación de programas educativos con reconocimiento mutuo.

Para lograr este objetivo se establecieron como estrategias: a) impulsar la creación de mecanismos de evaluación y garantía de la calidad de la educación superior en los países donde no existan, basados en criterios comparables y en códigos de buenas prácticas, y b) promover el conocimiento mutuo de los sistemas nacionales de evaluación y acreditación de programas educativos e impulsar su reconocimiento entre los distintos países.

En la construcción de este espacio común de educación superior al igual que en el caso de la Unión Europea, se ha reconocido que, si no se cuenta con sólidos sistemas nacionales de evaluación y acreditación de programas educativos comparables entre sí, que incorporen códigos de buenas prácticas y sean ampliamente reconocidos entre los países, difícilmente se podrán sustentar los programas de movilidad y de reconocimiento de estudios y títulos. La experiencia mexicana al respecto constituye actualmente un referente importante para otros países, especialmente para aquellos que se encuentran en el proceso de construcción de su sistema nacional de evaluación y acreditación.

El Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación debe seguir respondiendo a las exigencias impuestas por las circunstancias del desarrollo del sistema de educación superior en el país, en un contexto cambiante y altamente complejo. La evaluación debe seguir concibiéndose como una parte fundamental del proceso de planeación integral de las instituciones de educación superior y la acreditación como un imperativo para la rendición de cuentas a la sociedad y en la búsqueda de reconocimiento social y prestigio.

En síntesis, el camino recorrido, en casi dos décadas, ha seguido una acción concreta —la evaluación— dentro de un conjunto de muchas otras acciones que corresponden a una línea de política para la educación superior: la equidad. Se puede concluir que el camino que hasta ahora se ha recorrido, a juzgar por la evidencia, es el apropiado. Existe claridad de rumbo y objetivos a lograr. Continuar desarrollando el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación requiere necesariamente de la continuidad de las políticas públicas que han puesto énfasis en la promoción de la evaluación externa como complemento a la autoevaluación institucional para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad, en el marco de los procesos integrales de planeación institucional. De no ser así se pondría en riesgo lo hasta ahora logrado, particularmente en materia de equidad. (20)

Síntesis, conclusiones y algunas tareas pendientes en relación con la evaluación y la acreditación de la educación superior de acuerdo con las recomendaciones de la CRES 96 y CMES 98

La situación actual del aseguramiento de la calidad en América Latina y el Caribe se presenta en el Cuadro 1, en el cual se puede apreciar que 20 países cuentan ya con organismos y/o agencias de evaluación y acreditación de la educación superior. En el mismo Cuadro 1 se presentan datos numéricos sobre los avances reportados por los organismos de los veinte países en sus páginas electrónicas, en cuanto a instituciones y programas evaluados y/o acreditados, pares académicos incorporados y la disponibilidad de sus instrumentos metodológicos; como se puede advertir, de acuerdo con lo informado por los propios países, en materia de avances de los procesos de evaluación y acreditación se requiere un impulso considerable, para homologar los procesos y desde luego, su aplicación por todos los países de la Región.

Los avances en materia jurídica se presentan en el Cuadro 2, en el que se puede observar que en relación con lo reportado por Castro Ríos para 2002 sólo un país contaba con Normas Jurídicas y/o Constitucionales(10), en 2008 diez y siete cuentan con alguna disposición en relación con la evaluación y acreditación de la educación superior, pero sólo en cuatro países (Chile, Perú, Nicaragua y Panamá), se expresa en su norma constitucional el fomento a la cultura de la evaluación y la calidad, y también se destaca el propósito de elevar la calidad sin menoscabo alguno de la autonomía universitaria.

La breve caracterización presentada de la evaluación en la década de los noventa y la situación actual en materia de evaluación y acreditación de la educación superior en los países de América Latina y el Caribe, permite proponer algunas conclusiones preliminares:

Se ha avanzado en relación con la “cultura de la evaluación” en la educación superior en la mayoría de los países latinoamericanos, superándose las tensiones de los primeros años de la década de los noventa, respecto a la autonomía universitaria, en relación con la evaluación y acreditación.

Los procesos para la acreditación de carreras de grado (licenciatura), a partir de criterios y estándares preestablecidos, comienzan a desarrollarse como un paso posterior o consecuente al de los procesos de evaluación para el mejoramiento de la calidad y en su mayoría se encuentran en etapa de carácter experimental.

Los procesos de acreditación de posgrados tienen una amplia trayectoria en Brasil y han sido aplicados en Argentina de forma masiva. En el caso de la acreditación de programas de carácter regional en Centroamérica se realiza a través del Sicar (Sistema de Carreras y Posgrados Regionales) y recientemente por la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado (ACAP). En México y Chile la acreditación se vincula con la asignación de recursos financieros, en particular con el sistema científico-tecnológico.

Los procesos tendientes a la acreditación institucional –es decir, para la aprobación de nuevas instituciones universitarias privadas o para la revisión de su funcionamiento– han posibilitado en varios países –como Argentina, Chile, Colombia y Uruguay, entre otros– limitar la proliferación de nuevas instituciones universitarias y promover una mayor homogeneidad en los niveles de calidad. (7)

El Estado, en casi todos los países de Latinoamérica y el Caribe, tiene un papel protagónico en las funciones de autorización, supervisión, evaluación y acreditación de las instituciones y programas de la educación superior, ya sea de manera directa, con sus propias agencias o bien a través de agencias que son autorizadas de manera oficial.

Se aprecia una tendencia a regular con mayor énfasis algunas carreras o programas llamados de “riesgo social” tales como las áreas de: ciencias de la salud (medicina, odontología y enfermería), ciencias aplicadas como la agronomía e ingeniería y, en menor medida, derecho, educación-docencia y psicología, entre otras. Este propósito se constata a nivel regional con los procesos de acreditación del Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA) y el Mercosur.

Los procesos de evaluación y acreditación se desarrollan básicamente en las universidades (ya sea a nivel institucional o carreras de grado y/o posgrado). En todos los países, hay una o más normas que regulan la actividad y la autorización de funcionamiento de las universidades privadas (Cuadro 2). Dentro de este sector, las tecnicaturas son las carreras menos reguladas por los mecanismos de

aseguramiento de la calidad ya que son ofertadas principalmente por instituciones no universitarias.

En general, se reconoce que las políticas y acciones deberían orientarse a la revalorización de la misión de las instituciones de educación superior, la afirmación de la autonomía, la diversidad y la promoción de valores democráticos: La evaluación debe ser entendida como una política pública para garantizar una expansión de la educación superior con calidad académica y relevancia social. (21)

Algunas recomendaciones de política

Aprovechar la masa crítica existente y las experiencias en este campo tanto nacionales como extranjeras para incorporar las mejores prácticas a los esquemas de evaluación y acreditación.

Fortalecer las capacidades técnicas de las instancias de planeación y autoevaluación de las instituciones.

Ampliar las capacidades técnicas de los organismos evaluadores y acreditadores, asegurando su calidad, para responder con mayor oportunidad a las demandas de las instituciones de educación superior.

Asegurar que los organismos acreditadores cuenten con un esquema efectivo de mejora continua y aseguramiento de la calidad de sus capacidades técnicas y procedimientos de evaluación, mismo que debe ser evaluado periódicamente.

Enriquecer periódicamente los marcos de evaluación y acreditación para fomentar de manera permanente la superación académica institucional. De particular relevancia es la incorporación en estos marcos la evaluación de los modelos de gestión para el aseguramiento de la calidad de las instituciones y se impulsen y fortalezcan los ámbitos de evaluación relacionados con los resultados educativos.

Difundir más ampliamente los resultados de la evaluación y la acreditación con el propósito de que la sociedad, y en particular los estudiantes y aspirantes, estén más y mejor informados sobre la importancia de estos procesos para el reconocimiento de los programas educativos de buena calidad y su rol estratégico en el logro de la equidad de la educación superior.

Por otro lado, es prioritario impulsar y promover la participación de las instituciones particulares en los procesos de rendición de cuentas a través de la evaluación externa y la acreditación de sus programas educativos.

El hecho de que varios países no cuenten todavía con sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la educación superior se debe, en gran medida, a la propia estructura de sus instituciones, dado que cuentan con universidades públicas que históricamente fueron las únicas en dichos países y que fueron dotadas de gran autonomía y en algunos casos fueron las encargadas y/o responsables de dirigir y controlar a nivel nacional la educación superior.

Por otra parte, se observa que los marcos jurídicos que sustentan los sistemas de educación superior de algunos de los países analizados constituyen un serio obstáculo para iniciar cualquier tipo de reforma, dado que en algunos casos, se otorgan constitucionalmente facultades de coordinación a las universidades públicas sobre la educación superior, por lo que cualquier cambio que se quiera introducir sobre esta materia requerirá de un amplio consenso y cuyo logro requiere de complicados debates, ya que se tendrá que contender con intereses muy diversos, que ubican a la calidad académica y su evaluación como un asunto no prioritario.

Son pocos los países latinoamericanos y del Caribe que pueden mostrar resultados significativos en sus sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior (Cuadro 1), lo cual en gran medida se puede atribuir a incapacidad o falta de voluntad de los gobiernos por superar los distintos factores que impiden la instalación de sistemas en forma eficaz. En varios de los países analizados se observa, en general, una carencia de políticas para conducir los sistemas, limitándose a cumplir con el financiamiento y sin desempeñar un papel más activo en el desarrollo de la educación superior.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Latinoamérica y el Caribe están en una fase mixta de desarrollo y consolidación, dentro de un contexto político, económico, social y cultural complejo, por lo que las dificultades y obstáculos que deben enfrentar en el futuro son grandes y se requiere de políticas públicas a largo plazo para lograr su afianzamiento.

En consecuencia, resulta difícil establecer sistemas destinados a dar garantías de calidad sin un desarrollo paralelo de capacidades de

autoevaluación y autorregulación en las instituciones de educación superior y sin el desarrollo de capacidades de generación y análisis de información para la toma de decisiones. De lo contrario, los procesos instalados tienden a burocratizarse, formalizarse y convertirse en procesos de cumplimiento más que en oportunidades para elevar la calidad.

El establecimiento de sistemas de aseguramiento no es suficiente si no se acompaña de una cultura de la calidad dentro de las instituciones de educación superior y de un compromiso formal de los gobiernos por promoverla y desarrollarla. De lo contrario, los sistemas se quedarán inmovilizados ante la imposibilidad de cambiar las culturas institucionales o de superar las prácticas demagógicas o políticas cortoplacistas, que obedecen a motivos distintos a los de promover una verdadera cultura de calidad en el sistema. (22)

Referencias

1. Cruz López Y., Escrigas C. y López Segrera. La educación superior en el mundo en 2007. Acreditación para la garantía de la calidad y el compromiso social de las Universidades ¿Qué está en juego? Global University Network for Innovation (GUNI). España 2006, p. xxviii.
2. Sanyal BC y Martin M. El financiamiento de la educación superior: perspectivas internacionales En: GUNI (2005), La educación superior en el mundo 2006. El financiamiento de las universidades, Basingstoke, Palgrave-Macmillan.
3. García-Guadilla. El financiamiento de la educación superior: perspectivas internacionales En: GUNI (2005). La educación superior en el mundo 2006. El financiamiento de las universidades, Basingstoke, Palgrave-Macmillan.
4. Tünnermann Bernheim, Carlos. La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana. Foro Nacional sobre Calidad de la Educación Superior. Universidad Autónoma Metropolitana, México. 28 de febrero de 2006.
5. Latapí, Pablo. La educación Latinoamericana en la transición al Siglo XXI, Documento preparado para la reunión de la Comisión

- Delors y el Grupo de Trabajo sobre Educación, 26-30 de septiembre de 1994.
6. Rollin Kent Serna. Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, noviembre de 1996.
 7. Fernández Lamarra Norberto. La evaluación y la acreditación de la calidad. Situación, perspectivas y tendencias. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Ediciones Iesalc/Unesco. Caracas, Venezuela. Cap. 2, p 33-42, 2006.
 8. Rama, Claudio. La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Ediciones Iesalc/Unesco. Caracas, Venezuela. 2006: 16-17.
 9. Rodríguez Oróstegui, Francisco. El financiamiento de la Educación Superior en América Latina: Una visión panorámica. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Ediciones Iesalc/Unesco. Caracas, Venezuela. 2006: 72.
 10. Castro Ríos, Eduardo. La legislación de la educación superior en América Latina. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Ediciones Iesalc/Unesco. Caracas, Venezuela 2006, p. 92-93.
 11. Yarzabal, Luis; Vila, Ana y Ruiz, Roberto. Evaluar para transformar. Colección Respuestas. Ediciones Iesalc/Unesco, Caracas, 1999.
 12. L'Ecuyer, Jacques. Evaluación de la Educación Superior. Universidades, Uduel, México, N° 9, enero a junio de 1995, p. 23.
 13. Unesco. Documento política para el Cambio y el desarrollo en la educación superior, París, 1995.
 14. López Segrera, Francisco. El enfoque de los conceptos de calidad en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la Unesco (París, 1998) y en las reuniones de seguimiento. La educación superior en el mundo en 2007. Acreditación para la

- garantía de la calidad y el compromiso social de las Universidades ¿Qué está en juego? Global University Network for Innovation (GUNI). España 2006, p. xlvii.
15. Unesco. Informe de síntesis sobre las tendencias y los avances en la educación superior desde la CMES 98 (1998-2003) París, 2003, p.18.
 16. Stubrin, A. Los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad en el marco de la internacionalización de la educación superior en Avialciao. Vol 10, núm 4, 2005, Riaces, Campinas: 2005.
 17. Lemaitre, MJ. (2005). Redes de agencias a nivel mundial y regional En: Mora, JG y Fernández LN. Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa (Procesos de evaluación y Acreditación) Ed. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Buenos Aires, Argentina.
 18. Días Sobrinho, José. Acreditación de la educación superior en América Latina. La educación superior en el mundo en 2007. Acreditación para la garantía de la calidad y el compromiso social de las Universidades ¿Qué está en juego?. Global University Network for Innovation (GUNI). España 2006, p. 283-286, 291-292.
 19. Lemaitre, María José. Mecanismos de Aseguramiento de la calidad: respuesta a los desafíos del cambio en la educación superior. Secretaría Técnica. Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). Chile, 2004: 97-104.
 20. Rubio Oca, J. La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer. Reencuentro. Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2007: 36-44.
 21. Luce, María Beatriz y Morosini, Marilia. La evaluación y acreditación de la Educación Superior en Brasil, En: Mora, José-Ginés y Fernández Lamarra, Norberto (Coords), Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa, Comisión Europea / Eduntref; Buenos Aires, 2005.
 22. Pérez Mónica. Aseguramiento de la calidad de la educación superior en América Latina ¿Vamos por el camino correcto? Consejo Superior de Educación. Publicaciones, estudios y documentos. Chile, Diciembre 2004.

Cuadro 1. Aseguramiento de la calidad en América Latina y el Caribe por país, año de establecimiento de los organismos, tipo de Evaluación y/o Acreditación y/o algunos avances en los trabajos. 2008

País	Año de Establecimiento	Organismos (Agencias)	Institucional	Acreditación carreras de grado	Carre-ras de grado	Número de pares Académicos	Marcos de referencia
Argentina ¹	1995	Coneau	79	383	1 911	586	Cuenta con lineamientos específicos para la evaluación.
Brasil	Años 1970-2004	Capex Sinaes/Conaes	No hay datos				
Bolivia ²	2004	Conaes	No hay datos				
Colombia	2003	CNA	13	547			Guía para la Autoevaluación
Chile	1990-1999	CSE/Cinda CNAP/Conap ³	75	471		293	Criterios generales de evaluación
Cuba ⁴	2003	Sistema de Evaluación y Acreditación/Junta de Acreditación Nacional (JAN)	No hay datos				
México ⁵	1991-2000	Ciees Copaes	150	1225 1419	426	3542 3010	Metodología Ciees 2008 marco de referencia Copaes
Paraguay	2003	Aneaes	No hay datos				
Perú	1995	Conafu/Sineaces	No hay datos				
República Dominicana	2002	Conesy/Adaac	No hay datos				
Uruguay ⁷	1995	Ccetp	No hay datos				
Venezuela ⁸	2001	SEA	No hay datos				

País	Año de Establecimiento	Organismos (Agencias)	Institucional	Acreditación carreras de grado	Carreras de grado	Número de pares Académicos	Marcos de referencia
Costa Rica	1998	Sinaes y (Conare y Conesup)		491			Marco de referencia del SEA
El Salvador ⁹	S/d	CAC/ Sistema de Evaluación y Acreditación		45			Manual de Acreditación del Sinaes
San Kitts /Nevis	2001	Cuerpo de Acreditación	No hay datos				
Panamá ¹⁰	2005	Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación (Ley No. 30, 2006)	No hay datos				
Nicaragua	2004 2006	CNU CNAE	No hay datos				
Jamaica	1987	UCJ	No hay datos				
Trinidad y Tobago	Desde 1970	CORD	No hay datos				

Fuentes: 1) Fernández Lamarra Norberto, (2006)

2) www.riaces.net consultada el 10 de marzo de 2008

1. www.coneau.gov.ar 2. <http://www.minedu.gov.bo/> 3. www.capes.gov.br/ 4. www.cna.gov.co 5. www.cnachile.cl/ 6. <http://jan.bioinfo.cu/> 7. www.conea.net 8. www.ciees.edu.mx ; www.copaes.org 9. <http://www.mec.gov.py/aneas/> 10. www.anr.edu.pe 11. <http://www.see.gov.do> 12. www.mec.gub.uy 13. no hay página web 14. <http://www.conare.ac.cr/sinaes/index.htm> 15. <http://www.mined.gob.sv/> 16. no hay página web 17. www.up.ac.pa/pprincipal.html 18. www.mec.gub.uy 19. no hay página web 20. no hay página web

-
- 1 En Argentina están empezando a funcionar Agencias de Evaluación privadas que requieren contar con el aval de Coneau.
 - 2 En proceso de implementación.
 - 3 Acreditación de Instituciones creadas posteriormente a 1981.
 - 4 En Cuba el proceso de aseguramiento de la calidad se organiza a partir de un Sistema de Control, Evaluación y Acreditación constituido por tres subsistemas: el Subsistema de Control Estatal. El Subsistema de Evaluación Institucional y el Sistema Universitario de Programas de Acreditación (Supra) organizado en el Sistema de Evaluación y Acreditación de Especialidades de Posgrado (SEA-E) y el Sistema de Evaluación y Acreditación de Doctorados (SEA-D). El Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU).
 - 5 En México se ha creado en 1994 el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Ceneval) se encarga la aplicación de los exámenes de ingreso y egreso de las Instituciones de Educación Superior. Además en el año 2000 el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior –Copaesque de manera oficial, se encarga de otorgar el reconocimiento formal a los organismos acreditadores de programas educativos tanto en instituciones públicas como privadas. 6 En República Dominicana opera la Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (Adaac), que se creó en 1987 como una iniciativa de un conjunto de instituciones académicas dominicanas privadas, aunque surge formalmente en 1990.
 - 7 Sólo para instituciones privadas.
 - 8 En procesos de implementación.
 - 9 En el Salvador se creó el Sistema de Supervisión y Mejoramiento de la Calidad de IES. El Sistema se compone por tres subsistemas: Calificación, Evaluación y Acreditación.
 - 10 En proceso de implementación.
 - 11 Algunas actividades de evaluación de Instituciones Terciarias las realizan la Asociación de Instituciones Terciarias Caribe (ACTI)

Nota: se incluyen datos numéricos, cuando se identificaron en la página electrónica www.riaces.net consultada el 10 de marzo de 2008.

Cuadro 2. Normas Jurídicas y/o Constitucionales sobre el aseguramiento de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe. 2008

País	Año de inicio de Evaluación Acreditación	Base Jurídica y Año de Expedición o Aprobación
Argentina*	1999	Ley 24.521, publicada el 10 de agosto de 1995. Establecimiento del Coneau para la realización de evaluaciones externas y Sistema Nacional de Evaluación Argentino.
Brasil	1996	En abril de 2004, el Congreso de Brasil aprobó una Ley Federal creando el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Sinaes). En su legislación sólo se menciona la creación del Sistema de Evaluación y sus procedimientos.
Bolivia	2002	La Ley de Reforma Educativa Promulgada en julio de 1994 es el instrumento legal, establece el Sistema de Evaluación y Acreditación Educativo Boliviano. La Constitución Política del Estado (CPE), la Ley 1565 de Reforma Educativa y sus reglamentos son los instrumentos jurídicos que regulan el funcionamiento de la educación universitaria del país. En su Artículo 12, se expresa “El Estado garantiza el seguimiento, evaluación y acreditación de la calidad educativa a través de una instancia técnica pedagógica especializada e independiente. Sus funciones se rigen por ley.”
Colombia*	1998	El Consejo Nacional de Acreditación (CNA), es un organismo gubernamental creado por la Ley 30 de 1992. Forma parte del Sistema Nacional de Acreditación, junto con el Consejo Nacional de Educación Superior- CESU, las Comunidades Académicas y las Instituciones de Educación Superior que optan por la acreditación. En su Artículo 3º, se señala “El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la Ley 30, garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior”. El acuerdo 01 de 2000, completó finalmente la reglamentación del CNA.
Cuba	2003	La Resolución Ministerial No. 100/2000 aprobó la integración de la Junta de Acreditación Nacional (JAN), con el objetivo de conducir los distintos procesos de evaluación y acreditación de programas de maestrías (se inició su implantación en el curso 1999/2000) y el diseño de los sistemas de evaluación y acreditación de otros programas de pre y posgrado.

País	Año de inicio de Evaluación Acreditación	Base Jurídica y Año de Expedición o Aprobación
Chile*	2004	<p>La CNA- Chile se enmarca dentro de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N°20.129, promulgada por la Presidenta de la República en octubre de 2006 y publicada en el Diario Oficial el 17 de noviembre del mismo año. El Consejo Superior de Educación (CSE) se ha incorporado a Riaces como miembro de pleno derecho en la III Asamblea de Quito, Ecuador, marzo de 2006. EL CSE es una de las entidades públicas encargadas del aseguramiento de la calidad en la educación superior en Chile. Es un organismo autónomo, creado en 1990, a través de la Ley 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza, sistema de acreditación establecido en la misma ley. La ley N°20.129 en su Artículo 15.- Las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos podrán someterse a procesos de acreditación institucional ante la Comisión, los que tendrán por objeto evaluar el cumplimiento de su proyecto institucional y verificar la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad al interior de las instituciones de educación superior, y propender al fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y al mejoramiento continuo de su calidad. La opción por el proceso de acreditación será voluntaria y, en su desarrollo, la Comisión deberá tener en especial consideración la autonomía de cada institución.</p>
Ecuador	2003	<p>Mediante Decreto Ejecutivo No. 278, de 2 de abril del 2003, publicado en el Registro Oficial No. 102, de 12 de junio del 2003, se reformó el Reglamento General del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, mismo que en la disposición general undécima, textualmente dice: “Toda reforma al Reglamento General del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, será tramitada previo informe favorable del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior-Conea. De conformidad con lo establecido en el Art. 79 de la Constitución Política de la República y Art. 90 de la Ley de Educación Superior”. Bajo el amparo legal del Art. 90 de la Ley Orgánica de Educación Superior, se establece el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, que funcionará en forma autónoma e independiente, en coordinación con el Conesup. A este Sistema, que integrará la autoevaluación institucional, la evaluación externa y la acreditación, deberán incorporarse en forma obligatoria las universidades, las escuelas politécnicas y los institutos superiores técnicos y tecnológicos del país</p>

País	Año de inicio de Evaluación Acreditación	Base Jurídica y Año de Expedición o Aprobación
México	2000	El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), es una Asociación Civil reglamentada por el Código Civil Federal y para el Distrito Federal, tiene como base jurídica su acta constitutiva y estatutos vigentes firmados en la Ciudad de México, en el año 2000 por la Asamblea General que es el órgano supremo de la Asociación.
Paraguay	2004	La Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior fue creada por Ley 2072/03, sancionada por el Congreso de la Nación de Paraguay a los trece días del mes febrero del año dos mil tres. Depende del Ministerio de Educación y Cultura, pero goza de autonomía técnica y académica para el cumplimiento de sus funciones. Se establece sólo el procedimiento de acreditación y evaluación
Perú*	2007	El Estado Peruano aprueba el Reglamento de la Ley N° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. La ley C N° 28740 en su Capítulo III del mejoramiento de la calidad educativa establece: “Artículo 6°.- Lineamientos para la evaluación de la calidad educativa. Los lineamientos que orientan la evaluación de la calidad educativa son los siguientes: a) Los principios y fines establecidos en los artículos 8° y 9° de la Ley N° 28044; Ley General de Educación, y los establecidos en el artículo 4° de la Ley N° 28740; b) La generación de una cultura de calidad de las personas y las instituciones, teniendo en cuenta la autorregulación, la mejora continua, así como las políticas de desarrollo educativo y de rendición de cuentas. c) La pertinencia del servicio educativo que se brinda en las instituciones educativas en un contexto local y regional, debidamente vinculado con las necesidades nacionales y los referentes internacionales; d) La provisión de mecanismos que garanticen la transparencia de los procesos de evaluación, así como la imparcialidad y alto grado de credibilidad de las entidades evaluadoras, acreditadoras y certificadoras; e) La integración de los procesos educativos realizados en las diversas etapas, niveles; modalidades, formas, ciclos y programas del sistema educativo, así como su debida vinculación con las características particulares de la población, el mercado de trabajo y el ejercicio profesional; f) El carácter holístico de la evaluación, la acreditación y la certificación, que se refleja en el hecho de que se evalúan las entradas, los procesos, el contexto, los resultados y el impacto social y personal de la educación; g) Respeto a la

País	Año de inicio de Evaluación Acreditación	Base Jurídica y Año de Expedición o Aprobación
		<p>autonomía académica, económica y administrativa que la Constitución reconoce a las universidades. En consecuencia, los estándares, criterios, indicadores y procedimientos de evaluación reflejan la diversidad normativa que, en el marco de la Ley, cada institución puede definir en su Estatuto, reglamentos, planes curriculares, operativos y de desarrollo.</p>
Venezuela	1993	<p>El Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA) se sustentará legalmente en las siguientes normativas: la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley de Universidades, las Políticas de Postgrado y las Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007. La normativa actual no prevé (tampoco lo prohíbe) la existencia de agencias de acreditación independientes del Ministerio de Educación y Cultura.</p>
República Dominicana	2004	<p>Esta organización comenzó los trabajos en 1987 como una iniciativa de un conjunto de instituciones académicas dominicanas privadas, no obstante, surge formalmente en 1990 mediante el Decreto 455-90. ADAAC, único organismo privado encargado de la evaluación y acreditación de la educación superior. Ley 139-01 también ordena que La Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SEESCyT) realice, por lo menos cada cinco años, la evaluación de las instituciones de educación, estableciendo el criterio de que la autonomía de las instituciones no se otorga sino que se conquista con el desempeño y la permanencia y en base a una política de rendición de cuentas y de evaluación de la calidad, respetando los derechos alcanzados por las instituciones en los últimos 40 años.</p>
Uruguay		<p>La normativa actual no prevé (tampoco lo prohíbe) la existencia de agencias de acreditación independientes del Ministerio de Educación y Cultura, que es el que realiza estas actividades, con la excepción de la necesidad de crear una agencia que permita participar al país en el Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA) que se inscribe dentro del proceso de integración regional del Mercosur.</p> <p>Por lo indicado, las actividades de acreditación y evaluación que se desarrollan en Uruguay se dan exclusivamente dentro del ámbito de la educación privada y administradas por el Ministerio de Educación y Cultura</p>

País	Año de inicio de Evaluación Acreditación	Base Jurídica y Año de Expedición o Aprobación
Costa Rica	1998	Los elementos de organización y funcionamiento del Sinaes están normados por la Ley 8256, el Convenio que dio origen al Sistema, los reglamentos y las disposiciones que, al efecto ha aprobado y publicado el Consejo. La estructura, integración, deberes y atribuciones de los miembros del Consejo del Sinaes, están normados en el Reglamento del Consejo Nacional de Acreditación, el Reglamento de Adhesión y Afiliación al Sinaes y cualesquiera otros que complementen a los anteriores y que sean debidamente aprobados por el Consejo.
El Salvador	2000	Ley de Educación Superior de El Salvador (1995) creó el Sistema de Supervisión y Mejoramiento de la Calidad Académica de la Educación Superior. Este Sistema comprende el proceso de certificación (anual), el de evaluación (bianual) y el de acreditación. Por decreto presidencial, dictado a través del Ministerio de Educación el 10 de marzo del 2000, se reglamentó la integración y funciones de la Comisión de Acreditación de la Calidad Académica de las Instituciones de Educación Superior.
San Kitts/Nevis		No hay datos
Panamá*	2005	Ley No. 30 de 20 de julio de 2006, donde se crea el Sistema Nacional de Evaluación y acreditación para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior universitaria. En su Artículo 4. “El Sistema de Evaluación y Acreditación para el mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria se basará en los siguientes principios: 1. Respeto irrestricto a la autonomía institucional; 2. Mejoramiento continuo de la calidad académica; 3. reconocimiento de la diversidad de instituciones universitarias y sus diferentes modalidades de enseñanza”. Artículo 5. “El sistema nacional de evaluación y acreditación para el mejoramiento de la calidad de la educación superior universitaria tiene como objetivos fundamentales: 1. Fomentar y desarrollar una cultura de evaluación que asegure la calidad de la educación superior universitaria...”
Nicaragua	2006	En Nicaragua la Ley General de Educación, aprobada en agosto de 2006, que crea el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación del Sistema Educativo Nacional (CNAE), como un organismo del Estado, con autonomía académica y administrativa. Artículo 116.- Se crea el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación del Sistema Educativo Nacio-

País	Año de inicio de Evaluación Acreditación	Base Jurídica y Año de Expedición o Aprobación
		<p>nal (CNAE), como el único órgano competente del Estado para acreditar a las Instituciones Educativas de Educación Superior tanto públicas como privadas, así como evaluar el resultado de los procesos educativos desarrollados por el MECD y el Inatec, Intecna.</p> <p>Este Consejo contará con su propia Ley Orgánica.</p>
Jamaica	1987	No hay datos
Trinidad y Tobago	1970	No hay datos

Capítulo V

Pertinencia y nuevos roles de la Educación Superior en la región

Manuel Ramiro Muñoz*

Resumen

El sueño de una educación superior pertinente, renovada y ejerciendo un liderazgo ético y moral frente a los grandes desafíos de la humanidad en el siglo XXI, quedó plasmado en los diversos documentos de la Conferencia Mundial, celebrada en París y de la Conferencia Regional, celebrada en La Habana. La pregunta es: ¿Hasta dónde y en qué grado las Instituciones de Educación Superior (IES) y los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe, han incorporado y hecho realidad este sueño? Además, los diferentes documentos preparatorios y el espíritu mismo de la conferencia mostraban gran preocupación por la tendencia, según la cual la educación superior, poco a poco, dejaba de ser un bien público y el conocimiento un bien social, orientados al servicio de la sociedad, para convertirse en bienes de libre mercado, al servicio de la acumulación de capitales. ¿En qué medida

* Magíster en Educación y filósofo (U. Javeriana), Director del Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Ha sido consultor y especialista en Educación Superior del Iesalc/Unesco. Miembro del Comité Científico de la Conferencia Internacional sobre Educación Superior de Barcelona. (GUNI, Universidad de Naciones Unidas, UPC). Responsable del estudio comparado sobre educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe (2000-2005). Autor y coautor de varios escritos sobre educación superior.

se ha podido cambiar esta tendencia, en la educación superior de la región? En este trabajo se hacen algunas aproximaciones a estas preguntas y se afirma la vigencia y la necesidad de una educación pertinente.

Palabras clave: educación superior, pertinencia, nuevos roles, transformación, mercado, sociedad, Estado.

Introducción

La conciencia sobre la urgente necesidad de una educación superior con mayores niveles de pertinencia, es uno de los grandes aportes que hizo la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, convocada por la Unesco, celebrada en París del 5 al 9 de octubre de 1998.

La pertinencia se define como: “La capacidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) y de los sistemas de Educación Superior para dar respuestas concretas y viables, desde su naturaleza y fines, a las necesidades de la sociedad”.⁹ Tales necesidades de la sociedad no son abstractas, ni genéricas; son reales y puntuales. En la declaración final se lee: “La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados”.¹⁰

Esta urgente necesidad de reforzar en las IES la función de servicio, surge desde un ideal de educación superior, fundado en un imperativo ético y moral, que se traduce en visión y en acción que enfatiza los siguientes aspectos, entre otros:

- 1.- Trasciende las consideraciones puramente económicas y mercantilistas sobre el ser humano, la sociedad y la misma educación superior. Don Federico Mayor Zaragoza, que como

⁹ Unesco. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Memorias. París, 1999.

¹⁰ Unesco. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Declaración final. París, 1998.

director de la Unesco convocó la Conferencia Mundial de París, plantea que: “es descabellado esperar que las fuerzas del mercado puedan ofrecer respuestas a todos estos interrogantes. Sería suicida confiar la solución de cuestiones tan fundamentales a las técnicas de compraventa; ni siquiera el problema de la creación y distribución desigual de la riqueza en el mundo es un asunto exclusivamente económico. El mercado es un factor –a veces, ni siquiera el más importante– de muchos de estos problemas”.¹¹

- 2.- Afirma su confianza en la viabilidad y en la capacidad del conocimiento y de la educación superior para propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. “La educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones.”¹²
- 3.- Impulsa un proceso de transformación y renovación radical de las IES y los sistemas de educación superior guiado por dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas, que puedan hacer frente a la profunda crisis de valores que vive la sociedad contemporánea. “Dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas”.¹³

Este imperativo ético de la educación superior cobra especial relieve ahora, en esta época de rápidas transformaciones que

¹¹ Mayor, Federico. Citado por Carlos Tünnermann, En: “Educación Superior y cultura de paz para el siglo XXI”, en Memorias del seminario sobre responsabilidad social de la educación superior en América Latina y el Caribe, USB, Cali, 2001.

¹² Unesco. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Declaración final. París, 1998. Preámbulo de la declaración.

¹³ *Ibidem*.

afectan a casi todos los órdenes de la vida individual y colectiva, y que amenazan con borrar los puntos de referencia, con deshacer los asideros morales imprescindibles para construir porvenir.¹⁴

Además, desde esta opción ética se promueve la rebeldía, hecha acción transformadora, al inmoral orden vigente que hace de los fines, medios; y de los medios, fines; inversión de valores que se hace con el propósito de favorecer la acumulación y concentración de riqueza, ya no en dimensiones nacionales o regionales, sino globales. Esta “conjura ética”, como bien la llamó Don Federico Mayor en el discurso final de la Conferencia Regional, celebrada en La Habana, es la fuerza y la motivación que permitirá lograr mayores niveles de pertinencia social. «Nada podemos esperar de los satisfechos, de los saciados, de los dóciles. La indocilidad es parte esencial de esa “conjura ética”... En la insumisión no violenta, en la rebeldía cívica del ciudadano consciente de sus deberes y derechos, radica la mejor esperanza de América».¹⁵

En la configuración de este ideal de educación superior América Latina y el Caribe contribuyeron significativamente, no sólo en las discusiones durante la Conferencia, sino en todo el proceso previo de preparación que concluyó con la Conferencia Regional realizada en La Habana, Cuba, en noviembre de 1996. Proceso que evidenció la necesidad de “una mayor imbricación con el tejido social y con el resto de las instituciones de la sociedad”.¹⁶ Esto presume poner en primer plano la agenda social, aplazada por décadas, para que por fin hiciera parte de la agenda universitaria del continente.

La declaración de La Habana propone como elementos substanciales y prioritarios de su proclama, aspectos que están orientados a fortalecer los niveles de pertinencia en la educación superior de la región. Algunos de los más relevantes son:

1. El compromiso con las personas que educa y con las sociedades en las que está inserta, desde la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información, para el desarrollo social, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la

¹⁴ Cfr. Mayor, Federico. “Hacia una nueva educación superior”. Discurso de clausura, Conferencia la Habana. Ediciones Cresalc/Unesco, Caracas. 1997. Pág. 235.

¹⁵ Mayor, Federico. Op.cit. Pág. 22.

¹⁶ Albornoz Orlando, En: “La educación superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe”. Ediciones Cresalc/Unesco, Caracas, 1997. p. 21.

- cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la cultura de paz.
2. El carácter de bien social dado al conocimiento; por lo tanto, sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado, en beneficio de la sociedad.
 3. La condición de bien público que tiene la educación superior; en consecuencia, las instituciones de educación superior deberán ser plurales y libres, que gocen de plena autonomía y libertad académica, pero que posean una profunda conciencia de su responsabilidad y una indeclinable voluntad de servicio en la búsqueda de soluciones a las demandas, necesidades y carencias de la sociedad, a la que deben rendir cuentas como condición necesaria para el pleno ejercicio de la autonomía.
 4. El deber de fortalecer, en el ejercicio de su naturaleza y misión, la capacidad de análisis crítico, de anticipación y de visión prospectiva, para elaborar propuestas alternativas de desarrollo y para enfrentar, con un horizonte de largo plazo, las problemáticas emergentes de una realidad en continua y rápida transformación.
 5. El deber de incentivar en las nuevas generaciones la conciencia de pertenecer a la comunidad de naciones de América Latina y el Caribe, promoviendo los procesos que conduzcan a la integración regional, y situando la integración cultural y educativa como bases de la integración política y económica.
 6. El deber de asumir, frente a la formación de nuevos espacios económicos en el actual contexto de globalización y regionalización, el estudio de la integración latinoamericana en sus aspectos económicos, sociales, culturales, ecológicos, políticos, etc., como tarea fundamental, con un tratamiento interdisciplinario de los problemas.

Tanto la Conferencia de París, como la Conferencia de La Habana, proponen un nuevo horizonte para la educación superior. En este horizonte cargado de ideal, de compromiso ético, de fuerza transformadora, surge, se define y cobra sentido el concepto y la praxis de la pertinencia, dimensión que junto con la calidad y la efectividad, abren inéditos espacios para que la educación superior asuma nuevos roles. La pregunta es: ¿Hasta dónde y en qué grado las IES y los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe, han

incorporado y hecho realidad este sueño? Además, los diferentes documentos preparatorios y el espíritu mismo de la conferencia mostraban gran preocupación por la tendencia en la implementación de políticas públicas, que promovían la transformación del carácter de bien público de la educación superior y el conocimiento, para convertirlos en bienes de libre mercado, al servicio de la acumulación de capitales. ¿En qué medida se ha podido detener o cambiar esta tendencia? El propósito de este trabajo es hacer una aproximación a estas preguntas y afirmar la vigencia y la necesidad de una educación socialmente pertinente.

1.- Orientación de largo plazo fundada en la pertinencia

Con este título la Declaración final de la Conferencia Mundial expone sus recomendaciones en torno a la pertinencia, recomendaciones que se hacen desde la convicción de que la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que, en el Siglo XXI, deberá ser accesible para todos, a lo largo de toda la vida.¹⁷

Dicha convicción y el sueño educativo se moldeó en diversos escenarios creados por comisiones internacionales y conferencias de carácter regional y mundial que generaron un gran proceso de movilización mundial de la educación superior. Movilización que dio como resultado una visión de la educación superior que orientaría la acción para responder a los retos, exigencias, prioridades y nuevos roles, que la sociedad del Siglo XXI le demandaría a la educación superior.¹⁸ Además, la Conferencia de París, en su declaración final,

¹⁷ Unesco. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Declaración final. París, 1998. Preámbulo.

¹⁸ Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, las 44ª y 45ª reuniones de la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 1994 y 1996), las resoluciones aprobadas por la Conferencia General de la Unesco, en sus 27ª y 29ª reuniones, en particular en relación con la Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990), la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Río de Janeiro, 1992), la Conferencia sobre libertad académica y autonomía universitaria (Sinaia, 1992), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague, 1995), la Cuarta Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Mujer (Beijing, 1995), el Segundo Congreso Internacional sobre Educación e Informática (Moscú, 1996), el Congreso Mundial sobre Educación Superior y Desarrollo de los Recursos Humanos en el Siglo XXI (Manila, 1997), la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (Hamburgo, 1997).

anclada en el espíritu generado en la etapa preparatoria y en las sesiones de la conferencia, determinó como una de sus principales metas la transformación de la educación superior para que pueda responder a dichas demandas.

Puntualmente las recomendaciones de la Conferencia se recogen en el artículo 6, el cual está conformado por cuatro aspectos, a saber:

a.- La evaluación de la educación superior centrada en la pertinencia:

Es interesante observar que la Conferencia recomienda que la pertinencia sea uno de los criterios centrales para evaluar la educación superior. Esta recomendación tiene mucho sentido, dado que en la Conferencia se da un consenso en torno a la gran distancia que existe entre lo que la educación superior hace y lo que la sociedad espera que haga. Por lo tanto, “la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen”.¹⁹

Este aspecto representa un punto de quiebre respecto a una educación superior concebida como “torre de marfil”, aislada de los problemas de su entorno y ajena a cualquier tipo de responsabilidad que no sea la del cultivo de un tipo de saber neutro, fragmentado, auto referenciado, creado en espacios académicos asépticos socialmente y endogámicos. Una evaluación de la educación superior centrada en la pertinencia requiere: “normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente”.²⁰ Desde este punto de vista, bien podríamos hablar de diversas dimensiones de la pertinencia, a saber:

- **Pertinencia social:** Hace referencia a la capacidad de la educación superior para contribuir, desde su naturaleza y funciones, a la solución de los problemas sociales. Vivimos en una región con brechas sociales abismales, donde la concentración de la

¹⁹ Unesco. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Declaración final. París, 1998. Artículo 6.

²⁰ *Ibidem*.

riqueza, con sus consecuentes niveles de despojo, son escandalosos. Esta es una de las regiones más ricas del planeta; pero, al mismo tiempo, está sumida en los más altos niveles de inequidad, desigualdad y pobreza del mundo.²¹

- **Pertinencia laboral:** Hace referencia a la capacidad de la educación superior para responder, desde su naturaleza y funciones, a las necesidades del mundo del trabajo. Aquí es necesario hacer la distinción entre el mundo del empleo y el mundo del trabajo, dado que, desde una educación superior pertinente, importa formar profesionales emprendedores capaces de “inventar trabajo” y crear nuevos empleos y no profesionales pasivos que entran a competir por empleos ya creados. En nuestra región hay mucho trabajo y pocos empleos.
- **Pertinencia cultural:** Hace referencia a la capacidad de la educación superior para asumir, desde su naturaleza y fines, que vivimos en medio de la más colosal diversidad biológica, geográfica, cultural, étnica, lingüística. Instituciones de educación superior monoculturales, monolingües e incapaces de reconocer la rica diversidad en la que vivimos son altamente impertinentes; además, este es un continente latino, caribe, afro e indo americano, en el cual habitan múltiples pueblos, identidades, culturas, religiones, lenguas, tradiciones, saberes.
- **Pertinencia ecológica:** Hace referencia a la capacidad de las instituciones de educación superior para contribuir, desde su naturaleza y funciones, a la acuciante tarea de proteger el medio ambiente. Nuestro continente encierra una colosal riqueza natural, producto de la maravillosa diversidad biológica y natural del lugar en el planeta que habitamos. La formación de profesionales capaces de investigar, desarrollar, hacer uso sostenible y proteger estos recursos es una urgente necesidad, dados los altos niveles de depredación, saqueo y explotación irracional que en este momento se hace en el continente.

La pertinencia en las anteriores dimensiones, entre otras, no es posible hacerla efectiva sin que en los planes de formación y en las estructuras académicas se promueva la flexibilidad e

²¹ Klinsberg y Gorostiaga muestran en varios estudios esta realidad.

interdisciplinaria necesaria para que se posibilite la adaptación a los vertiginosos cambios que se dan en las profesiones, en la ciencia y en la vida social; por lo tanto, se deberá promover una formación que articule armónicamente la preparación en las distintas profesiones y disciplinas, con unas sólidas bases en áreas de conocimiento o campos interdisciplinarios. La declaración es precisa en este aspecto: “El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinarias, centradas en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad”.²²

b.- Interdisciplinaria y transdisciplinaria, claves para cumplir la función ineludible de servir a la sociedad

Para sus fines, el conocimiento se ha dividido en ciencias y éstas en disciplinas que se especializan, particularizan y ramifican, multiplicando los campos del saber. Tal multiplicación penetra la realidad con mayor agudeza pero aisladamente, sin integración, fraccionando la realidad bajo la ilusión de comprenderla. Tal explosión del conocimiento llevada a sus últimas consecuencias, crea una situación donde hay una relación inversamente proporcional entre conocer y comprender: a más conocimiento menos comprensión. Y lo que es peor, la fuerza transformadora del saber se domestica.

Dicho fenómeno en la ciencia se torna más preocupante cuando ya no sólo es el conocimiento el que se rompe sino el ser humano y la cultura. Además, tal situación es dramática cuando los grandes retos de nuestros pueblos, como la injusticia, la pobreza, la violencia, el deterioro de la naturaleza, son de tal magnitud, que es imposible abordarlos desde una especialización del conocimiento, en manos de un ser humano fragmentado.

Entonces, la especialización del saber se enfrenta a la magnitud de los problemas cada vez más globales y con consecuencias más complejas y más universales. Los problemas que antes presentaban claros contornos disciplinarios, se han transformado en urgentes tareas transdisciplinarias e interdisciplinarias. Cualquier conocimiento

²² Unesco. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Declaración final. París, 1998.

específico resulta obsoleto ante la dimensión de los problemas. Encontramos, entonces, que a mayor desarrollo del conocimiento, mayor deterioro del mundo, del ser humano y de las relaciones humanas; esto devela un error sistemático de los sistemas de educación y de las políticas que las orientan: Creer que el desarrollo de las ciencias y la tecnología necesariamente implica un mejoramiento cualitativo del mundo y del ser humano. En otras palabras, conocer no necesariamente equivale a comprender aquello que se conoce.

La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son claves para cumplir la función ineludible de servirle a la sociedad y contribuir en la solución de acuciantes problemas que la aquejan. En este sentido la recomendación de la conferencia, también es muy precisa: “La educación superior deberá reforzar las funciones de servicio a la sociedad y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteadas”.²³

c.- Sistema educativo, formación de docentes e investigación en educación

Para lograr mayores niveles de pertinencia es necesario que haya una renovación del conjunto del sistema educativo. Esta no es una tarea exclusiva de la educación superior, pero ésta sí tiene el deber de contribuir significativamente en dicha transformación mediante la formación de maestros y la investigación sobre educación.

La adecuación del sistema educativo para que pueda responder a las necesidades del entorno implica nuevas concepciones de enseñanza, fundamentadas en procesos de comprensión que interpelen al estudiante, obligándolo a tomar posición; procesos de comprensión que amplíen su capacidad para resolver problemas; que potencien la dimensión creativa y desde ella el encuentro de sentidos y significados.

Una educación centrada exclusivamente en el profesor, en sus contenidos, rígida, disciplinar, descontextuada de su entorno, que no promueva ideales y valores, poco contribuye a crear las condiciones para

²³ *Ibidem.*

elevant los niveles de pertinencia en el conjunto del sistema educativo. Es necesario recuperar para el proceso educativo el papel del estudiante, de la indagación y la búsqueda, en estructuras educativas flexibles, que están en contacto permanente con el contexto y el entorno y donde se promuevan e inspiren los mejores y más preciados ideales y valores de cada cultura.

Los docentes en cualquier nivel del sistema educativo tienen el deber de avanzar hacia la construcción de novedosos ambientes de aprendizaje que promuevan la autonomía en los estudiantes y el trabajo colaborativo entre ellos, incorporando diversos dispositivos didácticos y apoyándose en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras que potencien el aprendizaje significativo.

Mayores niveles de pertinencia en la educación superior no son posibles sin una educación primaria y secundaria pertinente; en consecuencia, “La educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente y la investigación sobre la educación”.²⁴

d.- Opción por un nuevo modelo de sociedad

Los graves problemas que la humanidad afronta en los albores del Siglo XXI hacen que la Conferencia plantee que es necesario optar por un nuevo modelo de sociedad. No se puede seguir agenciando desde la educación en general y desde la educación superior en particular, un tipo de sociedad que sea caldo de cultivo para la guerra y la violencia, la depredación de la naturaleza, la fragmentación del ser humano y la destrucción de culturas, pueblos y etnias en el afán por homogenizar el mundo desde un pensamiento único y desde la imposición de un solo modelo de economía y sociedad.

Es innegable que el modelo civilizatorio que ha guiado a la humanidad en el último siglo ha producido unas consecuencias, para el planeta y para los mismos seres humanos, nefastas y quizá irreparables; todos estos resultados no son un mero error de cálculo de las políticas económicas, obedecen a la idea de sociedad y de civilización que

²⁴ *Ibíd.*

subyace en los sistemas económicos, políticos, sociales y culturales que rigen hoy la vida de los seres humanos.

Al respecto, William Ospina²⁵ afirma: “Los millones de hectáreas de bosque talados, la profusión de materias no biodegradables surtidas por la industria, la contaminación del aire planetario, la lluvia ácida, la depravación de los mares, el deterioro de la capa de ozono, los monstruosos arsenales nucleares capaces de destruir muchas veces el mundo, el auge de la industria de la guerra, la transformación de todas las cosas en mercancías, la automatización de la vida, el frenesí de la moda, la polución publicitaria, la proliferación de residuos nucleares; y al lado de los carnavales del derroche de la emprendedora civilización europea-norteamericana, la creciente pobreza de los pueblos saqueados, a los que los ideólogos de la civilización habían dado el nombre del Tercer Mundo. Esas cosas no podían ser simplemente el fruto de algunos excesos en las políticas económicas, no podían deberse a un mero error de cálculo, a una corregible falta de previsión en los programas de la industria, no podían mostrarse como las evidencias de una crisis de crecimiento, eran demasiado terribles y demasiado universales para ser consideradas como un accidente. Por primera vez en la historia una especie viviente estaba en condiciones de arrasar con el planeta y con todo vestigio de vida en él”²⁶.

La educación superior frente a tal situación, deberá aportar de forma significativa en la creación de un modelo de sociedad anclada en los más altos valores del espíritu humano, que se encarnan en cada una de las culturas. En este sentido, el Padre Alfonso Borrero Cabal²⁷ afirma: “Cuánto debe dolernos el servil abuso de la palabra universidad como denominativo de tantas instituciones que, diciéndose educativas, distan mucho del rigor histórico y filosófico de la corporación de maestros y estudiantes constituida para la formación de la persona. Persona que, si animada de inteligencia, es gestora del saber y, si de veras persona, se aproxima a sus semejantes con eficientes anhelos de servicio.”²⁸

²⁵ Ensayista colombiano, una de las promesas más prominentes de las letras en el continente, según García Márquez y Alvaro Mutis.

²⁶ Ospina, William. “Los nuevos centros de la esfera”. Ediciones Aguilar, Bogotá, 2001.

²⁷ Sacerdote Jesuita colombiano, maestro de varias generaciones de directivos universitarios en varios países de la Región.

²⁸ Borrero, Alfonso. “Educación Superior y Desarrollo” En: Memorias del seminario sobre responsabilidad social de la educación superior en América Latina y el Caribe, USB, Cali, 2001.

Formando seres humanos capaces de ponerse al servicio de la sociedad es posible “crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, una sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría”.²⁹

Una educación superior con este ideal forma no sólo en la profesión y en la ciencia, sino en la sabiduría. Desde una visión de sabiduría de los pueblos indígenas, se forma en la sabiduría cuando se forma para la profundidad, no para la superficie; se forma para fortalecer las raíces, no sólo para producir ramas; porque los seres humanos, como los árboles, son fértiles cuando crecen hacia abajo, hacia la profundidad, porque el futuro depende de la fortaleza o no fortaleza de las raíces.³⁰

Una concepción educativa fundada en una renovada idea de sociedad dista mucho del instrumental ejercicio de enseñanza que adiestra a los seres humanos en las leyes de oro del actual modelo civilizatorio: desarrollar oficios, procesar sustancias, refinar procedimientos, construir ciudades, acumular saber, diferenciarse cada vez más del resto de los seres vivos, someter a los elementos.³¹

La educación superior pertinente en el Siglo XXI deberá dar una respuesta suficientemente clara, a la angustiada pregunta del poeta T.S. Elliot: “¿Dónde está la ciencia que hemos perdido con la información? ¿Y dónde la sabiduría que hemos perdido con la ciencia?”.³²

Las cuatro recomendaciones anteriores: la evaluación de la educación superior, la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, la transformación del conjunto del sistema educativo y la opción por un nuevo modelo de sociedad, se hacen en el marco de un contexto social que plantea retos y tensiones que deberá enfrentar la educación superior en el nuevo siglo. Según el informe de la Comisión sobre Educación de la Unesco –más conocido como el Informe Delors–,³³ son cuatro los retos y siete las tensiones que deberá enfrentar la educación en general y la educación superior en particular.

²⁹ Unesco. Op cit.

³⁰ Proverbio de los indígenas del Norte del Cauca, citado por el Padre Antonio Bonanomi, en Memorias del seminario sobre responsabilidad social en América Latina y el Caribe, USB, Cali, 2001.

³¹ Ospina William, Op.cit, p. 247.

³² Citado por Alfonso Borrero Cabal, S.J. En: Simposio permanente sobre la universidad, Conferencia “Educar en y para lo superior”. Santa Fe de Bogotá, 1992.

³³ Unesco. La Educación Encierra un Tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Programa Talven, Unesco-Iesalc, Santillana Ediciones. Madrid, 1996.

Retos del Siglo XXI

El Informe, en un análisis bien fundamentado y con estadísticas muy completas, plantea cuatro de las más grandes preocupaciones que este nuevo siglo nos trae, no sólo a los educadores, sino a todos los que ostentan alguna responsabilidad de liderazgo. Esos retos son:

1. Equidad y justicia

Hoy podemos hablar de las desilusiones del progreso, en el plano económico y social. El aumento del desempleo y de los fenómenos de exclusión en los países ricos, son prueba de ello y el mantenimiento de las desigualdades de desarrollo en el mundo así lo confirma.³⁴ Javier Gorostiaga en la “civilización de la copa de champagne” nos presenta las siguientes cifras:

- EEUU utiliza el 25% de los recursos mundiales cuando sólo tiene el 5% de la población mundial.
- Los 225 individuos más ricos del mundo, de los cuales 60 son norteamericanos, tienen una riqueza combinada de más de mil billones de dólares, igual que el monto de los ingresos anuales del 47% de la población más pobre del mundo entero.
- Las 3 personas más ricas en el mundo tienen más riqueza que el producto bruto combinado de los 48 países más pobres.³⁵

Actualmente, el “crecimiento económico a ultranza” no se puede considerar como el camino más fácil hacia la concreción del progreso material; la equidad y el respeto de las condiciones de vida para las generaciones futuras son ineludibles.

En consecuencia, es imperativo formar científicos y profesionales que sean capaces de contribuir en la transformación de este modelo injusto e inequitativo; en primer lugar, tomando conciencia que hoy

³⁴ Según estudios de la Conferencia de la ONU sobre Comercio y Desarrollo (Unctad), el ingreso medio de los “países menos adelantados” (560 millones de habitantes) está disminuyendo, y se situaría en 300 dólares anuales per cápita, en comparación con 906 dólares en los demás países en desarrollo y 21.598 dólares en los países industrializados.

³⁵ Gorostiaga, Xavier. “Buscando el eslabón perdido entre educación y desarrollo”. En: Memorias del tercer encuentro de estudios prospectivos. Río de Janeiro, 2002.

más que nunca, el saber es poder, y que dicho poder puede continuar reforzando la actual situación o puede ayudar a transformarla; en segundo lugar, contribuyendo en la creación de alternativas viables, donde no sólo se promueva el crecimiento económico, sino el bienestar social y la protección y preservación del medio ambiente, tres elementos indisolubles a la hora de promover soluciones sostenibles.

2. Cultura de paz

A pesar de poder constatar el final de la Guerra Fría, la aspiración de un mundo mejor y pacificado no es una realidad. La barbarie de la guerra se despliega en toda su magnitud, dejando a su paso dolor, sufrimiento, destrucción y muerte. El fenómeno de la violencia es una amenaza latente, porque no sólo enfrentamos la posibilidad de que nuestros conflictos terminen en el uso de la fuerza; sino porque hemos acumulado tal potencial bélico de destrucción, que la cantidad de armas y su capacidad destructora, pueden acabar varias veces el planeta y toda forma de vida sobre su superficie.

Una gran guerra no es la única amenaza velada; desde la Segunda Guerra Mundial, que ocasionó 50 millones de víctimas, el mundo ha sufrido cerca de 150 guerras que han causado 20 millones de muertos más. Las tensiones están latentes y estallan entre naciones, entre grupos étnicos, o en relación con injusticias acumuladas en los planos económico y social.

Los gastos militares del mundo después de la Guerra Fría siguen siendo más de 800 mil millones anuales, equivalentes al 45% del ingreso de toda la humanidad. Los países del sur gastan 200 mil millones en armas que son vendidas casi exclusivamente por los países más ricos. EEUU y Europa controlan el 80% del comercio mundial de armas.³⁶

Frente a la constante amenaza de la globalización de la injusticia y la violencia, en un contexto marcado por la interdependencia cada vez mayor entre los pueblos, formar seres humanos capaces de construir sociedades fundadas en los valores de la cultura de paz es deber de todos los que hemos optado por la educación.

³⁶ Gorostiaga, Xavier. Op.cit.

3. Convivencia y fraternidad

Para aprender a vivir juntos en la “aldea planetaria” es necesario aprender a vivir en las comunidades a las que por naturaleza pertenecemos: la familia, el vecindario, la ciudad, la región, la nación. Este sentido de pertenencia y arraigo, es la posibilidad de abrimos a las bondades de la mundialización, sin que en ese proceso de apertura se pierdan las raíces y la identidad. Hoy sabemos que la tentación autárquica o la adaptación ingenua a los procesos de mundialización no son deseables.

Pero más allá de los arraigos y de las posibilidades de la mundialización, la amenaza a la convivencia y a la fraternidad está en el desafío que el actual modelo social, fundado en la economía moderna, hace de las normas morales admitidas comúnmente, como los pilares de la convivencia y la fraternidad. En este modelo la envidia, el egoísmo, la codicia se convierten en motores de la economía y de la sociedad; en cambio, la solidaridad, el servicio, la preocupación por los débiles son consideradas trabas al crecimiento económico y, paradójicamente, son contraproducentes para lograr una situación de bienestar, convivencia y fraternidad.³⁷

Esta exacerbación del individualismo va en contravía del camino que conduce al encuentro del “otro”, como vía para reconocer la intersubjetividad, la alteridad y la diversidad de pueblos, culturas, géneros, etnias, religiones. Encuentro con el “otro” en el diálogo, para construir convivencia y fraternidad, desde la diversidad.

El interrogante central es si estamos preparando a las nuevas generaciones para participar en la vida en comunidad, en contextos de pluralidad y diversidad.

Para construir comunidad es necesario formar la responsabilidad personal que facilite trascender los márgenes del individualismo en la forma como se viven las relaciones interpersonales, los compromisos sociales, y la vida cotidiana del trabajo, del ocio, del amor, de la diversión y las demás relaciones con los otros. Por tanto, la educación superior debe contribuir en este propósito creando escenarios donde se pueda fortalecer el respeto por el otro, mediante el cultivo de la

³⁷ Gutiérrez, Gustavo, “¿Dónde dormirán los pobres?”. En: gobernar la globalización, proyecto Demos. Ediciones Unesco, México, 1997.

sensibilidad humana que nos faculte para entender y comprender que somos diferentes y al mismo tiempo somos parte de una sola gran familia, la familia humana.

4. Información y ciencia con conciencia

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están permitiendo la interconexión, en tiempo real, desde cualquier lugar de la tierra; y los avances de la ciencia y la tecnología le dan al ser humano inmensas posibilidades de mejorar su calidad de vida. Pero el uso y los beneficios de estos progresos de la inteligencia humana se concentran en franjas muy pequeñas de la población mundial; además, no está claro el sentido y la responsabilidad ética y política de los avances informáticos, técnicos y científicos.

Hoy, como nunca antes, saber es poder, dado que el conocimiento es el elemento que más valor agregado produce en el modelo económico actual. Ese poder, generado por la producción del conocimiento, está totalmente concentrado, con lo cual las asimetrías sociales y económicas también están garantizadas hacia el futuro; al menos que exista una globalización del servicio y de la cooperación que permita transferir conocimientos y tecnologías a los lugares donde más se necesiten.

Según las cifras de Xavier Gorostiaga, la investigación y el desarrollo están concentrados en los países más poderosos. Veamos: El 96% de toda la investigación y desarrollo del mundo está concentrado en el 20% más rico. De ese 95% casi la mitad se hace en Estados Unidos.

Estas proporciones no parece que puedan revertirse fácilmente porque: Los niveles de inversión en educación son asimétricos. Por ejemplo, la cantidad promedio que se invierte por estudiante en educación superior en Latinoamérica es de 937 dólares por estudiante, mientras que en EEUU es de 5.596 dólares por estudiante.³⁸

Pero más allá de las cifras y de los niveles de inversión, que son claves, existe una problemática más profunda: los bajos niveles de independencia intelectual. Sobre este tema, Max Neef³⁹ plantea con

³⁸ Gorostiaga, Xavier. Op.cit

³⁹ Economista Chileno, Premio Nobel Alternativo de Economía en 1993, autor de la Teoría del Desarrollo a Escala Humana o Economía Descalza.

cierta ironía que: “América en el sur es una tierra de no-descubrimientos: Don Cristóbal Colón, gran Almirante de la mar océano, murió sin haber descubierto América. Tan seguro estaba del lugar a donde iba y llegó, que esa certeza opacó sus capacidades perceptivas y murió sin haberse dado cuenta del colosal hallazgo.”⁴⁰

Quizá muchos académicos de este continente mueren igual que don Cristóbal Colón: sin haber descubierto estas tierras. Por ejemplo, no se ha descubierto la rica diversidad biológica, étnica, cultural, lingüística y biogeográfica. El germoplasma que existe aquí y que representa la más colosal diversidad vegetal del planeta, en gran parte ha sido descubierto por otros y ha sido trasladado gratuitamente fuera de estas tierras y se encuentra bajo el control de grandes empresas multinacionales.

Vale decir que nosotros, dueños de la más grande diversidad alimentaria que el planeta pueda imaginar, la dejamos ir porque no nos tomamos la molestia de descubrirla. E incluso es muy tarde para muchos pueblos exterminados, para muchas culturas desaparecidas, así sus vestigios y su memoria estén en los museos y en los institutos de Estados Unidos y Europa. También es tarde para muchas especies biológicas extinguidas, aunque parte de las patentes del germoplasma de esas especies lo poseen los grandes oligopolios internacionales. Es inaudito que para poder hacer nuestras investigaciones, las cuales nos permiten descubrirnos, tengamos que acudir a las bases de datos, a las bibliotecas y a los centros de estudio de Europa y Estados Unidos.

Formar el criterio que permita seleccionar y usar la información, en medio de los mares de contenidos que circulan mediante las tecnologías de información y comunicación, es una tarea urgente de la educación superior. Además, formar los científicos, con autonomía e independencia intelectual, capaces de descubrir el continente, es una tarea inaplazable. La educación superior en la región deberá formar a las generaciones que puedan poner al servicio de toda la sociedad los beneficios y creaciones que hasta ahora ha producido la inteligencia humana. Dándole el sentido y la responsabilidad ética y política, necesitamos información, tecnología y ciencia, con conciencia.

⁴⁰ Max Neef, Manfred. Desarrollo sin sentido. Memorias II Encuentro de Diseñadores. La Cocha, Nariño. Mayo, 1998. p. 297.

Tensiones del Siglo XXI

El mismo Informe Delors, paralelamente a los retos planteados anteriormente, nos advierte de siete tensiones que, en el Siglo XXI, la educación superior deberá tener en cuenta para contribuir en su resolución. Dichas tensiones son:

1. La tensión entre lo mundial y lo local: La educación tiene la tarea de formar ciudadanos del mundo, hombres y mujeres que se inserten en los procesos de mundialización, sin perder sus raíces y sin dejar de participar activamente en la vida de la nación y de su comunidad local de base.
2. La tensión entre lo universal y lo singular: La mundialización de los avances y progresos de la inteligencia humana se realiza progresivamente, pero de manera parcial y concentrada en pocas franjas de la población. Igualmente, asistimos a una homogenización de los patrones culturales y de consumo, que ponen en peligro la rica diversidad del mundo, en todos los órdenes. En contraposición, surgen movimientos que defienden una identidad, una raza, una nacionalidad, una individualidad. Esta tensión entre lo universal y lo singular es un gran desafío, donde la educación juega un papel clave.
3. La tensión entre tradición y la novedad: Una tarea urgente para el Siglo XXI es la de adoptar los cambios y la novedad que la era informática-tecnológica-científica nos aporta, enriqueciéndolos y articulándolos con la tradición. Esto supone formar seres humanos capaces de asumir la novedad de los avances de la ciencia y la tecnología, sin negar sus tradiciones y valores; seres humanos capaces de afirmar sus tradiciones culturales, historia propia, valores; y al mismo tiempo, capaces de abrirse a otras culturas, a otras posibilidades y a nuevos escenarios.
4. La tensión entre el largo plazo y el corto plazo: Tensión eterna pero alimentada actualmente por un predominio de lo efímero y de la instantaneidad, en un contexto en el que la avalancha de informaciones y emociones fugaces conduce incesantemente a centrar esfuerzos en la solución de los problemas inmediatos, dejando de lado la planeación que requiere la solución de los

problemas a largo plazo. Lo anterior implica afirmar los clásicos fines de la educación en su dimensión formativa, donde el desarrollo del rigor, la constancia, el espíritu crítico, la capacidad creativa y la disposición para el discernimiento, son ejes fundamentales.

5. La tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades: Hoy, la presión de la competencia hace olvidar que cada ser humano necesita de los medios necesarios para que potencie, de forma integral, todas sus posibilidades. Es urgente una educación que concilie: la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une.
6. La tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano: Hoy la ciencia y la técnica se desarrollan a unas velocidades vertiginosas y el conjunto de los saberes y las profesiones se transforman constantemente. Frente a este continuo devenir es necesario preservar los elementos esenciales de una educación básica que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal sólida, que dé criterios para discernir y optar, en medio de esa gran cantidad de informaciones y de saberes que crecen y circulan veloz y rápidamente.
7. La tensión entre el bien mayor y el bien particular: El ser humano es un ser individual y al mismo tiempo es un ser social. Necesita reconocerse como individuo y como parte de un colectivo. La afirmación de la libertad personal es un correlato de la necesidad de la afirmación de la justicia social y de la búsqueda del bien común. Pero, además, todo ser humano tiene sed de ideal, de sentido, de esperanza, de valores. Suscitar en cada persona esta elevación del pensamiento y del espíritu humano hacia la búsqueda del bien mayor, trascendiéndose a sí mismo, es quizá la tarea más noble que pueda hacer la educación en general y la educación superior en particular. Ideales, sentidos, esperanzas y valores que sólo es posible cultivar según las tradiciones, culturas y visiones de cada pueblo, respetando y acrecentando la diversidad, identidad y autonomía de cada cultura y de cada pueblo. El respeto y la afirmación de la dignidad humana, expresada en su cultura e identidad, es la vía regia para edificar la unidad de los pueblos y para poder concebirnos como parte, como miembros de una sola gran familia, la familia humana.

Para finalizar esta primera parte, podemos afirmar, fuera de toda duda, que la Conferencia Mundial de París y la Conferencia Regional de La Habana delinearon una extraordinaria, inspiradora y potente visión de la educación superior. Además, plantearon unas recomendaciones y estrategias para la transformación de la educación superior, para que ésta sea pertinente, de calidad y efectiva.

El sueño de una educación superior pertinente, de calidad, efectiva, renovada y ejerciendo un liderazgo ético y moral frente a los grandes desafíos de la humanidad en el Siglo XXI, quedó plasmado en los diversos documentos de la Conferencia Mundial y de la Conferencia Regional. Queda el gran interrogante: ¿Cuánto camino se ha recorrido y qué esfuerzos se están haciendo en la región para la realización de este ideal educativo? y ¿Qué nos impide que podamos avanzar en la concreción de este sueño?

2.- Educación superior y globalización

Nos acercamos a conmemorar los diez años de la Conferencia Mundial de Educación Superior. Una década es poco tiempo para esperar grandes resultados en la implementación de una nueva visión de educación superior. Pero es suficiente tiempo para saber si se ha tomado el camino adecuado y si se han dado las condiciones para emprender la marcha. También es suficiente tiempo para saber si se han modificado las condiciones que hacen que esta nueva visión sea posible y se inserte en el camino de la larga y rica historia de la educación superior, porque la Universidad, y por ende la educación superior, no es idea absoluta, ni abstracción que pueda construirse especulativamente, ni factor desligado del devenir de la sociedad y de la historia.

La continua corriente de la historia de la educación superior no se detiene y si corre lenta y segura en el remanso de una época, es porque disfruta de la paz ganada en los momentos turbulentos; luego volverá a fluir por las rápidas y desconocidas aguas de los conflictos y contradicciones que la oxigenan y la mantienen viva. Claro está que no han faltado ocasiones donde el cauce se pierde y deja, no remansos pacíficos y lentos cargados con el peso de la experiencia, sino aguas estancadas, muertas y putrefactas.

Nos encontramos en un momento de la historia marcado por notables descubrimientos y progresos científicos; en el último cuarto del Siglo XX, varios países salieron del subdesarrollo; y el nivel de vida ha continuado su progresión. Sin embargo, un sentimiento de desencanto contrasta con las esperanzas que los desarrollos del ser humano suscitan, porque el futuro está amenazado por tensiones conflictivas que ponen en peligro la paz mundial, la supervivencia del planeta y la convivencia fraterna, justa y solidaria de los diferentes miembros de la gran familia humana.⁴¹

Este desencanto es fruto del modelo de sociedad que la globalización económica de carácter neoliberal viene desarrollando en el mundo. Este modelo, como bien lo planteó la Conferencia Mundial de París, obliga a crear un nuevo modelo de sociedad, un modelo no centrado en el consumo, la acumulación y el mercado. Porque, “El mercado no es el *deus ex machina* de la historia humana, sino una técnica que los hombres hemos creado para producir más eficientemente los bienes y servicios necesarios; pero que no puede responder a la inmensa gama de problemas morales, sociales, políticos y culturales que la sociedad afronta y seguirá afrontando en el futuro.”⁴²

En la Región, ese modelo de sociedad ha sido muy negativo, porque ha reforzado la larga historia de exclusión, saqueo, empobrecimiento y dolor que ha vivido el continente. La globalización económica actual necesita urgentemente un componente de solidaridad y de ética. Se requiere una globalización para la gente y no sólo para los mercados y las utilidades. Necesitamos una globalización con rostro humano,⁴³ una globalización de la esperanza, la solidaridad y la utopía.

En el Siglo XX, los pueblos de la región han soportado, con mayor rigor, la exclusión mediante diferentes formas de negación e invisibilidad. Esas formas de invisibilidad y negación son jurídicas, socio-económicas, culturales-educativas; y ahora que irrumpen los pueblos indígenas y afrodescendientes en la educación superior, se pone en evidencia la negación e invisibilidad epistemológica.

⁴¹ Cfr. Unesco. La Educación Encierra un Tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Programa Talven, Unesco-Iesalc, Santillana Ediciones. Madrid, 1996.

⁴² Mayor, Federico, citado por Carlos Tünnermann en Memorias del seminario sobre responsabilidad social de la educación superior en América Latina y el Caribe, USB, Cali, 2001.

⁴³ Tünnermann, Carlos. “Educación Superior y cultura de paz para el Siglo XXI”, en Memorias del seminario sobre responsabilidad social de la educación superior en América Latina y el Caribe, USB, Cali, 2001.

En la invisibilidad jurídica y socio-económica de los pueblos del continente, la educación superior tiene una tarea, aplazada por décadas, desde su misión de servicio a la sociedad. En la invisibilidad y negación cultural-educativa y epistemológica hay una responsabilidad directa, ineludible y que toca el mismo ser de las instituciones de educación superior.

Respecto a la invisibilidad jurídica, en la mayoría de los países de la región, las identidades nacionales se configuraron a partir de la negación de la diversidad, de sus raíces étnicas, culturales y desde un modelo excluyente. En el marco del Estado-nación monocultural se construyó un concepto de ciudadanía que reconocía sólo a quien fuera varón, blanco, con propiedad y heterosexual.⁴⁴ Esta concepción excluyente se consagró en las constituciones políticas de los Estados de la región y durante décadas marcó el derrotero de las políticas estatales, creando una cultura política discriminadora y excluyente, que hoy se convierte en uno de los principales escollos a vencer para generar procesos de reconocimiento, inclusión y ejercicio de derechos de los diversos pueblos del continente y de las diferentes identidades (indígenas, afrodescendientes, campesinos, obreros, mujeres, niños, homosexuales, etc.).

Socioeconómicamente, en las últimas décadas se evidencia una agudización de la exclusión que ha empobrecido a miles de seres humanos y los ha despojado de las condiciones mínimas para su supervivencia. Veamos:

Entre 1980 y 1990, los latinoamericanos por debajo de la línea de pobreza se incrementaron de 37 a 39%, en el caso de la pobreza urbana, y del 25 al 34%, en el caso de la rural. En 1970, la brecha entre el 1% más pobre y el 1% más rico de la población latinoamericana era de 363 veces; en 1995 aumentó a 417. Según el BID, en los noventa se ha producido una extensión de la pobreza a más de 150 millones de latinoamericanos, que equivale a cerca del 33% de la población que percibe menos de dos dólares diarios, mínimo necesario para cubrir las necesidades básicas de consumo. En 1998, pese a que el PIB creció en un 2.6%, la desocupación en la región aumentó de 7.2 a 8.4%. Junto a esto se observa un decrecimiento de los empleos en el sector formal y el hecho de que en el período 1990-97, de cada 10 empleos que se crearon,

⁴⁴ Castro, Santiago. "La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales". Clacso-Unesco, Unidad regional de ciencias sociales. Caracas, 2002.

9 de ellos pertenecen al sector informal. Cepal, en su Panorama social de América Latina 2000, estima que la población en condiciones de pobreza creció de 204 millones en 1997 a 220 millones en el 2001. En América Latina hoy el 5% de la población es dueña del 25% del ingreso nacional, mientras que el 30% sólo tiene el 5% del ingreso nacional.⁴⁵

En la siguiente tabla observemos estas asimetrías, según el Banco Mundial, en varios países de la región.

Tabla 1. Distribución de la riqueza en AL y el C.

	Coficiente de Gini	Participación en el ingreso total del 10% superior	Participación en el ingreso total del 20% inferior	Relación entre los ingresos del décimo decil y el primer decil
Brasil (2001)	59,0	47,2%	2,6%	54,4
Guatemala (2000)	58,3	46,8%	2,4%	63,3
Colombia (1999)	57,6	46,5%	2,7%	57,8
Chile (2000)	57,1	47,0%	3,4%	40,6
México (2000)	54,6	43,1%	3,1%	45,0
Argentina (2000)	52,2	38,9%	3,1%	39,1
Jamaica (1999)	52,0	40,1%	3,4%	36,5
Rep. Dominic. (1997)	49,7	38,6%	4,0%	28,4
Costa Rica (2000)	46,5	34,8%	4,2%	25,1
Uruguay (2000)	44,6	33,5%	4,8%	18,9
EE UU (1997)	40,8	30,5%	5,2%	16,9
Italia (1998)	36,0	27,4%	6,0%	14,4

Fuente: Base de Datos de Indicadores de Desarrollo del Banco Mundial, Banco Mundial.

Cultural y educativamente, la invisibilidad y negación tienen unos efectos negativos muy fuertes en el desarrollo como pueblos. Pese a que en las últimas décadas, los Estados, los organismos de cooperación y las redes han hecho esfuerzos valiosos, mediante acciones afirmativas, para garantizar mayores niveles de inclusión, los impactos no son los esperados. Las múltiples formas de acciones afirmativas apuntan a una inclusión cuantitativa y no cualitativa. Así, por ejemplo, frente a la exclusión del sistema educativo se hacen compromisos por mayores niveles de acceso que no considera la pregunta por el tipo de educación al que se está accediendo. Por esto, frente a los programas

⁴⁵ López, Francisco y otros. "Educación permanente, calidad y evaluación". Unesco-USB, Cali, 2002.

de inclusión homogenizadores y a los programas de cobertura sin calidad y pertinencia es necesario formularse una pregunta: ¿Qué tipo de educación es la que se necesita, para qué tipo de desarrollo?⁴⁶

Por otro lado, los Estados huyen de su compromiso de financiar la educación superior, con lo cual ponen en peligro el futuro de sus pueblos, dado que, según la Unesco, la educación superior es una excelente estrategia de mediano y largo plazo para asegurar su futuro. La manera como se desentienden los Estados de su responsabilidad, es promoviendo la cobertura a través de políticas de mayor eficiencia en el uso de los recursos, más cobertura con igual presupuesto y mediante el incremento de la matrícula privada.

Según los estudios de Pablo Landoni, algunos países de la región han incrementado su cobertura, principalmente mediante la privatización de la educación superior. Veamos:

Tabla 2. Matrícula en AL y el C.

	Matrícula (en miles)			Tasa Bruta de Matriculación			Matrícula privada
	1995	2005	%	1995	2005	%	2006
ARG	1,303	2,185	68%	46	66	43%	21%
BRA	1,760	4,733	169%	12	27	125%	72%
COL	644	1,104	71%	18	28	56%	56%
CRC	94	186	98%	31	46	48%	55%
CHI	344	615	79%	28	49	75%	74%
MEX	1,532	2,459	61%	16	25	56%	33%
URU	77	110	43%	30	44	47%	10%
VEN	613	1,137	85%	32	47	47%	42%

Fuente: Pablo Landoni. Universidad Católica del Uruguay - Programa de Estudios en Educación Superior (Prodes).

Obsérvese cómo en algunos países el aumento de la tasa bruta de matrícula es equivalente o está muy cerca del porcentaje de crecimiento de la matrícula privada. Los sistemas de educación se ensanchan, pero a partir de la privatización de la educación superior. El aumento de la matrícula privada encierra una grave inequidad, puesto que los jóvenes de los estratos socio-económicos más bajos, tienen menos oportunidad de acceso al sistema de educación superior.

⁴⁶ Gorostiaga, Xavier. Op cit.

La invisibilidad y la negación epistemológica del pensamiento, de las culturas, de los pueblos y de las inmensas riquezas naturales que existen en el continente, son las que más influyen a la hora de transformar la educación superior para que sea más pertinente.

Durante varias décadas los pueblos del sur de América hemos vivido un mimetismo, casi generalizado. Una especie de neocolonialismo que, superpuesto al viejo colonialismo de corte eurocéntrico, generó altos niveles de dependencia intelectual, que nos obstaculiza para descubrir lo que está a nuestro alrededor y producir nuevo conocimiento, asociado a las necesidades de nuestros pueblos. Este mimetismo se ha vivido en medio del desgaste de los modelos a los que estamos miméticamente unidos: la Modernidad y el estilo de vida norteamericano.

La afirmación de Alcibíades Escué, líder indígena colombiano es directa: «En la primera globalización, se discutía si negros e indios teníamos alma, para reconocernos como seres humanos y como sujetos de derechos; en esas discusiones perdimos y como consecuencia se tuvo argumentos 'racionales' para colonizarnos y esclavizarnos. Hoy, en la segunda globalización la discusión es más sutil, aunque igual de dañina. Se discute si tenemos cultura o folklore, idiomas o dialectos, pensamiento o mito; y hasta se llega a afirmar que nuestro analfabetismo respecto al castellano y al pensamiento occidental, es una muestra más de nuestra incapacidad de pensar. Igual que ayer, hoy estamos perdiendo, se nos trata como menores de edad y en consecuencia, se tiene los argumentos 'racionales' para imponernos sus modelos, para colonizarnos y para exterminarnos como cultura y como pueblos».

Enfrentar la invisibilidad y negación epistemológica es enfrentarse contra el pensamiento eurocéntrico tan enraizado en la mentalidad de nuestros académicos; bien dice Dussel: “Contra la ontología clásica del centro, desde Hegel hasta Marcuse, por nombrar lo más lúcido de Europa, se levanta una filosofía de la liberación de la periferia, de los oprimidos, la sombra que la luz del ser no ha podido iluminar. Desde el no-ser, la nada, el otro, la exterioridad, el misterio de lo sin-sentido partirá nuestro pensar. Es, entonces, nuestro pensamiento un “pensamiento bárbaro”.⁴⁷

Existe una barrera epistemológica, un tipo de “analfabetismo cultural” de amplios sectores académicos que está a la base de posturas monoculturales, excluyentes y miméticas.

⁴⁷ Dussel, Enrique, *Filosofía de la liberación*, México, 1977, Bogotá, 1980; Pág. 26.

La exclusión y la inequidad manifestada en las anteriores invisibilidades y negaciones que sufren los pueblos del continente, ponen al descubierto que existen unos modelos y unas políticas que está en contravía de los valores y la visión de sociedad que subyacen en el ideal de educación, configurado en la movilización de la educación superior, que recoge la Conferencia de París. Ante lo cual vale la pena preguntarse: ¿Los ideales de la Conferencia Mundial en qué medida han podido frenar la tendencia vislumbrada en 1998, en diferentes documentos preparatorios, según la cual la educación superior poco a poco dejaba de ser un bien público y el conocimiento un bien social, puestos al servicio de la sociedad; para convertirse en bienes de libre mercado, al servicio de la acumulación de capitales?

Por el protagonismo adquirido por la Organización Mundial del Comercio, en la última década, en la determinación de las políticas públicas en la región, especialmente en las políticas sobre la educación superior, bien podríamos decir que no ha sido suficiente el esfuerzo para frenar la política, según la cual la educación superior deja de ser un bien público, por lo tanto un derecho que le compete al Estado garantizarlo, para convertirse en un bien de libre mercado, regulado por el juego de la oferta y la demanda, accesible sólo al que puede pagarlo. En este tipo de política, al Estado se le descarga de la responsabilidad de ser garante del derecho a la educación, para convertirlo en garante de la calidad del bien que circula en el mercado.

Esto pone en el escenario un fenómeno valorativo derivado de exigencias productivas y mercantiles, en las que no sólo los productos y los servicios, sino también las profesiones, los programas académicos y aun las instituciones educativas, son apreciadas y aceptadas si demuestran que tienen o que pueden alcanzar un grado de calidad aceptable. En la lógica de un sistema social cada vez más influido por criterios de competencia, la calidad no sólo revaloriza la educación sino que justifica la existencia misma de las instituciones.⁴⁸

En el sueño educativo de la Conferencia de París, la calidad es muy importante, pero esta debe estar anclada a la concepción según la cual la educación es un bien público y el conocimiento es un bien social. Además, la Conferencia propone una triada indisoluble: Pertinencia-Calidad-Efectividad. Es indisoluble en cuanto que los esfuerzos de la

⁴⁸ Díaz, Ángel. "Evaluación académica". CESU-UNAM, México, DF, 2000.

educación sólo en uno de los elementos de la triada, en vez de afianzar el ideal de educación superior propuesto, lo haría más lejano. Para los retos de nuestro contexto, esfuerzos sólo en la calidad, aislados de la pertinencia, no contribuyen a que la educación superior asuma su papel en la sociedad; de la misma manera, esfuerzos por hacer que la educación superior sea más pertinente, descuidando el rigor científico y la excelencia académica, hace poco efectivas las acciones para atender las necesidades del entorno social; a su vez, estos dos elementos: calidad y pertinencia, sin adecuados sistemas de gestión y administración que procuren la efectividad, tampoco permiten que la educación superior pueda cumplir el papel que le corresponde en nuestras sociedades.

En este sentido, sistemas de aseguramiento de calidad, concebidos desde las exigencias propias de la competencia y orientados exclusivamente a la inserción de la educación superior a la economía de mercado, cortan la posibilidad de hacer de la educación superior una de las claves de futuro para los pueblos de nuestro continente.

Además, para alcanzar altos niveles de calidad y pertinencia se necesita altos niveles de inversión, donde el Estado es el primer responsable, porque la calidad y la pertinencia cuestan. Estos costos no se los puede transferir a los “usuarios”, sin consecuencias profundas en los ya dramáticos índices de inequidad y exclusión. Pero sobre todo, la consecuencia directa para la educación superior es el real deterioro de su naturaleza, misión y función en la sociedad.

La pertinencia de la educación superior, en el contexto social, político y, sobre todo, económico nos pone frente a uno de los muchos dilemas a los que se enfrenta día a día la educación superior de la región hoy, a saber: La educación superior concebida como empresa que desarrolla un bien de libre mercado o la educación superior concebida como una institución que garantiza un derecho y presta un servicio a la sociedad; dicho en palabras de Juan Carlos Hidalgo: “1) La Universidad es una unidad de producción donde la capacitación es un insumo (*input*) y el egresado profesional el producto final (*output*). Durante el proceso de aprendizaje, es decir de producción de conocimientos, el alumno que se capacita incrementa su productividad y, por ende, eleva la remuneración de su trabajo, ahora más calificada. 2) La Universidad es un vehículo de formación de ciudadanos libres, aptos para integrarse a una sociedad democrática y un instrumento

creador de conocimientos cuya propiedad le pertenece al conjunto de la sociedad. Por consiguiente, el rol de la Universidad es educar, producir incesantemente conocimientos a través de la investigación y transferir ciencia, tecnología y cultura al tejido social”.⁴⁹

Igualmente, el tema de la responsabilidad social de la universidad desde la perspectiva de la identidad y la misión, nos obliga a tener en cuenta, al menos, dos perspectivas:

Si observamos la agenda universitaria de la región, encontramos que las propuestas se dirigen hacia consideraciones pragmáticas acerca del funcionamiento y operación y no a responder pertinentemente, desde su identidad y misión, a las exigencias de las naciones, pueblos y culturas en las que están ubicadas.

Hoy parece prevalecer una preocupación pragmática donde los temas que sobresalen son la identidad institucional concebida dentro de un proyecto de educación superior que responda a las necesidades del mercado. Esto marca una pauta en la dinámica de la educación superior en la región. Los aspectos financieros, cada vez son más importantes y el concepto de eficiencia, con sus colaterales de evaluación y acreditación, cobra gran importancia. La preocupación por la pertinencia de la educación superior frente a los grandes retos que enfrenta la región, no es un tema prioritario en la agenda universitaria; ésta cada vez se dirige hacia la eficacia de las relaciones entre la institución universitaria y el mercado.

En el ideal educativo de la Conferencia de París, hay un llamado a los sistemas y las instituciones de educación superior para que se resistan al gradual envilecimiento de sus funciones. Pero la resistencia que individualmente cada una de ellas puede oponer, es limitada. Solamente la creación de ámbitos universitarios Regionales, nacionales y locales que permitan la discusión conjunta de los problemas, la definición de metas y objetivos compartibles, el apoyo mutuo para la obtención de objetivos comunes, podrá tal vez, poner algún coto a los intentos de convertir las universidades en meros eslabones de un típico proceso de producción mercantil.

Bien podríamos decir que hoy en el continente recorren dos opciones de educación superior enfrentadas. Por un lado, aquella que

⁴⁹ Hidalgo, Juan Carlos. “La educación superior en el siglo XXI, visión de América Latina y el Caribe”, Cresale/Unesco. La Habana, p. 715.

propone poner la educación superior al servicio del mercado; por otro lado, un tipo de educación superior puesta al servicio de la sociedad. Por supuesto no son las dos únicas alternativas, ni la valiosa, diversa y rica experiencia de educación superior de la región se puede agotar en dos opciones; pero quisiera caracterizarlas de manera extrema, con el fin de suscitar la reflexión.

Educación superior y mercado

La primera opción tiene como punto de gravedad la calidad, se impone con mucha fuerza de inversión, créditos y recursos, agenciada por la Organización Mundial del Comercio. Establece un triángulo de relación entre Instituciones de Educación Superior-Mercado-gobierno.

A las instituciones de educación superior les corresponde el auto-control de la calidad, mediante:

- Reclutamiento de profesores y carrera académica.
- Pruebas de ingreso.
- Control curricular.
- Pruebas y exámenes de apropiación de conocimientos y desarrollo de competencias.
- Procesos de autoevaluación.

A su vez, el mercado es el que mide y determina si el producto tiene la calidad necesaria; esto lo realiza mediante:

- Niveles de demanda.
- Inserción laboral de los titulados.
- Rankings, según modelos de competitividad y eficiencia.

Al gobierno le corresponde regular y organizar los sistemas que le permitan garantizarle al usuario niveles de calidad óptimos. Tales sistemas son:

- Sistema de información.
- Sistema de aseguramiento de la calidad.
- Sistema de financiamiento de la demanda, no de la oferta.

- Sistema nacional de ciencia y tecnología que mide la “productividad” intelectual.

Este tipo de educación superior crea una relación con el gobierno, determinada por el establecimiento de políticas de calidad, mediante marcos normativos que hacen reconocimiento oficial de la calidad de las instituciones de educación superior, se establecen parámetros de eficiencia para la asignación de recursos públicos a la “oferta” de educación superior, establecen obligaciones de informar el nivel de calidad, mediante factores, características e indicadores homogéneos y estandarizados.

La relación entre el gobierno y el mercado está determinada por el establecimiento de normas que garanticen la calidad, como un derecho del consumidor, provean información transparente que le permita elegir al usuario el tipo de educación al que puede aspirar y se establece control de precios, según el nivel de calidad.

La relación entre las instituciones de educación superior y el mercado está determinada por la competencia, para lo cual es necesario acudir a la publicidad y al marketing para proyectar una imagen positiva y confiable; y aspirar a estar en los primeros puestos de los rankings de calidad. Esto permitirá acceder a una porción mayor de la torta del mercado de la educación superior.

Este triángulo de relación educación superior-mercado-gobierno pone en cuestión la tradicional naturaleza, misión y objetivos de las instituciones de educación superior y, por supuesto; la idea misma de universidad, fraguada durante siglos. Pero quizá lo más preocupante es que un modelo que homogeniza y estandariza una actividad abierta, que se mueve en el mundo maravilloso de la incertidumbre y la búsqueda, puede desterrar de la educación superior la creatividad, la innovación, el espíritu crítico, la rebeldía; elementos que han caracterizado la educación superior y que hacen parte de su identidad.

En estas condiciones, no es de extrañar que aparezcan riesgos para la calidad, como lo advierte Jose Joaquín Brunner, tales como:

- “Gatopardismo”: las instituciones aprenden a jugar el juego de la calidad;
- Rutinización: se instalan los procedimientos y protocolos y se cumple el rito de la calidad.

- Burocratización: se crea una capa tecno-burocrática académica identificada con el sistema de aseguramiento de la calidad.
- Conservadurismo: las jerarquías institucionales se ven reforzadas.
- Corporativización: las asociaciones profesionales imponen sus intereses y reglas.
- Homogeneización: jugar sobreseguro y no innovar.

Educación superior y sociedad

La segunda opción tiene como punto de anclaje la pertinencia; busca poner la educación superior al servicio de la sociedad; está inspirada en los valores y el ideal educativo de la Conferencia de París. Establece un triángulo de relación entre Instituciones de educación superior-Sociedad-Estado.

A las instituciones de educación superior les corresponde crear las condiciones para un real ejercicio de la autonomía del saber frente a los poderes que quieren dominarlo y ponerlo a su servicio; en el origen de la universidad fueron el sacerdocio y el reino (Estado), hoy se suma el poder del mercado. Autonomía que es necesaria, para generar la capacidad de responder a las necesidades de la sociedad, mediante:

- Adecuación del quehacer de las Instituciones de educación superior a lo que la sociedad espera de ellas.
- Ejercicio de las funciones sustantivas, desde un enfoque inter y transdisciplinario.
- Construcción de un nuevo modelo de sociedad.
- Contribución en la transformación del conjunto del sistema educativo.
- Implementación de una cultura de la autoevaluación y de rendición de cuentas.

A su vez, la sociedad mide y evalúa los niveles de pertinencia, en sus distintas dimensiones:

- Social
- Laboral
- Cultural
- Ecológica

Al Estado le corresponde ser garante del derecho y gestor del sistema de educación superior que permita proveer a la sociedad del bien público de la educación, mediante:

- Políticas de Estado y de largo plazo en materia de educación superior.
- Financiamiento para garantizar el real ejercicio del derecho a la educación.
- Condiciones para el aseguramiento de la calidad, pertinencia y efectividad de las Instituciones de educación superior y sus correspondientes procesos de rendición de cuentas a la sociedad y al Estado.
- Inversión en ciencia y tecnología.

Este tipo de educación superior crea una relación con el Estado determinada por el establecimiento de políticas que reconozcan la autonomía,⁵⁰ en el marco de un sistema de educación que asegura las condiciones para la calidad, la pertinencia y la efectividad de las instituciones de educación superior.

La relación entre el Estado y la sociedad está determinada por el establecimiento de condiciones sociales, económicas, culturales y políticas para garantizar el real ejercicio del derecho a la educación, como un bien público, abierto a todos, sin distinciones de clase social, credo religioso, raza o alguna otra condición; y que permite el acceso según criterios fundados en el mérito. Esta relación entre Estado y sociedad no es unilateral; a la sociedad le corresponde exigir, velar y contribuir para que el derecho a la educación se garantice y que éste sea de calidad, pertinente y se realice en instituciones con administraciones efectivas.

La relación entre las instituciones de educación superior y la sociedad está determinada por la capacidad que éstas tengan para responder competentemente a sus necesidades y demandas. De esto depende el cabal cumplimiento de la función social de la educación superior.

⁵⁰ La autonomía se ejerce si se tiene. Es un contrasentido pensar que la autonomía es un “algo” que se otorga o que se recibe; cuando la autonomía existe se ejerce y al Estado le corresponde reconocerla.

Este triángulo de relación Estado-sociedad-educación superior, revitaliza, actualiza y contextualiza la naturaleza, misión, funciones y objetivos de las instituciones de educación superior. Pero quizá el aporte más significativo es que recupera esa institución milenaria, encargada de conservar, cultivar y acrecentar el saber, preservar los valores culturales de los pueblos e inspirar en los seres humanos los más altos valores del espíritu humano. Una institución llamada a albergar en su seno a hombres y mujeres lúcidos, rigurosos, sensibles y dispuestos para el servicio a sus semejantes mediante el cultivo, difusión y aplicación de conocimientos y saberes.

Una institución pertinente y articulada a la sociedad es, a su vez, una institución necesaria.

3.- ¿París + 10: El tiempo de la pertinencia en la región?

Por múltiples razones, la última década ha sido la década de la calidad.⁵¹ Se han construido sistemas de aseguramiento de la calidad en todos los países de la región.⁵² Sistemas tan variados, como su origen y fines.

La temática de la calidad en la educación superior se ha afirmado en la agenda regional de la educación superior. En estos diez años se ha sancionado la legislación requerida, se han creado organismos específicos, se han desarrollado procesos y metodologías, se han generado mecanismos de carácter sub-regional, se ha reflexionado y escrito abundantemente sobre el tema, han circulado por la región expertos de la calidad de todo el mundo. La calidad llegó y se instaló entre nosotros.⁵³

En cambio, los esfuerzos en pertinencia son más modestos; quizá se avanza, movidos por las políticas asociadas al mercado, en un tipo de pertinencia: la laboral. Incluso no se desarrolla en toda su dimensión, porque se hacen esfuerzos para que la educación superior sea más pertinente con el mundo del empleo. El compromiso para responder al

⁵¹ Concepto que sigue siendo ambiguo y sobre el cual hoy circulan diferentes definiciones.

⁵² Iesalc/Unesco. "Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005". Ediciones Iesalc, Caracas, 2006, p. 33.

⁵³ Cfr. Fernández Lamarra, Norberto. En: "Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005". Ediciones Iesalc, Caracas, 2006, p. 34.

mundo del trabajo, no es una preocupación generalizada. Los esfuerzos por implementar una formación para el emprendimiento derivan en el empresarismo, una de las dimensiones del emprendimiento. El emprendimiento es la capacidad de “inventar trabajo” y ejercer una profesión ahí donde se necesita, no sólo en el sector empresarial privado.

Los otros tipos de pertinencia social, cultural, ecológica están a la zaga, porque aunque se realizan esfuerzos muy valiosos, estos no son suficientes para enfrentar los grandes retos que tiene la región en términos de equidad y justicia; cultura de paz; convivencia y fraternidad; y en hacer que nuestros pueblos disfruten los beneficios de la ciencia y la tecnología, asociados a una conciencia de responsabilidad ética y social.

¿Por qué los esfuerzos en pertinencia no son tan significativos como los esfuerzos en calidad? Hoy fácilmente se asocia la calidad, como algo intrínseco al quehacer de la educación superior; y en cambio, aún se discute en ciertos sectores académicos, si la pertinencia hace parte del quehacer de la educación superior.

¿Podremos en esta década realizar esfuerzos tan significativos, como los que se han hecho respecto a la calidad? ¿Tales esfuerzos son posibles, sin que haya, al mismo tiempo, cambios en la equidad social? Una educación pertinente es incompatible con un proyecto de sociedad que favorezca la acumulación de riquezas en pocas manos y el despojo de millones de seres humanos; entre otras razones, porque la Universidad, si bien puede ser la conciencia de la sociedad, es un reflejo de la misma sociedad en la que se encuentra.

En este sentido, hay la esperanza de que este decenio sea el decenio de la pertinencia en la región. Porque, como lo expresó la Cumbre para el desarrollo de los principios democráticos de Brasilia,⁵⁴ en el continente avanza una revolución cautelosa. “Ella viene envuelta en las sombras de la crueldad y el dolor humanos, tiene forma sigilosa. Ambas cosas, a veces, nos impiden verla, pero ocurre. A las perplejidades que produjeron las crisis asociadas a los cambios en la región y el mundo, ha seguido un proceso inédito de madurez intelectual, social y política”.⁵⁵

⁵⁴ Cumbre Regional para el Desarrollo de los Principios Democráticos. Realizada en Brasilia, en el año de 1997, organizada por la Unesco, en el marco del proyecto Demos. Asistieron importantes y representativos políticos, académicos, líderes sociales y directores de organismos multilaterales.

⁵⁵ Unesco. “Gobernar la globalización, la política de la inclusión: el cambio de responsabilidad compartida”. Cumbre Regional para el Desarrollo de los Principios Democráticos. Brasilia, 1997.

Esta revolución, la vemos expresada en el plano intelectual, a través de la literatura, la teología, la sociología, la economía, la política, los estudios sociales, los estudios interculturales, etc. Sólo hay que revisar la bibliografía de grandes obras producidas desde nuestro continente y que hoy tienen reconocimiento universal.

También, la vemos expresada en el plano social, en la irrupción de los pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos que después de recorrer formidables procesos sociales de lucha y resistencia, ganan visibilidad y reconocimiento en el ejercicio de sus derechos; evidenciando, por parte de la sociedad en general, signos de madurez histórica y social.

Además, hoy en la región contamos con un conjunto de gobiernos que han llegado al poder, con la promesa de poner en primer plano la agenda social, la autodeterminación, la equidad y la justicia.

Esta revolución cautelosa, se enmarca en los procesos de resistencia política y cultural que en la década de los 90 logran posicionar y revalorizar a los pueblos indígenas, afrodescendientes, a los campesinos y pobladores urbanos excluidos, como actores de su propia historia y desarrollo, en casi toda la región.

Estos actores sociales participan en la modificación de las Constituciones en varios países de la región, introduciendo mecanismos de participación para hacer real ejercicio de derechos civiles, políticos y económicos; introducen el multiculturalismo y la diversidad como base de la existencia de los Estados nacionales y el reconocimiento de derechos culturales, como el idioma, la identidad y la cultura. Esta participación se extiende en la mayoría de las nuevas Constituciones de los países de la región: Colombia (1991), Ecuador (1998), Perú (1993), Venezuela (1999), Argentina (1994), Guatemala (1985-1993), Bolivia (1967-2004), Brasil (1988-2002), Costa Rica (1999), El Salvador (1983), Guyana (1970/1996), Honduras (1982-1999), México (1992-2001), Nicaragua (1987-1995), Panamá (1972-1994), Paraguay (1992).

Se destacan las reformas constitucionales desde la perspectiva del Estado multiétnico y pluricultural, mediante asamblea nacional constituyente en Ecuador (1998), Colombia (1991), Venezuela (1999) y se avanza en el desarrollo de la Asamblea Constituyente de Bolivia (2008?).

En este proceso de reconocimiento constitucional, las políticas supranacionales han cumplido un papel clave, como el Convenio

No. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, ratificado por 13 países de la Región;⁵⁶ así como, el compromiso motivado por Naciones Unidas para que los gobiernos incluyan las metas del milenio en sus planes de desarrollo; igualmente, se han redactado instrumentos nuevos e importantes, tales como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y el proyecto de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la OEA.

Sin lugar a dudas, hoy los diversos actores sociales, especialmente los pueblos indígenas y afrodescendientes, cumplen un papel fundamental en la región por su protagonismo político y su importancia cultural, que nos ha permitido reconocer que en el centro y sur del continente no sólo existe una América Latina, sino que también hay una Indo América, una Afro América y el Caribe; pero lo que hoy pone en todos los cruces de caminos a los pueblos indígenas y afrodescendientes de la región, es el alto grado de correspondencia entre la ubicación de sus territorios y las zonas con las tasas más elevadas de biodiversidad (germoplasma y recursos genéticos), de valiosos recursos naturales (agua, bosques naturales, oxígeno), de recursos mineros e hidrocarburos de alta importancia estratégica, todos estos elementos claves en la geopolítica mundial.

En medio de esta avalancha de cambios, a la educación superior de la región se le demanda mayores niveles de pertinencia. Para esto, la educación superior tiene que cambiar su lugar social, cultural, hermenéutico; debe hacer un éxodo, hacia el mundo de los excluidos y debe poder conocer las Américas aún no descubiertas y reconocer las ya conocidas.

Sin hacer una apología que justifique la exclusión y el despojo, es necesario admitir que en las Américas negadas e invisibilizadas, donde viven inmensas mayorías excluidas social, económica, política y culturalmente, se ha conservado parte de la sabiduría de este continente. Tenemos que “beber de nuestro propio pozo”, como diría Gustavo Gutiérrez (teólogo peruano) creando un novedoso quehacer académico que encarne la reflexión en la problemática de los excluidos que, a decir de Ignacio Ellacuría (filósofo y teólogo,

⁵⁶ Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Dominica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, Perú y Venezuela.

mártir latinoamericano, asesinado en El Salvador), son el “lugar” más universal, tanto cualitativa como cuantitativamente. Cualitativa porque en ellos está más amenazada la esencia humana y cuantitativa porque representan dos terceras partes de la población mundial.

Sobre esa sabiduría del mundo de los excluidos, vale recordar cómo los shamanes (hombres sabios de las comunidades indígenas) resuelven a través del contacto profundo con la naturaleza y su entorno, los problemas fundamentales bio-psico-sociales de su grupo. De igual modo, en la sociedad contemporánea, con complejos sistemas de resolución de conflictos, aparecen procesos que, partiendo de lo cotidiano, sencillo y vital, reconstruyen los tejidos sociales destruidos por la violencia.

Tampoco pueden olvidarse los procesos populares de lucha y resistencia que, a pesar de sectarismos, divisiones y exterminios, han recuperado saberes alternativos frente al orden dominante: la medicina tradicional, las religiones de las otras culturas de este continente, la tradición oral, las formas comunitarias de organización social (la minga y el convite), prácticas desde las que es posible resistir y construir.

Para valorar estos saberes es necesario reevaluar la concepción según la cual el único saber válido es el formal de la ciencia positiva o el reproducido en espacios privilegiados; porque la ciencia no es la única ni la más elevada forma de acceder al saber. El saber anclado en la sabiduría nace como en todo parto, dolorosa y frágilmente, desde la vida para la vida. Esta perspectiva, que resulta chocante para los defensores de la razón pura, no pretende revivir la superada vieja polémica entre acto puro y razón pura (ficciones de la mente). Tampoco es un llamado a la acción por la acción o al vitalismo irracional. Recordemos a Pascal: “Dos excesos: excluir la razón, sólo la razón”. Se trata de avanzar en los conceptos, la experiencia y el sentido de ambos. Hay una expresión entre los indígenas Nasa del sur-occidente colombiano, a quienes la Unesco reconoció como maestros de sabiduría; ellos dicen: “La palabra sin la acción es vacía, la acción sin la palabra es ciega, la palabra y la acción fuera del espíritu de la comunidad es muerte.”⁵⁷

La Universidad, a través de la historia, se ha reestructurado para adaptarse y dar respuestas a las hondas exigencias de cada época.

⁵⁷ Unesco-Caracas. Informe 1996 –1997. Ediciones Cresalc. Caracas, 1998, pág. 4.

Hoy estamos frente a la tarea de desencadenar el potencial científico, autónomo, universal y corporativo de la “Univérsitas”, que, en ocasiones, pareciera estar dormido en las instituciones de educación superior.

El llamado de los actores sociales, protagonistas de esta revolución cautelosa, fortalece el sentido e identidad de la universidad, como univérsitas; es decir, como espacio de encuentro y diálogo de saberes, culturas, pueblos, naciones; donde sea posible la convergencia de perspectivas, enfoques, intereses desde una concepción de universalidad entendida por su significación, como una dialéctica incesante, irreductible y fecunda, entre las distintas y heterogéneas identidades y no sólo por extensión, donde se es universal, si se cuenta con el prisma completo de las disciplinas y profesiones; donde la autonomía sea la afirmación de la naturaleza creativa del saber, su capacidad reflexiva de indagación y su poder de innovación, creando ambientes de libertad pensante que engendren, con responsabilidad, nuevos horizontes éticos y políticos frente a nuevos y viejos poderes que quieren imponer su verdad;⁵⁸ donde la corporatividad, sea entendida como corresponsabilidad de los diferentes actores que participan en la vida universitaria que, desde diversas posiciones y diferentes competencias participan, en una misma tarea conjunta; donde la cientificidad no sea un punto de llegada determinado por el cómo (método), sino un camino permanente de búsqueda, indagación, creación y creatividad impulsado desde el para qué (los fines).

Para finalizar, una universidad que construye “univérsitas” genera espacios de creación, difusión y aplicación de conocimientos desde y para sus entornos, con altos niveles de calidad académica, altos niveles de pertinencia social, laboral, cultural y ecológica; altos niveles de responsabilidad ética y política. En este empeño hay dos protagonistas centrales: Los estudiantes, que representan la novedad y la bella oportunidad de que todo puede tener nuevos comienzos y nuevos finales, no la mediocre repetición de la historia; en consecuencia, no pueden renunciar a la búsqueda, la indagación, la crítica y al espíritu

⁵⁸ En el Siglo XII, en la naciente institución universitaria, la autonomía del pensamiento se impone frente a los poderes de la época, el príncipe y el sacerdocio; quienes determinaban impositivamente los criterios de verdad y validez; ya sea desde la verdad revelada contenida en las sagradas escrituras, o desde las razones de Estado. Hoy quizá a estos viejos poderes, pero vigentes, se les suma el poder de los grandes grupos económicos que imponen criterios de verdad y validez desde el autoritarismo del mercado.

rebelde y de indignación ética, en momentos en los que pareciera que el mundo está al revés. Y el profesor, que tiene el reto de atreverse a ser maestro.

Referencias

- Albornoz, Orlando. En: “La educación superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe”. Ediciones Cresalc/Unesco, Caracas, 1997.
- Ascun. Memorias Foro Internacional sobre Autonomía Universitaria. Bogotá, Colombia. 2004.
- Banco Mundial. Construir Sociedades del Conocimiento: Nuevos Retos para la Educación Terciaria. Washington, D.C. 2003.
- Borrero, Alfonso. “Educación Superior y Desarrollo”. En: Memorias del seminario sobre responsabilidad social de la educación superior en América Latina y el Caribe, USB, Cali, 2001.
- _____ “Educar en y para lo superior”, en Simposio permanente sobre la universidad, Santa Fe de Bogotá, 1992.
- _____ (2002). Simposio Permanente sobre la Universidad. Bogotá, Colombia. FES-Ascun-Icfes.
- Bonanomi, Antonio. “La responsabilidad cultural de la educación superior”. En: Memorias del seminario sobre responsabilidad social de la educación superior en América Latina y el Caribe, USB, Cali, 2001.
- Burton, R. Clark. Creando universidades innovadoras, estrategias organizacionales para la transformación. Grupo Editorial Porrúa, México D.F. 2000.
- Castro, Santiago. “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales”. Clacso-Unesco, Unidad regional de ciencias sociales. Caracas, 2002.
- Cinda. Educación Superior en Iberoamerica, Informe 2007. Ediciones Cinda, Santiago de Chile. 2007.
- Díaz Barriga, Ángel. “Evaluación académica”. CESU-UNAM, México, D.F, 2000.
- Didriksson, Axel. “La universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades de futuro”. Ediciones Iesalc/Unesco. Caracas. 2000.

- Dussel, Enrique. *Ética de la liberación, en la edad de la globalización y de la exclusión*. Editorial Trotta, Madrid, 1998.
- _____. *Taller sobre historia Indo-Americana*. Toribío, Colombia. Proyecto Nasa. 1999.
- Fernández Lamarra, Norberto. En: “Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005”. Ediciones Iesalc, Caracas, 2006.
- Elliot, T. S. *Criticar al crítico*. Ediciones Alianza Editorial. Madrid, 1967.
- Gibbons, Michael. *Pertinencia de la educación superior en el Siglo XXI*. Conferencia Mundial sobre la educación superior de la Unesco, París. 1998.
- Gorostiaga, Xavier. “Buscando el eslabón perdido entre educación y desarrollo”. En: *Memorias del tercer encuentro de estudios prospectivos*. Río de Janeiro, 2002.
- Gómez Buendía, Hernando. *Educación: la Agenda del Siglo XXI, Hacia un Desarrollo Humano*. PNUD y TM Editores. Bogotá, 1998.
- Gutiérrez, Gustavo, “¿Dónde dormirán los pobres?”. En: *Gobernar la globalización, Proyecto Demos*, Ediciones Unesco, México, 1997.
- Hallak, J. *Globalización, derechos humanos y educación*. París: *Contribuciones del IPE No. 33*. 1999.
- Hidalgo, Juan Carlos. “La educación superior en el Siglo XXI, visión de América Latina y el Caribe”, *Cresalc/Unesco*. La Habana, p. 715.
- Iesalc/Unesco (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000 -2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas, Venezuela. 2006.
- Kerdel Vegas, Francisco. *Diáspora del Talento*. Programa Talven, Ediciones Iesalc/Unesco. Caracas, año 2000.
- Klinsberg, Bernardo. “Diez falacias sobre los problemas sociales de América Latina”. Ediciones Imprenta Nacional, Caracas, 2001.
- López Segrera, Francisco. *Globalización y Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Colección Respuestas. Ediciones Iesalc/Unesco. Caracas, 2001.
- Lopez Segrera, Francisco, Grosso, J.L. y Muñoz, M.R. *América Latina y el Caribe en el Siglo XX. Perspectiva y prospectiva de la*

- globalización. México. Universidad Autónoma de Zacatecas. 2004.
-
- _____. Educación Permanente, Calidad, Evaluación y Pertinencia. Cali, Colombia. Universidad de San Buenaventura. 2002.
- Lopez Segrera, Francisco y Maldonado, Alma. Educación superior Latinoamericana y Organismos Internacionales. Un análisis Crítico. Cali, Colombia. Universidad de San Buenaventura. 2002.
- Mayor Zaragoza, Federico. Alocución en la apertura de la Conferencia Mundial sobre la educación superior. Memorias. París, 1998.
- Max Neef, Manfred. Desarrollo sin sentido. Memorias, II Encuentro de Diseñadores, Pasto, 1998.
- Mollis, Marcela. Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o Alteradas? La Cosmética del Poder Financiero. Buenos Aires, Argentina. Clacso. 2003.
- Ospina, William. "Los nuevos centros de la esfera". Ediciones Aguilar, Bogotá, 2001.
- Salmi, Jamil. La Educación Superior en un punto decisivo. Bogotá, Colombia. Universidad de los Andes, 2001.
- Thulstrup, Muñoz, Decoster. Building Research Capacity in Bolivian Universities. Sarec/SIDA, Estocolmo, 2006.
- Tünnermann, Carlos. "Educación superior y cultura de paz para el Siglo XXI". En: Memorias del seminario sobre responsabilidad social de la educación superior en América Latina y el Caribe, USB, Cali, 2001.
- Unesco. III Encuentro de estudios prospectivos. Os cenários de América Latina e do Caribe no Horizonte de 2020. Rio de Janeiro, Brasil. Iesalc/Unesco. 1999.
- Unesco-Banco Mundial. La Educación Superior en los países en desarrollo. Peligro y promesa. Santiago de Chile, Chile. Corporación de Promoción Universitaria. 2000.
- Unesco-Caracas. La educación superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Caracas, Venezuela. Colección Respuestas. Ediciones Cresalc/Unesco. 1997.
- Unesco-Caracas. (1998). Informe 1996- 1997. Caracas, Venezuela. Ediciones Cresalc/Unesco.

- Unesco-Cresalc. La educación superior en el Siglo XXI, visión de América Latina y el Caribe. Colección Respuestas, Ediciones Cresalc/Unesco. Tomos I y II. Caracas, 1997.
- Unesco. La Educación Encierra un Tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Programa Talven, Unesco-Iesalc, Santillana Ediciones. Madrid, 1996.
- Unesco. Conferencia Mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Memorias. París, 1999.
- Unesco. Conferencia Mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: Declaración final. París, 1998.
- Unesco. “Gobernar la globalización, la política de la inclusión: el cambio de responsabilidad compartida”. Cumbre Regional para el Desarrollo de los Principios Democráticos. Brasilia, 1997.

Capítulo VI

Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior de América Latina y el Caribe

Ana Victoria Prados Arboleda*
Luis Roberto Rivera Mazuera**

*“Where is the wisdom we have lost in knowledge?
Where is the knowledge we have lost in information?”*

T.S. Elliot.

Resumen

La Conferencia Mundial de Educación Superior, en 1998, y la Conferencia Regional de la Unesco sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe, en 1996, emitieron recomendaciones para aprovechar las oportunidades de las tecnologías de la información y la comunicación, en el marco de las nuevas realidades que debe enfrentar la educación superior. Este trabajo evalúa el impacto que han

* Ingeniera Electrónica de la Pontificia Universidad Javeriana. Diploma de Estudios Avanzados en Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, 2007. Doctorando en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Profesora e investigadora de la Facultad de Ingeniería de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Miembro del grupo de investigación en Educación Superior, Pertinencia y Culturas de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

** Ingeniero Electrónico de la Pontificia Universidad Javeriana. 1993. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. 2003. Diploma de Estudios Avanzados en Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. 2007. Doctorando en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Asistente de Análisis y Desarrollo de la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Miembro del grupo de investigación en Educación Superior, Pertinencia y Culturas de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

producido las recomendaciones en los procesos educativos de las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe, en las políticas y acciones de los gobiernos referidas a los sistemas de educación superior o en las interacciones entre las empresas privadas y las instituciones de educación superior. Se pretende realizar un aporte a la preparación de las nuevas conferencias regional y mundial, convocadas para junio de 2008 y para el año 2009, respectivamente.

Palabras clave: tecnologías de la información y la comunicación, educación virtual, educación superior, brecha digital, conferencia mundial de educación superior, conferencia regional de la Unesco sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe, sociedad de la información.

Introducción

“En una cultura como la nuestra, con una larga tradición de fraccionar y dividir, puede ser un choque que le recuerden a uno que, operativa y prácticamente, el medio es el mensaje. Esto significa simplemente que las consecuencias individuales y sociales de cualquier medio, es decir, de cualquiera de nuestras extensiones, resultan de la nueva escala que introduce en nuestros asuntos cualquier extensión o tecnología nueva”.

MCLUHAN (1964)

Las tecnologías de la información y la comunicación, TIC, han llegado a una madurez que las ha ido posicionando como un medio de comunicación con grandes ventajas para que la educación superior pueda enfrentar adecuadamente los retos que le plantea el Siglo XXI. Para reflexionar sobre esta realidad es necesario recordar la importancia de los medios en la comunicación. De acuerdo con McLuhan, el medio introduce una nueva escala en los asuntos. Esto es, el medio tecnológico no es sólo un canal para comunicar mensajes, para transmitir el conocimiento, sino un agente que va a configurar la educación superior, sus prioridades, sus criterios de decisión, su finalidad.

Por otra parte, problemas urgentes reclaman una transformación de la educación superior. Estos problemas obedecen a la evolución de varias características sociales, que a su vez configuran la llamada sociedad de la información. En esta evolución han tenido una importancia especial las mismas tecnologías de la información y la comunicación. Dichos cambios sociales resultan en buena medida de las nuevas escalas introducidas por el medio tecnológico, que está presente en casi todos los asuntos del entramado social. Por esto no sorprende que las TIC se presenten como un medio ventajoso en estos momentos para la educación superior.

Sin embargo, por su naturaleza, la educación superior está abocada al mejoramiento del conjunto de la sociedad, a contribuir a su desarrollo humano y sostenible. Por lo tanto, la transformación que le es reclamada debe estar orientada por este objetivo antes que por la introducción de un medio de comunicación muy poderoso, que inserta una escala que no está necesariamente ordenada a su finalidad, que está alineada con las grandes inequidades de la sociedad de la información y que le resta la posibilidad de opinar sobre los problemas sociales con total autonomía. No puede, sin embargo, desconocerse la obligación de utilizar las tecnologías en los procesos de la educación superior. El reto es entonces muy exigente, es la expresión actual del mismo reto que siempre ha enfrentado la educación superior: ser pertinente para la sociedad en la cual está inmersa y tener la libertad de orientarla hacia modelos más humanos. La pregunta concreta es cómo significar dicha libertad en un medio tecnológico que la convierte en un bien negociable.

En este estado de cosas, este trabajo presenta una reflexión sobre el impacto que han tenido la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES-98) y la Conferencia Regional de la Unesco sobre políticas y estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES-96) en el panorama del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la región. Estas conferencias ubicaron las TIC en el panorama actual de la educación superior, las presentaron frente a los retos que exige la transformación de las instituciones y frente a las oportunidades que ofrecen las mismas tecnologías. Además, expresaron algunas recomendaciones para aprovechar mejor dichas oportunidades en el marco del estado general enfrentado por la educación superior.

El objetivo de este trabajo es evaluar qué impacto han producido las recomendaciones en los procesos educativos de las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe, en las políticas y acciones de los gobiernos referidas a los sistemas de educación superior o en las interacciones entre las empresas privadas y las instituciones de educación superior.

El método con el que se pretende alcanzar el objetivo mencionado consiste en aclarar la comprensión de la CMES-98 y de la CRES-96 sobre el uso de las TIC, enumerar sus recomendaciones y luego revisar su impacto en la manera como han ido siendo utilizadas las TIC por las instituciones de educación superior. Para ello se analizarán directamente los textos emanados de las conferencias: la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y la Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Además se revisarán algunos estudios que han realizado diversas organizaciones interesadas sobre el estado de la cuestión, de manera que se tenga un panorama completo de lo que ha sucedido. La lista de los documentos estudiados puede verse en la bibliografía, al final del trabajo.

Esta manera de abordar el trabajo plantea una limitante en la posibilidad de identificar el impacto de las conferencias, toda vez que los estudios revisados no incluyen necesariamente la información referente a los motivos que llevaron a los distintos actores a proceder de una u otra manera. Es decir, no se encontrarán, fácilmente, referencias directas a las conferencias mundial y regional. Por lo tanto el método elegido permitirá concluir de manera indirecta, o mejor, permitirá concluir sobre la correlación entre las afirmaciones de las conferencias y lo que ha sucedido. Un curso alternativo de acción pudo ser revisar la documentación de las fuentes mismas relacionada con las diferentes cosas que se han hecho en la utilización de las TIC en educación superior. Esta alternativa además de requerir mucho más tiempo del presupuestado tiene también su límite pues no hay seguridad de que se hayan documentado adecuadamente todas las razones que motivaron los hechos y la medida en que influyó cada una.

El trabajo se ha dividido en cuatro secciones. En la primera se presenta la concepción de las conferencias mundial y regional de la utilización de las TIC en educación superior, que incluye las condiciones para su aprovechamiento, las oportunidades esperadas

y las recomendaciones concretas a diversos actores. En la segunda se presentan elementos que describen de manera sintética lo que ha pasado al respecto en América Latina y el Caribe. Especial atención se hace de las características actuales de la brecha digital. En la tercera se realiza un análisis que enfrenta los resultados de las dos secciones anteriores y busca identificar evidencias del impacto de la conferencia. Finalmente se presentan algunas conclusiones de todo el ejercicio.

Con este trabajo se espera contribuir a la reflexión que debe realizar continuamente la educación superior de América Latina y el Caribe frente al uso de las TIC en sus procesos académicos, en particular aportar elementos para enfrentar la difícil tarea de utilizar un medio que no está al alcance de todos en la configuración de su respuesta a las urgencias que enfrenta en el Siglo XXI. Un medio, además, que incluye una escala en la que se valora lo globalizado sin reconocer ni valorar las diversidades locales, pues estas se expresan en lenguajes que no pueden ser traducidos al medio tecnológico.

Es importante mencionar que una de las limitantes sentidas en la realización del trabajo, así como registrada en la mayoría de los estudios revisados, es la poca sistematización que se ha hecho de la información que describe el fenómeno que se quiere estudiar. Con excepción de lo referente a la brecha digital, tema sobre el que se encuentra mucha información, pero se trata de estudios realizados por instituciones de países desarrollados, tal vez más atentos a la importancia del mismo, y no por entidades de América Latina y el Caribe.

La utilización de TIC en educación superior según las conferencias mundial y regional

En esta parte se planteará la manera como la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES-98) y la Conferencia Regional de la Unesco sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe (CRES-96) ubican a las tecnologías de la información y la comunicación, TIC, en el panorama que enfrentaba la educación superior a comienzos del Siglo XXI. Este ejercicio tiene por finalidad identificar los aspectos que servirán como referentes o criterios para evaluar el impacto que

ambas conferencias tuvieron en lo que toca al uso de las TIC en la educación superior. El planteamiento se hará interpretando el texto “Declaración Mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”, aprobado por la CMES-98, y el texto “Declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe”, aprobado por la segunda de ellas.

En términos generales, la información que aparece en relación con las TIC se refiere a dos tipos de aspectos: las nuevas oportunidades que ofrecen las TIC para la educación superior y algunas recomendaciones para que se hagan realidad esas oportunidades. Ambas declaraciones coinciden en los dos tipos de aspectos, siendo la CMES-98 más detallada en la presentación.

En cuanto al primer grupo de aspectos, que tiene que ver con las promesas, con las oportunidades que abren las tecnologías para la educación superior, se mencionan las siguientes:

1. Las TIC ofrecen la oportunidad a la educación superior de ser más efectiva en su compromiso de aportar en reducir la disparidad entre los países industrializados y los países en desarrollo, particularmente favoreciendo el progreso y la democratización.
2. Mediante las TIC se ofrece una gran oportunidad para el perfeccionamiento de los profesores; en este aspecto debe enfatizarse en el cambio en el papel del profesor que se opera por la utilización de las TIC: la facilidad que tiene el estudiante de acceder a la información hace que ahora necesite al profesor para establecer un diálogo que le permita transformar la información en conocimiento y comprensión.
3. Las TIC se presentan como un elemento que potencie la transformación que se le exige a las instituciones de educación superior, le ayudan a renovar el contenido de los cursos y le exigen adaptar su estructura académico administrativa.
4. La promesa más evidente es difundir y desarrollar universalmente el saber; es decir, permitir a todos el acceso al saber y a la posibilidad de colaborar en su creación.
5. Las TIC facilitan la configuración de una educación superior orientada al aprendizaje durante toda la vida; esto es, brindan la oportunidad de ampliar el proceso de la educación superior en muchos sentidos.

Para comprender el alcance de lo establecido hasta este momento, se hace necesario identificar los desafíos que enfrenta la educación superior en el cambio de siglo. A la luz de los textos analizados, estos desafíos pueden enumerarse de la siguiente manera: acceso equitativo, diversificación de la oferta, calidad, pertinencia, financiamiento y capacitación de profesores, formación de competencias, posibilidades de empleo de los egresados, acuerdos de cooperación interinstitucional e internacional. Es decir, el uso de las TIC se identifica como un elemento que posibilita de manera directa tres de estos retos: acceso, diversificación y capacitación de profesores. Lo cual no va en detrimento de que produzca un impacto favorable frente a los otros retos mencionados.

En cuanto al segundo grupo de aspectos, que se refiere a las recomendaciones realizadas, lo que se encuentra se presenta en dos niveles: un nivel general, que se identifica con los gobiernos de los países y con el sector privado, y un nivel particular, que se refiere al sistema de educación superior y más concretamente a las instituciones.

Las recomendaciones dirigidas a los gobiernos y el sector privado pueden interpretarse como una sola: garantizar el acceso equitativo a las tecnologías de la información y la comunicación, no solamente en lo que toca a la educación superior, sino en todo nivel educativo. Esta sugerencia implica: procurar un nivel de infraestructura informática suficiente, un buen nivel de redes de comunicación, buenos servicios informáticos y la capacitación adecuada de las personas para hacer efectivo su trabajo con las TIC. Es decir, se refiere este aspecto al concepto de alistamiento digital.

El nivel particular de las recomendaciones no excluye la anterior. Las instituciones de educación superior deben hacer lo que esté de su parte para asegurar buenos niveles de alistamiento digital, en lo que toca a la igualdad de oportunidades para acceder a las tecnologías; en lo que toca a la cooperación internacional para facilitar el acceso a las infraestructuras tecnológicas y en lo relacionado con la cooperación internacional para difundir las TIC en toda la sociedad. Adicionalmente, se hacen 13 nuevas recomendaciones para mejor aprovechamiento de las TIC:

1. La construcción de redes de comunicación.
2. La realización de transferencias tecnológicas.

3. La formación de los profesores en el uso de TIC y en competencias docentes.
4. La elaboración de materiales didácticos.
5. El intercambio de experiencias de aplicación de las TIC a la enseñanza o a la formación o a la investigación.
6. La creación de entornos pedagógicos de calidad, que respeten las identidades culturales y sociales, para salvar las distancias; estos entornos pueden ir desde la educación a distancia, hasta los sistemas virtuales de enseñanza.
7. Aprovechar todas las posibilidades que ofrecen las TIC a la educación.
8. Hacer todo lo posible para que haya igualdad de oportunidades para la producción de recursos informáticos para la educación.
9. Adaptar las TIC a las necesidades locales.
10. Gracias a la cooperación internacional facilitar que cada país determine sus objetivos e intereses.
11. Adaptar las estrategias para asegurar la calidad a la evolución de la sociedad del conocimiento.
12. Adaptar las reglas de acceso para que sigan siendo equitativas según evolucione la sociedad de la información.
13. Utilizar las TIC para modernizar el trabajo, en lugar de que las TIC transformen lo real en virtual.

Esas 13 recomendaciones deben ser comprendidas en el marco de las promesas que ofrecen las TIC, que se refirieron más arriba. Y, además, deben ser comprendidas a la luz de varios elementos que se presentan a lo largo de los textos de ambas declaraciones.

Por ejemplo, es dicente que en el cuerpo de la declaración de la CMES-98, el artículo 12, que se refiere al potencial y a los desafíos de la tecnología, está bajo el acápite “De la visión a la acción” y no bajo “Misiones y funciones de la educación superior” o bajo “Forjar una nueva visión de la educación superior”. Este dato ubica en los medios y no en los fines el carácter del uso de la tecnología en la educación superior.

Por otra parte, queda clara la urgencia de hacer frente a los retos que suponen las tecnologías para la educación superior; el tema se propone como inaplazable. El marco de los problemas que reclaman el cambio de la educación superior, al que se refieren ambas conferencias, tiene

como telón de fondo la configuración de la sociedad de la información y por lo tanto exige de la universidad manejar el lenguaje de las tecnologías para proponer alternativas viables.

Ahora bien, no significa lo anterior que la utilización de las TIC adquiera el carácter de finalidad en sí misma o que pase a constituirse como uno de los problemas que debe orientar la transformación de la educación superior. Ellas son el medio que configurará las respuestas que se den desde las instituciones; inevitablemente les imprimirá su forma, las determinará y penetrará todos sus elementos. Pero no se espera que sean el objetivo mismo de la búsqueda. De hecho, pueden encontrarse aspectos reconocidos como urgentes a los que no se alude directamente cuando se mencionan las oportunidades que ofrecen las TIC o se hacen recomendaciones para su aprovechamiento.

Uno de los aspectos que parece ubicarse más allá del uso de las tecnologías en la educación superior es la crisis de valores, de moralidad, la necesidad de una renovación espiritual, que se plantea como una de las razones para transformar la educación superior.

Al plantear la Misión, por ejemplo, la conferencia mundial propone la formación de ciudadanos responsables, la consolidación de valores en los jóvenes, así como de la defensa y la difusión activa de los valores. Sin embargo, al revisar la lista presentada más atrás, el tema de los valores está ausente. Lo cual, por supuesto, no significa que sea un tema al margen de las tecnologías. Ya se ha mencionado que las tecnologías configuran el medio, que lo penetran todo. Lo que significa que la manera como se aborden las soluciones frente a este tema estará marcada por la mediación tecnológica. Más bien, debe interpretarse que las conferencias no esperan que sea este asunto una de las oportunidades abiertas por las tecnologías y por lo tanto no hacen recomendaciones al respecto.

El papel de las tecnologías en el contexto de la educación superior se ubica, acertadamente, en la modificación producida por éstas a los procesos de elaboración, organización, adquisición, transmisión y control de conocimientos. Incluso la modificación es calificada de mejora. Desde esta concepción se comprenden las recomendaciones y las expectativas que se tienen para el uso de las TIC en las instituciones de educación superior.

De otra parte, las conferencias reconocen la existencia de condiciones para el pleno aprovechamiento de las TIC en la educación

superior. Por supuesto, están todas las exigencias que el alistamiento digital impone para que las tecnologías sean un medio universal de comunicación. Estas dependen, de manera importante, más en los contextos que en las instituciones. Pero, también, está la necesidad de un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional, que sí pertenece al ámbito institucional. Estas condiciones determinarán de manera importante el desarrollo del tema en la región y el impacto que pueden haber causado las conferencias, como se verá más adelante.

La consideración de las condiciones mencionadas sirve para comprender la ubicación de las recomendaciones que se dan en el Marco de Acción, de la CMES-98. Este marco se dirige a tres contextos: el plano nacional, el de las instituciones y el de la Unesco. Pues bien, las tecnologías no se mencionan directamente en el plano nacional ni en el de la Unesco, sino en el de las instituciones. Es claro que el grueso de las condiciones depende de los gobiernos y que obedece a necesidades de toda índole que exceden con mucho a las del sistema educativo y por lo tanto sorprende el silencio en el plano nacional. Con todo, aquí se descubre un énfasis en la responsabilidad de las instituciones para estar listas a actuar en el medio tecnológico con facilidad.

Por último, es relevante mencionar que el tema más recurrente en ambos textos es el que se refiere al acceso equitativo a las tecnologías como condición *sine qua non*. Lo que, unido a las consideraciones anteriores plantea una especie de impotencia: la plena utilización de las TIC en la educación superior; esto es, aquella que, siguiendo las recomendaciones dadas, permita acceder a las oportunidades esperadas; depende en mayor medida de actores externos a la educación superior. Y, de otra parte, la lógica del mercado minará la posibilidad de mantener un espíritu de apertura, equidad y cooperación.

A manera de conclusión, se planteará un marco de análisis para evaluar el impacto que han tenido las conferencias mundial y regional, en el campo del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior en América Latina y el Caribe.

Como se mencionó en la Introducción, se buscarán los elementos que componen la propuesta al respecto de las conferencias, en las descripciones de la situación; es decir: evidencia del cumplimiento de las condiciones y de la realización de las recomendaciones por los

actores pertinentes, así como el aprovechamiento de las oportunidades por causa del uso de las TIC.

En otras palabras, este estudio estará orientado por las siguientes preguntas: ¿Las instituciones de educación superior han introducido en sus políticas de acción o han realizado, efectivamente, las 15 recomendaciones que les son pertinentes, según al análisis anterior? ¿Los gobiernos o algunos representantes del sector privado han actuado en consecuencia con la recomendación que les corresponde?

Además, para ir un poco más allá, puede preguntarse si la educación superior aprovecha, actualmente, las oportunidades que se esperan del uso de las TIC.

Un nivel más profundo de análisis se obtiene a partir de la pregunta por estudios que se hayan realizado para examinar la validez de la propuesta de las conferencias en términos de condiciones, recomendaciones y oportunidades y que aporten al planteamiento de un nuevo marco de referencia para la acción en lo que toca al uso de las tecnologías en la educación superior. Finalmente, estos tres niveles de análisis darán cuenta del impacto directo de las conferencias si se encuentra evidencia de haber obrado en atención a los textos de las declaraciones. En caso negativo, podrá afirmarse un impacto indirecto o, mejor, la pertinencia de las conferencias.

Por lo tanto, en la siguiente sección se presentará una síntesis de los más importantes trabajos que han revisado la situación del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior de América Latina y el Caribe, tratando de cubrir todos los aspectos que se han revisado, pero sin ser exhaustivo en su presentación, en atención al alcance del presente trabajo.

Luego, utilizando el marco de análisis configurado en esta sección, se buscará responder las preguntas antes enunciadas. Cuando sea apropiado, las respuestas se valorarán desde dos perspectivas:

- Contextual: la cantidad de población que afectan los hechos, los tipos de población y las expectativas que tiene la sociedad al respecto.
- Resultados: la cantidad de instituciones que han obrado en consecuencia con lo pretendido por las conferencias, las recomendaciones que más se han tenido en cuenta, las principales

dificultades a la hora de cumplir las condiciones y las oportunidades que más se han aprovechado.

Características del uso de TIC en la educación superior de América Latina y el Caribe

En esta sección se presentarán sintéticamente diferentes elementos que configuran el panorama de uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior de América Latina. Primero, se hará una breve reseña histórica del proceso mediante el cual las instituciones de educación superior fueron introduciendo el uso de TIC en sus procesos educativos. A continuación, se describirá la denominada brecha digital en la región. Luego, se describirá el estado de la cuestión mediante cinco dimensiones: la situación del marco legal, las características de la oferta, las características de la demanda, los recursos tecnológicos con que cuentan las instituciones y las características del cuerpo profesoral. Posteriormente, se hará un balance general de la situación a nivel nacional. Y, por último, se presentarán algunas evidencias que argumentan a favor del impacto directo de las conferencias mundial y regional.

Para comenzar la descripción de la situación del uso de las TIC, se presentará brevemente el panorama histórico que plantea Claudio Rama en su libro “La tercer Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, que sirve de introducción al “Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005” publicado por Iesalc. De acuerdo con Rama, la educación superior en América Latina y el Caribe ha atravesado por tres grandes reformas en el último siglo. A comienzos del Siglo XX se configuró un sistema de educación superior fundamentalmente público, laico, gratuito, cogobernado y autonomista. Este estado de cosas comenzó a modificarse en la década de los setenta dando lugar a un sistema complejo, en el que coexisten las instituciones públicas y privadas, el rango de la calidad de la oferta es bastante amplio, así como los precios y las alternativas de financiación. Así, desde mediados de los noventa, comienza a configurarse la tercera gran reforma del sistema, caracterizada por los sistemas de aseguramiento de la calidad, la internacionalización y, puede decirse, la inclusión de un nuevo tipo

de oferta: junto con la oferta pública y privada aparece la oferta internacional.

En esta tercera configuración de la educación superior, la educación se convierte en un bien negociable porque ya lo permiten las tecnologías y porque la lógica de la oferta y la demanda, bajo criterios de cobertura y calidad, sustenta la pertinencia de una oferta internacional. Así, la oferta local se enfrenta a escenarios competitivos en los que aparecen alianzas interinstitucionales, que favorecen las complementariedades positivas, pero, también, aparecen riesgos de comercialización de servicio de baja calidad.

La mayor movilidad de los actores, profesores y estudiantes, y de los insumos pedagógicos, sumada a las características de las TIC como medios de comunicación, permite que la educación, que tradicionalmente era un servicio presencial, pueda ser considerada una mercancía. En este orden de ideas se puede establecer que la internacionalización tiene como eje central el uso de las TIC.

Este proceso de internacionalización, que actualmente está en curso frenético y expansivo, ubica a las TIC como un elemento que facilita una educación sin fronteras y sin regulaciones, que puede poner en jaque la cohesión social en los países en desarrollo, que necesitan una educación superior con alta pertinencia e investigación local. “La construcción de la solidaridad está asociada a la cohesión social y la educación era, es, y será aun más, el eje de la construcción de igualdad de oportunidades.”

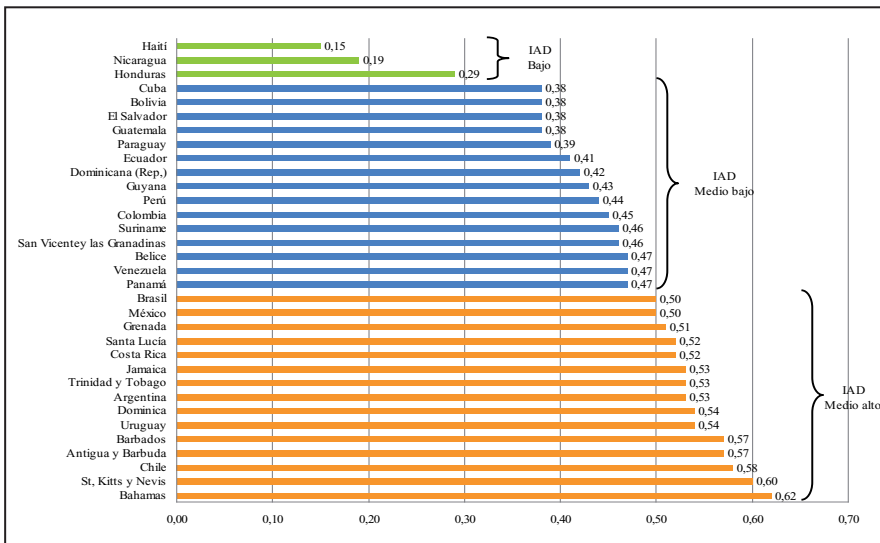
Elementos para describir la brecha digital y el alistamiento digital en América Latina y el Caribe

Para analizar el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior en América Latina y el Caribe, es necesario abordar la problemática de la brecha digital. Se entiende por brecha digital la separación existente entre las personas, comunidades, Estados, países que tienen acceso y utilizan las tecnologías de la información y la comunicación de aquellas que no tienen acceso o aún teniéndolo no poseen la habilidad para usarlas. Esta manera de comprender la cuestión plantea dos problemáticas: la carencia de infraestructura y la falta de formación en la población.

La brecha digital se presenta en dos niveles diferentes, uno de ellos entre sociedades; es decir, la brecha que se genera entre los países por las diferencias en los ingresos que da una mayor o menor capacidad tecnológica y de formación, además de lo que tiene que ver con políticas de gobierno. El segundo nivel reside en la brecha que existe dentro de una misma sociedad entre las personas, ya sea por diferentes niveles de formación, por género, por edad (problema generacional), por ubicación (rural o urbana), por ingresos, por idioma, etc. De esta manera, la brecha digital causa una desigualdad en las posibilidades de los países y de los particulares para acceder a la información, al conocimiento, a la educación y al mundo laboral, entre otros.

Diferentes organizaciones se han puesto en la tarea de generar indicadores que permitan medir de alguna manera la brecha digital. La Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) definió el Índice de Acceso Digital (IAD) con el fin de considerar en un solo indicador, la infraestructura y el factor de la educación de la población. De esta manera se puede constatar la capacidad de los particulares para hacer uso de las TIC y tener una mejor percepción de la realidad que la obtenida al medir la brecha digital solamente desde el punto de vista de infraestructura.

Ilustración 1: Índice de Acceso Digital de los países de América Latina y el Caribe.



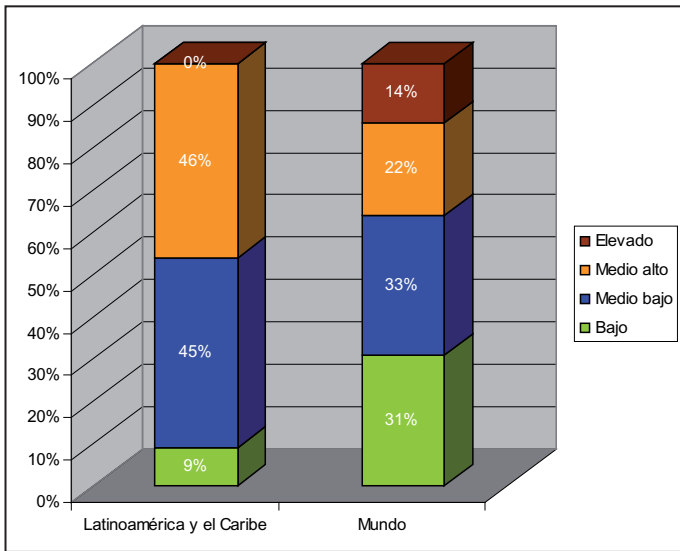
Fuente: Elaboración propia con base en: ITU, Telecommunication Development Report, 2003.

El Índice de Acceso Digital se basa en cuatro factores: infraestructura, accesibilidad, conocimiento y calidad. Permite clasificar a los países en función del acceso a las TIC en cuatro niveles: elevado, medio alto, medio bajo y bajo. El rango va de cero a uno. La mayor capacidad de acceso se indica con uno y la ausencia de capacidad se expresa con cero. El rango elevado está definido para índices superiores a 0,7; el rango medio alto, para los índices entre 0,5 y 0,69; el rango medio bajo para los valores entre 0,3 y 0,49; y el rango bajo para los índices menores a 0,29.

De acuerdo con la Ilustración 1, el IAD de los países de Latinoamérica y el Caribe que se encuentran en nivel medio alto va desde 0,62 (Bahamas) a 0,50 (Brasil y México), los 15 países clasificados en medio bajo están entre 0,47 (Panamá) y 0,38 (Bolivia) y los tres países de la escala de acceso bajo comprenden el rango de 0,29 (Honduras) a 0,15 (Haití). De otro lado, como lo muestra la Ilustración 2, el 45.5% de los países de América Latina y el Caribe se encuentran en acceso medio alto, el 45.5% en medio bajo, el 9.1% en acceso bajo y ninguno de los países está ubicado en la escala de elevado. Esta distribución contrasta con la distribución de todos los países del mundo mostrada en la misma ilustración. Si bien, en Latinoamérica y el Caribe no hay países con IAD elevado, la suma de los porcentajes de países de la región en las dos mejores categorías, supera a la del mundo. Por otro lado el porcentaje de países en categoría baja es menor en la región.

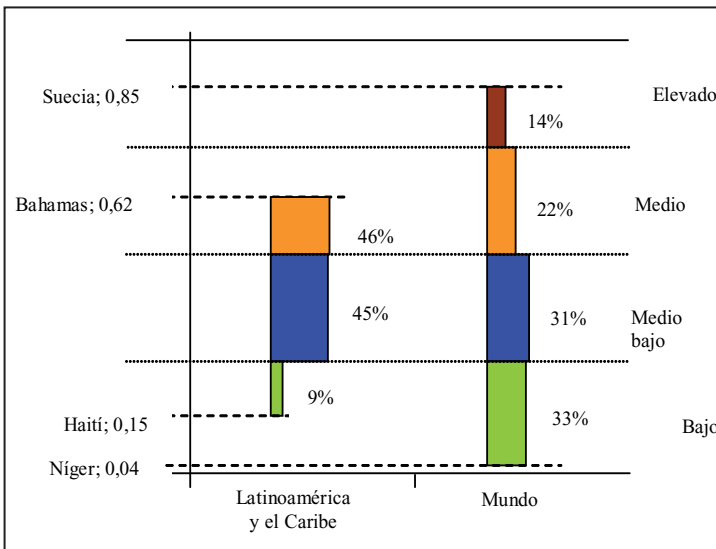
La Ilustración 3 permite comparar el rango de la región con el rango del mundo entero. El país con mayor IAD en el mundo es Suecia, con 0,85, es decir, un 37% más que el índice de Bahamas, el mayor de la región. De otra parte, el índice de Haití es un 275% mayor que el Níger, el país con menor IAD en el mundo (0,04). El promedio del IAD en el mundo es de 0,42, menor que el de los países de América Latina y el Caribe, que es de 0,46.

Ilustración 2: Distribución porcentual de los países de América Latina y el Caribe y del mundo según el IAD.



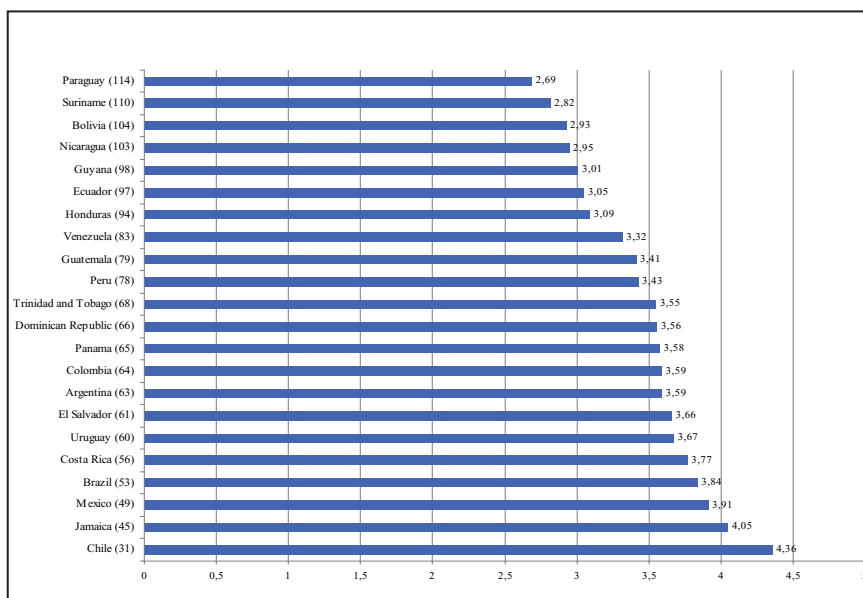
Fuente: Elaboración propia con base en: ITU, Telecommunication Development Report, 2003.

Ilustración 3: Rangos de IAD de los países de América Latina y el Caribe y el mundo.



Fuente: Elaboración propia con base en: ITU, Telecommunication Development Report, 2003.

Ilustración 4: NRI de algunos países de América Latina y el Caribe.



Fuente: Elaboración propia con base en: World Economic Forum, 2006-2007.

Por su parte, el World Economic Forum utiliza el Networked Readiness Index (NRI) para medir el grado de preparación de una nación o comunidad para participar y beneficiarse de la evolución de las TIC. El NRI se construye a partir de tres componentes: el entorno de las TIC que ofrece un país o comunidad, la disposición de la comunidad (individuos, empresas y gobiernos) y el uso de las TIC entre estos actores. A partir de los criterios, plantean un ranking para 122 países según el nivel de alistamiento en red.

En la Ilustración 4 puede verse que para el periodo 2006-2007, el país de América Latina y el Caribe con mejor ubicación en el ranking es Chile, que se instala en el puesto 31, con un puntaje de 4,36. Vale resaltar que el puntaje obtenido por el país ubicado en primer lugar, Dinamarca, es de 5,71, un 31% mejor que el puntaje de Chile. El promedio mundial es de 3,85 y el de Latinoamérica y el Caribe está por debajo con un valor de 3,45.

Otra de las organizaciones que estudian la brecha digital es The Economist Intelligence Unit, que publica un ranking anual con el Índice de Alistamiento Digital, e-readiness. Según esta publicación el

e-readiness no se calcula simplemente con la información del número de servidores, de computadoras, sitios de Internet y teléfonos móviles en el país, sino que deben considerarse también, entre otros elementos, la capacidad de los ciudadanos de utilizar la tecnología hábilmente, la transparencia de sus negocios y sistemas legales y la medida en que los gobiernos fomentan el uso de las tecnologías. Con todos estos elementos se calcula el índice, cuyo valor máximo es 10. Con el resultado se elabora el ranking por regiones que se muestra en la Tabla 1. Puede verse que América Latina está ubicada en el puesto 5, tan solo por arriba de África y del Medio Oriente.

Tabla 1: Clasificación de las regiones según el alistamiento digital

Ranking	Región	Puntaje
1	Norte América	8,38
2	Europa Occidental	7,87
3	Asia-Pacífico	5,6
4	Europa central-oriental	4,85
5	Latinoamérica	4,74
6	Medio Oriente y Africa	4,42

Fuente: Economist Intelligence Unit, the 2005 E-readiness rankings.

Por otra parte, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe en su documento de febrero de 2008, “La sociedad de la información en América Latina y el Caribe: desarrollo de las tecnologías y tecnologías para el desarrollo”, la falta de balance presentada por la brecha digital en su dimensión de capacidad tecnológica debe considerar el ancho de banda como una variable importante y no tanto el número de dispositivos existentes.

En este sentido, las Naciones Unidas en su reporte sobre la brecha digital del año 2005 muestra valores del ancho de banda entre regiones para el año 1999 y el 2005, extraídos del Global Internet Geography (2006). Para el caso concreto de América Latina, aunque se registra un aumento, se sigue teniendo una capacidad muy baja: el ancho de banda de la región representa el 12% del total mundial, mientras que Europa representa el 72%, Asia el 35% y Estados Unidos y Canadá el 21%. Esto está consignado en la Tabla 2.

Tabla 2: Distribución del ancho de banda por regiones

Regiones	1999	2005
África	0%	1%
Asia	6%	35%
Europa	70%	72%
América Latina	5%	12%
Estados Unidos y Canadá	28%	21%

Fuente: United Nations Conference on Trade and Development, Digital divide report ICT diffusion index, 2006.

Ahora bien, es interesante notar que en el año 2005 la diferencia del ancho de banda existente entre Latinoamérica y Estados Unidos y Canadá es tan solo el 9% del total, mientras que entre Europa y Estados Unidos y Canadá es el 60%, tal como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3: Distribución del ancho de banda entre regiones

	1999		2005	
	Mbps	Porcentaje	Mbps	Porcentaje
África-Asia	0	0	359	0
África-Europa	62	0	4.159	0
África-USA-Canadá	145	1	2.364	0
Asia-Europa	172	1	24.416	2
Asia-USA-Canadá	6.267	32	307.318	28
Europa-Latinoamérica	62	0	8	0
Europa-USA-Canadá	12.164	61	668.757	60
Latinoamérica-USA-Canadá	953	5	100.943	9
Total interregional	19.825	100	1'108.323	100

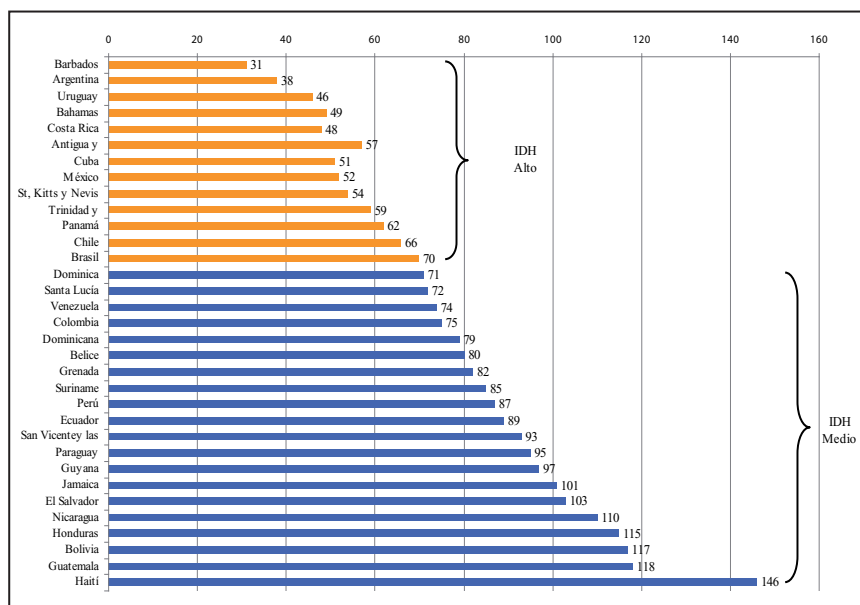
Fuente: United Nations Conference on Trade and Development, Digital divide report ICT diffusion index, 2006.

De otro lado, el Plan para el desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD) en el Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008 calcula el Índice de Desarrollo Humano (IDH) para tecnología (difusión y creación) a partir de las líneas telefónicas básicas, abonados a teléfonos

móviles, usuarios de Internet, patentes otorgadas, recaudación por concepto de regalías y derechos de licencias, gasto en investigación y desarrollo y número de investigadores. Los países de América Latina y el Caribe se encuentran ubicados desde el número 31 (Barbados) hasta el 146 (Haití), de los 177 posibles, como se ve en la Ilustración 5.

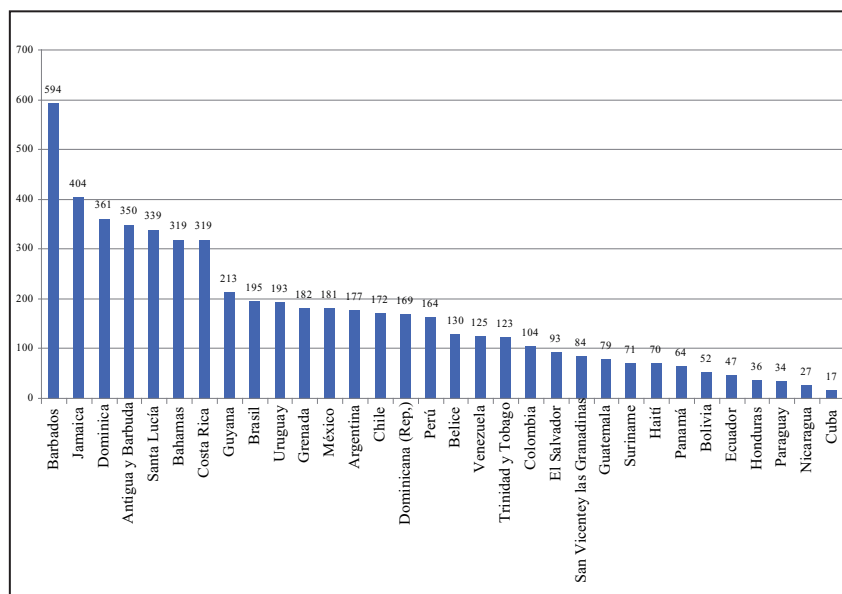
Otro dato importante de resaltar del Informe sobre Desarrollo Humano 2007, es el número de usuarios de Internet por cada 1.000 habitantes. Mientras que Islandia, que según la clasificación del IDH es el número 1, tiene 869 usuarios de Internet por cada 1.000 habitantes, Barbados cuenta con 594, Argentina con 177 y Costa Rica con 254, todos estos considerados de Desarrollo Humano Alto. Entre los países de Desarrollo Humano Medio se encuentran Colombia con 104 usuarios de Internet por cada 1.000 habitantes; El Salvador con 93, y Haití con 70. Los datos se presentan en la Ilustración 6.

Ilustración 5: Clasificación según IDH de los países de América Latina y el Caribe.



Fuente: Elaboración propia con base en: PNUD, Informe sobre Desarrollo Humano 2007.

Ilustración 6: Usuarios de Internet por cada 1.000 habitantes en América Latina y el Caribe.



Fuente: Elaboración propia con base en: PNUD, Informe sobre Desarrollo Humano 2007.

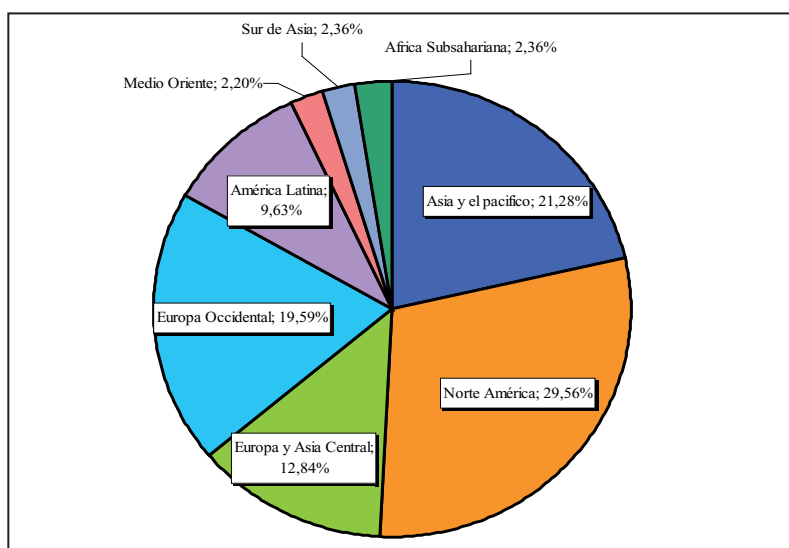
Otra de las organizaciones que estudia fenómenos relacionados con la brecha digital es el Banco Mundial. Según sus datos, en todas las regiones ha habido un incremento en el número de usuarios de Internet del año 1999 al 2003. Los datos se relacionan en la Tabla 4. En América Latina el número de usuarios pasó de 13 a 57 millones, lo que significa un aumento del 349%. Con todo, esta nueva cifra representa solamente el 11% de la población de la región. Por otro lado, de acuerdo con la Ilustración 7, con respecto al número de usuarios a nivel mundial, los usuarios en Latinoamérica representan el 9,6%, mientras que los de Europa Occidental, el 19,6% y los de Norte América, el 29,6%. En la Ilustración 8 y en la Ilustración 9 se muestra la distribución de computadores personales y líneas telefónicas, respectivamente.

Tabla 4: Usuarios de Internet

	1999	2003	Incremento 1999-2003		% de población	
	(millones)	(millones)	(millones)	porcentaje	1999	2003
Asia y el Pacífico	25	126	101	403	1	7
Norte América	114	175	61	54	37	55
Europa y Asia Central	11	76	65	567	2	16
Europa Occidental	53	116	63	120	17	38
América Latina	13	57	44	349	3	11
Medio Oriente	3	13	10	350	1	5
Sur de Asia	4	14	10	257	0	1
África Subsahariana	3	14	11	338	1	2
<i>Mundo</i>	226	591	365	162	4	10

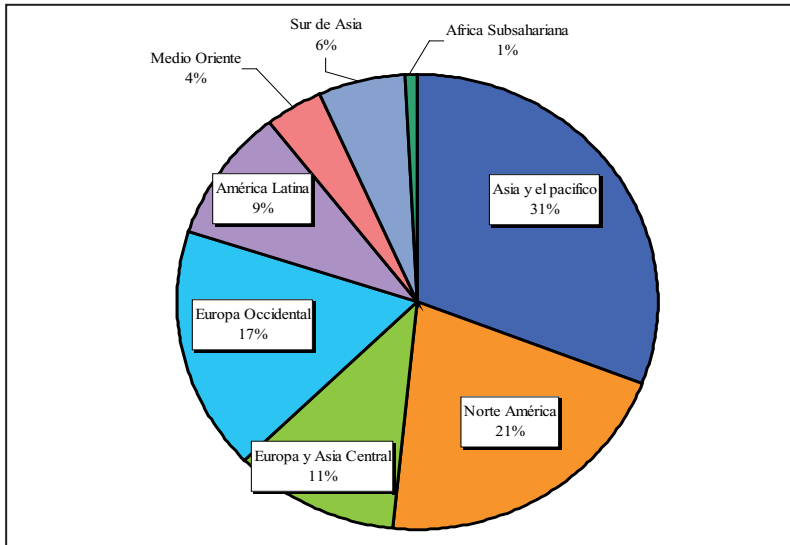
Fuente: Networking Readiness and Benchmarking of ICT Competitiveness

Ilustración 7: Distribución por regiones de usuarios de Internet.



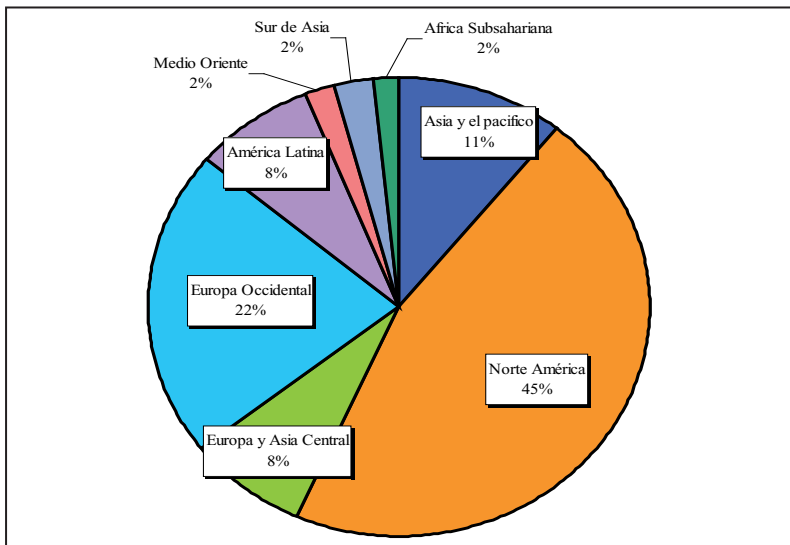
Fuente: Elaboración propia con base en: World Bank, 2005

Ilustración 8: Distribución de líneas telefónicas por regiones.



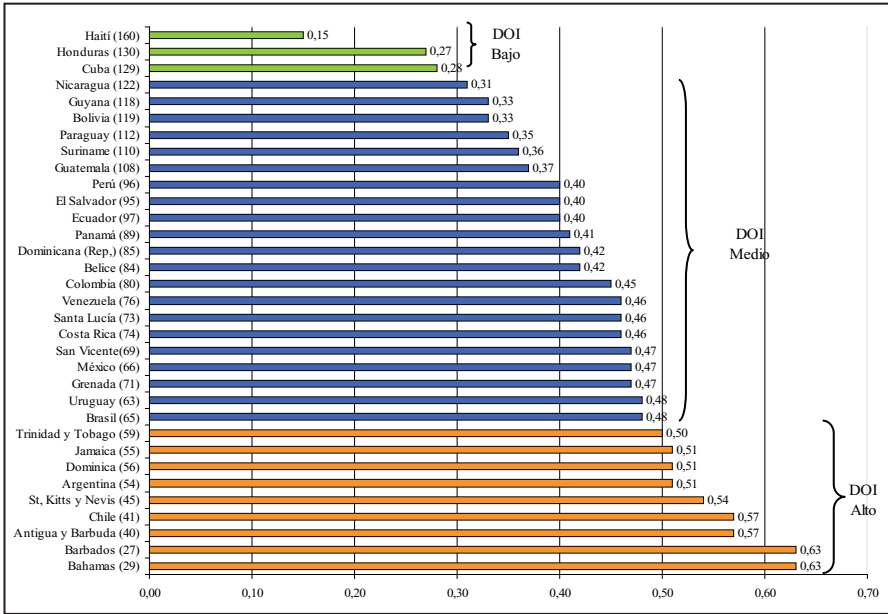
Fuente: Elaboración propia con base en: World Bank, 2005

Ilustración 9: Distribución porcentual de computadores por regiones.



Fuente: Elaboración propia con base en: World Bank, 2005.

Ilustración 10: Índice de oportunidad digital de los países de América Latina y el Caribe.



Fuente: Elaboración propia con base en: ITU, World Information Society Report 2007.

Finalmente, la UIT, además del Índice de Acceso Digital calcula el Índice de Oportunidad Digital (DOI), cuyo rango va de 0 a 1, con el objeto de hacer seguimiento de los progresos en reducción de la brecha digital y de la aplicación de los resultados de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI). Este índice considera once aspectos, reunidos en tres grupos: oportunidades, infraestructura y uso. Proporciona información para el estudio de las políticas, las tendencias regionales en infraestructura, la oportunidad en el acceso y el uso.

De esta forma, hay otra clasificación conforme a dichos criterios. De igual manera, como en los casos de otros índices, con unas pocas variaciones, la tendencia es la misma para todos, como puede verse en la Ilustración10. Los países de América Latina y el Caribe se encuentran ubicados entre el puesto 27 (Barbados con un DOI de 0,64) y el 160 (Haití con un índice de 0,15). El promedio de la región es de 0,44 y está por encima del promedio mundial que es 0,40. 21 países de América Latina y el Caribe se encuentran ubicados por encima del promedio mundial.

Elementos para describir la virtualización de la educación y la educación virtual en América Latina y el Caribe

Para describir y valorar el panorama de utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior de América Latina y el Caribe posterior a las conferencias mundial y regional, es menester un conocimiento de la situación previa que permita ubicar el proceso en la historia. El fenómeno en cuestión existe desde hace unas dos décadas en la región. El comienzo de la utilización de las TIC en instituciones de educación superior se remonta a finales de la década de los ochenta. Es decir, unos diez años antes de las conferencias mundial y regional. Desde ese momento pueden distinguirse tres grandes vectores de desarrollo (Facundo, 2004).

Una primera línea se ubica en el plano económico. Las nuevas tecnologías se presentan como un reto académico-comercial. Ante la posible amenaza de competidores internacionales, las instituciones de la región realizan alianzas estratégicas con universidades de Estados Unidos o Europeas, fundamentalmente, y también con empresas de tecnología informática para ofrecer programas a estudiantes remotos. Este vector de desarrollo aparece desde el comienzo.

La segunda corriente obedece a iniciativas académicas. Los profesores comienzan a experimentar para aprovechar las tecnologías en forma de “informática educativa” para apoyar la docencia presencial. Esta línea gesta las primeras redes académicas. Tiene como característica una relativa ausencia de reflexión educativa general y más una preocupación aplicativa. Esta línea aparece también desde que comienza el uso de las TIC en la educación superior de la región.

La tercera y última línea de desarrollo es una evolución de la educación a distancia, modalidad de educación que había comenzado en la región a finales de los setenta. Las tecnologías comienzan a usarse en este campo casi en el mismo momento en que se realizan las reflexiones de las conferencias mundial y regional.

Puede decirse que en el año de 1998, casualmente el mismo año de la CMES-98, es decir, en los últimos años del siglo pasado, ciertas condiciones en el nivel de alistamiento digital permiten la convergencia de los tres vectores de desarrollo antes descritos, particularmente la mejora, cualitativa (banda ancha) y cuantitativa (número de usuarios),

en el acceso a Internet. Este momento marca un cambio importante en las posibilidades de uso de las TIC en procesos educativos en la región.

A partir de entonces se tienen condiciones para superar el simple uso de herramientas digitales en docencia, generalmente basado en los mismos textos utilizados en el caso presencial, o en algunas funciones administrativas y comenzar a utilizar plataformas virtuales para digitalizar e integrar muchas más funciones (docencia, investigación, administración, extensión) que permiten una mayor actividad digital (teleconferencias, videochat, etc.), e incluso llegar a renovar las estructuras educativas. Es decir, se tiene condiciones para pasar de la virtualización de la educación a la educación virtual. Por supuesto esto debe matizarse según la realidad de cada país en el alistamiento digital y en las experiencias previas en cada uno de los tres vectores de desarrollo.

Revisando los marcos legales y regulatorios de los países de la región, se descubre una actividad especial en la década de los noventa, pero en el ámbito general de las telecomunicaciones. De cara a las nuevas exigencias económicas, los países establecen marcos regulatorios para asegurar la universalización del servicio, proteger a los usuarios, definir las características tecnológicas deseadas y evitar los monopolios, entre otras cosas. Estos marcos están listos para comienzos del Siglo XXI. Por otra parte, a partir del 2001 aparecen agendas de conectividad en los países y entre ellos, que buscan lograr un nivel de infraestructura básico acompañado por un nivel de alfabetismo informático. Pero no aparecen políticas específicas para el ámbito de la educación superior, ni en lo que toca al fomento ni a la regulación. Con todo, deben mencionarse algunos esfuerzos entre los países de la región para coordinar las actividades e iniciativas aisladas sobre las TIC entre los distintos agentes y autoridades involucrados, como la Agenda de Conectividad de las Américas, en el 2002, o el Plan de Quito, en el 2003, o el Plan de Acción Regional sobre la Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe, eLAC, en el 2007 (Cepal, 2008).

Al respecto afirma Facundo (2004) que “aún no parecen visualizarse ni los grandes cambios ni las grandes posibilidades de las TIC como herramientas pedagógicas para el mejoramiento de la calidad de la educación en cualquiera de las modalidades en que se apliquen, así

como para extender el servicio educativo, que motiven el ajuste de la normatividad general existente en materia de educación superior”.

Esto sugiere que la ausencia de políticas a nivel nacional crea una especie de círculo vicioso: por un lado, no hay reglas claras y de fomento que sirvan para superar las posibles indecisiones causadas por incertidumbre que puedan aplazar la utilización decidida de las TIC por parte de las instituciones de educación superior de la región y por otro, la ausencia de este tipo de oferta frena la iniciativa de los gobiernos a pronunciar políticas que vayan más allá de la instalación de infraestructura y fomenten el desarrollo del tema.

Una de las dificultades más sentidas a la hora de describir el panorama del uso de la tecnología en la educación superior de la región es la ausencia de procesos sistemáticos de recolección de información, ya sea por parte de los gobiernos o de instituciones especializadas, y de marcos metodológicos y conceptuales comunes que permitan la comparación de los resultados. Es encomiable el trabajo realizado en los 14 estudios nacionales y subregionales promovidos por Iesalc en el 2003.

Una de las características fundamentales que se deben considerar para tener una percepción válida del uso de las TIC es la cantidad de instituciones y programas que se ofrecen en esta modalidad. Al respecto son reveladores los estudios realizados por Silvio (2003) y Maella (citado por Facundo, 2004) que indican que para el año de los estudios nacionales y subregionales el porcentaje de instituciones que ofrecían programas de educación virtual estaba cerca del 3% (los dos estudios obtienen un valor diferente, al parecer en atención a divergencias en el método para su cálculo: Silvio cuenta 175, mientras Maella cuenta 169).

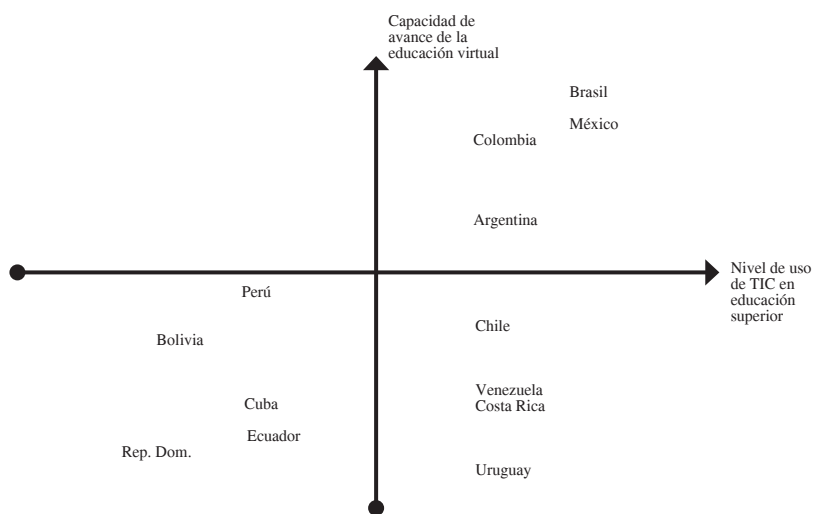
De otra parte, el porcentaje de instituciones que, aunque no puede considerarse que ofrezcan cursos virtuales, utilizan las tecnologías de alguna manera para sus procesos educativos llega al 6%. Igualmente, es relevante el número de programas, que se cuentan cerca a los 500. Para completar el panorama hay que considerar la manera como ha ido evolucionando la educación a distancia de la región hacia la modalidad distancia/virtual, que actualmente representa la mayoría de la oferta. (cfr. Mena, 2004) Este hecho ha dado un impulso importante al uso de las TIC en educación, especialmente en Brasil.

Otro de los puntos clave son las características de los estudiantes que están accediendo a este tipo de oferta educativa. De acuerdo con Silvio (2003) la cantidad de estudiantes en programas virtuales representa el 1,3% del total de la región. Y, alrededor del 70% de los casos provienen del mismo país en el que se ofrece el programa.

Otro aspecto interesante es la falta de homogeneidad en el tema entre los países de la región. Por ejemplo, la capacidad de avanzar en la oferta de programas virtuales, propiamente dichos, cubre un rango muy grande. La relación entre países como Brasil o México, que pueden hablar de educación virtual en este momento, y países como República Dominicana o Ecuador, que están en una etapa de virtualización de la educación, en cuanto a su capacidad de avance, puede ser de unas ocho veces.

En la Ilustración 11, Facundo (2004) propone una manera de segmentar los países de la región en atención a sus etapas de desarrollo de la educación virtual.

Ilustración 11: Segmentación de los países según etapas de desarrollo de la educación virtual



Fuente: Elaboración propia con base en: Facundo (2004).

Además, hay que considerar que los programas virtuales ofrecidos son en un 51% de capacitación y especialización y en un 32,7% de maestría. Sólo un 13% se ubican en el nivel de pregrado. En cuanto

a las áreas de conocimiento cubiertas en la oferta, se encuentra que las dos áreas principales son: administración, con una cuarta parte de los programas, y educación, con una quinta parte. Los siguientes renglones los tienen la ingeniería y las tecnologías, con un 16,3%; las ciencias sociales, con un 12,5%, y la economía, con un 10%.

El tema de la capacitación de profesores es muy importante. En los últimos años han decaído las iniciativas al respecto. Al final de su estudio, Facundo (2004) establece como una de las oportunidades para la educación virtual “continuar con los procesos sistemáticos de formación y entrenamiento en el uso pleno de las TICs, particularmente por parte de los docentes. No basta con los programas iniciales de alfabetización informática”.

Por último, está el tema de las características de la infraestructura tecnológica que tienen las instituciones de educación superior de la región. Como ya se ha mencionado, los rangos son muy amplios. En términos generales puede afirmarse que el nivel de computadores y software está cubierto, aunque la actualización de los mismos no siempre es la deseable. Al respecto hay programas liderados por los gobiernos.

Un problema importante se encuentra en lo que tiene que ver con el acceso a Internet. La banda ancha es una condición necesaria tanto para ofrecer programas virtuales como para tomarlos. Al respecto es ineludible el apoyo gubernamental y los convenios internacionales. A partir de los estudios nacionales, Facundo (2004) concluye que sólo cuando hay backbones nacionales es posible establecer labores académicas. Los países que actualmente cuentan con un acceso adecuado para intereses educativos (Brasil, Chile, México, Argentina, Colombia, Uruguay, Bolivia y Paraguay) comenzaron su carrera por la banda ancha hace más de veinte años. Es interesante verificar cómo, en los países que se logra superar este aspecto, aparecen redes universitarias que potencian el desarrollo de la educación virtual, como es el caso de las redes Reuna y Conicyt en Chile, y las redes RNP y Remav en Brasil, que operan desde finales de los noventa.

Por último, en lo que corresponde a las características de la infraestructura tecnológica, se debe mencionar los tipos de aplicaciones con que se cuenta. Según una encuesta realizada por el doctor Ángel Facundo en 2002, las aplicaciones más comunes son los cursos en línea, los portales web y las videoconferencias. En un segundo renglón

se ubican algunas funciones académico-administrativas, como los procesos de admisión. Y en el tercer renglón algunos servicios académicos como aulas virtuales, bibliotecas virtuales y comunidades virtuales.

Análisis del impacto de las conferencias mundial y regional

En esta sección se realizará un análisis del impacto de las conferencias mundial y regional, de acuerdo con el objetivo planteado. Primero se trabajará sobre las condiciones identificadas, luego sobre las recomendaciones y finalmente sobre las oportunidades que ofrecen las TIC a la educación superior. Durante la exposición del análisis se ha seguido el mismo orden presentado en la primera sección.

El análisis se hará de la siguiente manera: para cada uno de los aspectos a analizar, según se expresaron en la primera sección, se revisará la información encontrada, sintéticamente presentada en la sección anterior, a fin de descubrir evidencia pertinente relacionada con dicho aspecto. En caso de encontrar indicios que puedan llegar a establecer el impacto buscado, se analizarán en términos contextuales y de resultados.

Se comenzará abordando las dos condiciones para aprovechar las TIC en educación superior.

La primera de las condiciones se refiere a la disminución de la brecha digital. Al revisar lo relacionado con este punto se está analizando al mismo tiempo el primer grupo de recomendaciones, dirigido tanto a los gobiernos y al sector privado como a las instituciones de educación superior. Al respecto se puede dar cuenta de un esfuerzo grande en la región por mejorar su nivel de alistamiento digital, pero, al mismo tiempo, insuficiente. El balance en los años posteriores a las conferencias mundial y regional es positivo en muchos aspectos, sin embargo no se encuentra evidencia de que dichas conferencias hayan sido causa del avance. En este tema, la educación superior depende de otros subsistemas de la sociedad, cuya presión es más significativa para los gobiernos. Concretamente, han sido las consideraciones en materia de competitividad económica las que han jalonado el

aliamiento digital de la región. La brecha sigue siendo la condición más importante para el desarrollo de la educación virtual, es la que ha determinado sus retrasos y sus avances.

Lo que tiene que ver con la infraestructura informática parece ser el mejor de los aspectos. En esto han jugado un papel fundamental los gobiernos y, en algunos casos, las multinacionales de la tecnología que han permitido en gran medida la difusión de las TIC en toda la sociedad y la generalización de su uso. Sin embargo los resultados son precarios, todavía porcentajes muy bajos de la población tienen acceso a un computador o a Internet.

Lo relacionado con las redes de comunicación es el aspecto que menor evolución presenta, a pesar de haber avances importantes en los marcos legales y regulatorios, que han favorecido el desarrollo de las infraestructuras nacionales, en el panorama internacional, la diferencia con los países más desarrollados sigue siendo muy grande en el acceso a las grandes infraestructuras de comunicación. De otro lado, los servicios informáticos parecen no ser la variable crítica, por lo menos en lo que se refiere a la educación.

Particularmente, el campo en el que más actividad e iniciativa ha debido tener la educación superior es el que se refiere a la capacitación para el uso de las tecnologías y más concretamente en lo que toca a los profesores. En este punto parece que, a pesar de algunos esfuerzos con resultados positivos, no se ha avanzado lo necesario. En todo caso, todos los actores han estado aportando en mayor o menor medida para disminuir la brecha digital, que impacta a toda la población.

La segunda condición consiste en un espíritu de apertura y colaboración. No se han encontrado estudios en relación con la manera en que se han establecido espacios de cooperación entre instituciones de educación superior de la región orientados a lograr un acceso equitativo a las tecnologías de la información y la comunicación. De manera que no puede hacerse un análisis directo del impacto de las conferencias mundial y regional en este aspecto. Esto parece ser consecuencia de la inmadurez de las ofertas individuales y de las restricciones tecnológicas. Sin embargo, se mencionan algunas alianzas estratégicas que han realizado las instituciones más avanzadas en materia de educación virtual en la región, con instituciones en Estados Unidos o Europa. Alianzas que se configuran por criterios de mercado, de manera que la apertura y la colaboración quedan supeditadas a los

indicadores económicos involucrados. Las grandes desigualdades entre los países de la región y entre la región y los países desarrollados indican que el espíritu mencionado no ha sido el principal motor del curso de los acontecimientos.

Para continuar el análisis se abordarán las trece sugerencias para la utilización de las TIC en educación superior.

La primera recomendación se refiere a garantizar el acceso equitativo a las tecnologías, que incluye la cooperación internacional para facilitar el acceso a las infraestructuras tecnológicas y en lo relacionado con la cooperación internacional para difundir las TIC en toda la sociedad. Este asunto ya se ha tocado en el análisis de la primera de las condiciones, la disminución de la brecha digital. Tal vez sea necesario enfatizar en dos puntos: uno, la manera como la oferta se ha configurado en el nivel de posgrado indica que la demanda aparece en el público con capacidad de acceso a la tecnología, es decir, en profesionales, lo que va en detrimento del ideal del acceso equitativo; y dos, la dificultad que tienen al respecto las instituciones de educación superior para liderar los procesos macro que obedecen a las reglas de la sociedad de la información, lo que de alguna manera matiza su responsabilidad en el caso y ayuda a comprender la posibilidad que tiene esta recomendación de generar un impacto efectivo.

La segunda recomendación se refiere a la construcción de redes entre las instituciones de educación superior. Los casos que pueden verificarse pertenecen a los países que han logrado buenas infraestructuras de comunicaciones, concretamente enlaces de banda ancha. Muchos de estos casos son previos a las conferencias mundial y regional, por lo que no permiten concluir a favor de su impacto. El hecho de depender de la infraestructura de backbone de cada país, puede explicar la demora en aparecer en el panorama educativo de estas redes y el que no sea un fenómeno presente en todos los países. De otra parte las instituciones de educación superior se han vinculado a redes construidas en los países desarrollados. Se trata, entonces, de una recomendación atendida en la medida en que las posibilidades lo han permitido. Su impacto ciertamente ha estado limitado a los grupos que tienen acceso a las grandes universidades de la región, que son las que se han vinculado en estas redes interinstitucionales.

El tema de las transferencias tecnológicas está ausente de los estudios revisados, por lo tanto no es posible analizar el impacto de esta recomendación en el panorama del uso de las TIC en la educación superior.

La formación de los profesores en el uso de las TIC como herramienta para su trabajo investigativo, docente y de extensión, así como en el nuevo rol que deben asumir en los procesos educativos mediados por TIC ha sido un esfuerzo constante por parte de las instituciones de educación superior. Los profesores han sido, en cierta medida, impulsores de la educación virtual en la región, aunque no siempre desde una perspectiva educativa. Este impulso implica que en un comienzo fueron autodidactas y poco a poco se fueron configurando programas de formación, que actualmente representan un importante porcentaje de la oferta virtual. Pero este esfuerzo parece no haber tenido los efectos esperados, porque no se ha verificado un verdadero cambio cualitativo en las instituciones de educación superior hacia la educación virtual.

Se descubre, entonces, un impacto indirecto de las conferencias en este aspecto. No se puede establecer, de la información revisada, si la carencia se debe a que no se ha llegado a un número suficiente de docentes o a características de los docentes que no permiten un cambio efectivo. En todo caso las iniciativas pueden verificarse en la mayoría de las instituciones y países de la región. El estado actual de la cuestión mantiene la urgencia de esta recomendación.

Muy relacionada con la recomendación anteriormente analizada, sigue la referida a la elaboración de material didáctico pensado desde las características de las tecnologías como medio de comunicación. Al respecto no se mencionan avances significativos, antes bien, a partir de su carencia se argumenta sobre la falta de preparación de los docentes, a la que se refiere la recomendación anterior. Este es un punto importante para identificar que se está llegando a una etapa avanzada de virtualidad, cuando se modifican las estructuras pedagógicas, académicas y administrativas.

Puede postularse aquí la razón de la falta de evidencia frente a esta recomendación: la producción de material didáctico adecuado al medio de comunicación tecnológico requiere un ambiente institucional transformado, al menos en alguna medida. Si se acepta esta idea y se considera, además, que es necesaria una buena infraestructura

tecnológica para que los materiales producidos tengan las características adecuadas, como permitir la interactividad o estar basados en lo audiovisual, se concluye que esta recomendación no ha podido ser atendida por no contar con las condiciones necesarias.

La siguiente recomendación, sobre intercambio de experiencias, es otro de los temas poco mencionados en los estudios. Sin embargo, realizando una ligera inspección se encuentran muchas iniciativas importantes al respecto: congresos y reuniones de carácter nacional o internacional, de instituciones de educación superior, de representantes de los gobiernos o de carácter mixto. Esto indica un impacto positivo de las conferencias mundial y regional. La preocupación por la calidad, por la cooperación, por la pedagogía, por el alistamiento, han sido grandes temas recurrentes en estos eventos. Su alcance ha sido amplio y lo es cada vez más. Han sido el germen de muchos procesos de reflexión. Son un indicador de la importante dinámica presente en la región frente al tema de la educación mediada por tecnología.

La creación de entornos pedagógicos de calidad, que respeten las identidades culturales y sociales, que sirvan para salvar las distancias entre estudiantes y profesores y que pueden ser desde la educación a distancia hasta complejos sistemas virtuales de enseñanza, empieza a ser realidad en algunos países de la región, causando beneficios para una mayor cantidad de población, en particular los que más listos están frente a las tecnologías. Lamentablemente esta madurez es de unos pocos países. Por otra parte, en muchos casos los entornos creados incluyen socios foráneos que obedecen a intereses de orden económico y que no valoran el respeto a las identidades culturales, exigido como característica de los entornos a crear.

Este es uno de los mayores peligros que enfrenta la región, porque impacta negativamente la cohesión social, lo que va en detrimento de un verdadero desarrollo humano y sostenible. Como balance regional hay que inclinarse por un saldo en negativo, que no niega para nada la vigencia y la urgencia de la recomendación.

De acuerdo con las descripciones realizadas por los diferentes estudios, actualmente no hay una verdadera institución de educación virtual en la región (ni en el mundo, según estudios más amplios). Esta afirmación sugiere que hace falta aprovechar algunas de las oportunidades que ofrecen las tecnologías. Es claro que esta carencia obedece a múltiples causas, entre las que se infieren: carencias en la

infraestructura tecnológica, organización institucional inapropiada, incapacidad de los actores involucrados y marco regulatorio inadecuado. Muy pocos países de la región pueden considerarse que utilizan las tecnologías en un nivel suficiente para estimar su quehacer como educación virtual y no como virtualización de la educación. En esta recomendación hay todavía mucho camino por recorrer. Sigue, sin embargo, estando vigente.

La siguiente recomendación identificada pide a las instituciones de educación superior de la región hacer todo lo posible para que haya igualdad de oportunidades para la producción de recursos informáticos para la educación. La evaluación en este sentido está íntimamente ligada con la que se refiere a la producción de contenidos pedagógicos. Al respecto se mencionó la dificultad que presentan la estructura tradicional de las instituciones de educación superior y el nivel de infraestructura disponible. Ambas razones argumentan que no existe igualdad de oportunidades para su producción.

Además, en este punto se entra en las lógicas del mercado de las tecnologías: una producción en grandes cantidades, como la que se realiza en los países desarrollados, presenta muchas ventajas frente a los esfuerzos locales que implican costos de producción más elevados y dificultades en el mantenimiento. Y el panorama es mucho más crítico cuando se analiza frente a la variedad de niveles de alistamiento digital entre los países de la región.

La recomendación que pide adaptar las TIC a las necesidades locales plantea grandes dificultades para el análisis. De una parte, no se encuentra que se mencionen explícitamente iniciativas al respecto, pero no puede inferirse por ello que no sea una preocupación permanente en todos los esfuerzos relacionados con la utilización de las TIC en educación superior. De otra parte, las posibilidades de adaptación que ofrecen las tecnologías se proponen en términos de un diseño modular que permite seleccionar las partes para construir un todo según las necesidades del interesado. Es decir, hay una limitada oportunidad de adaptación. Otra alternativa consiste en la producción local de recursos de hardware y software, pero como ya se mencionó esta alternativa tiene limitantes impuestas desde fuera. Finalmente, no hay evidencia de claridad en las necesidades que deben orientar la adaptación. Antes bien, parece que no se ha madurado suficientemente la idea de educación virtual, salvo contadas excepciones, para que

las funcionalidades que ofrecen las tecnologías dejen de ser las que imponen lo que se debe hacer.

A juzgar por los estudios revisados, la recomendación de que cada país determine sus objetivos e intereses frente al tema de la educación virtual apoyándose en la cooperación internacional parece haber sido atendida únicamente por aquellos países que han logrado mayores avances en el campo. En general, los países han manifestado sus metas frente a las tecnologías con el establecimiento de algunos marcos legales al respecto. Fundamentalmente se busca que el acceso sea universal, que los usuarios estén protegidos y que haya normas técnicas claras. Pero en términos de educación superior no hay algo similar. Todavía son objeto de discusión temas fundamentales como la protección de la información y la propiedad intelectual. Ahora bien, cabe preguntarse si los diferentes países tienen alternativas a la hora de legislar o si la lógica económica de la sociedad de la información es la que impone los criterios y las metas a lograr. Con todo, los países tienen un asunto pendiente por resolver en lo que toca a la claridad de los objetivos en el campo, y la urgencia es cada vez mayor, toda vez que aumenta el número de oferta educativa mediada por tecnología, con un objetivo económico.

El tema de la calidad es uno de los principales en la agenda de la educación superior en general y particularmente en lo que tiene que ver con la oferta virtual. Es uno de los criterios fundamentales de la transformación actual de la educación superior en la región. La reflexión es permanente y cubre todos los países de la región. Puede, por lo tanto, identificarse un impacto muy grande en este punto. Con todo, la preocupación es previa a las conferencias mundial y regional. Al respecto, vale la pena tener en cuenta que la recomendación pide un proceso de adaptación, es decir, supone una línea de base de estrategias para asegurar la calidad de la educación virtual. Pero, en la región dicho estado inicial no existe todavía. En contraste con la modalidad presencial, no hay marcos normativos que fomenten la acreditación de la calidad con ocasión de la introducción de las TIC en los procesos educativos.

Las reglas de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación les son impuestas a los sistemas de educación superior de los países de la región por el contexto económico de la sociedad de la información. Por lo tanto, frente a la exigencia que aboga por la

adaptación de las reglas de acceso para que se mantengan equitativas según evolucione la sociedad de la información se debe aceptar un balance negativo. Además, porque las reglas actuales no son equitativas y por lo tanto no es posible mantenerlas de esta manera.

La última de las recomendaciones puede parafrasearse así: las TIC para la educación y no la educación para las TIC. Lamentablemente no se encuentra en estudios revisados que las acciones emprendidas para introducir las TIC en la educación tengan este referente como criterio. La pregunta es simplemente cómo utilizarlas. En todo caso, por diversos factores no se ha materializado la preocupación de que establecimientos reales se transformen en entidades virtuales.

En realidad lo que propone esta recomendación plantea una especie de paradoja a las actuales instituciones de educación superior, porque la introducción de las TIC, llevada hasta las últimas consecuencias, debe terminar con una reforma estructural de las instituciones de educación superior, desde sus actividades académicas hasta sus procesos administrativos. Sólo de esa manera se aprovecharán plenamente las oportunidades ofrecidas por las TIC. El límite entre la modernización del trabajo y la transformación no está bien definido. Un caso diferente es la creación de una institución de educación superior virtual desde el comienzo. Pero, en cualquiera de los dos es claro que no se trata de hacer lo mismo usando la tecnología, sino de transformar las cosas que se hacen y no sólo los métodos, conservando su identidad de educación superior.

Para terminar el análisis, se abordarán las cinco oportunidades ofrecidas por la utilización de las TIC en educación superior.

La gran promesa consiste en la potenciación de la posibilidad que tiene la educación superior de ser factor decisivo para el desarrollo humano y sostenible de los países de la región. Este solo punto amerita un análisis completo y exhaustivo. Frente a la evidencia encontrada debe afirmarse que la reflexión al respecto es nula. Es decir, no hay estudios que hayan abordado la pregunta por el impacto del uso de las TIC como mediadoras de la educación en el desarrollo fomentado por la educación superior. Antes bien, los índices de brecha digital tanto entre países desarrollados y en camino de desarrollo como en el interior mismo de la región, indican que la situación es más crítica

en estos momentos, pese a los avances logrados en contados países y dentro de ellos en unas pocas regiones o ciudades.

Un camino posible de análisis sería afirmar que nos encontramos con una especie de tautología. Sin embargo, la amenaza que se cierne sobre la región como resultado del impacto negativo en la cohesión social, motivado precisamente por la oportunidad que ofrecen las tecnologías de transformar el mercado de la educación superior, de manera que favorezca los intereses de instituciones extranjeras, es un fuerte argumento en contra de afirmar el valor de verdad de la relación entre desarrollo y utilización de las TIC.

La transformación de los profesores para estar a la altura de los retos de la educación superior en el Siglo XXI se ha verificado en alguna medida. Frente a esta promesa puede afirmarse que ya se ha empezado a obtener beneficios. Independientemente de su utilización intencionada, la enseñanza ha sido transformada por la tecnología y un nuevo rol se exige para el profesorado. Las diferentes iniciativas que se han realizado, tendientes a ofrecer programas de educación virtual o mixta, como efecto colateral, han permitido a los profesores reflexionar sobre su papel y comenzar a proceder de manera acorde con las exigencias de la sociedad de la información. Pero, esto no se ha verificado en todos los países, sólo en aquellos en los que el nivel de alistamiento digital ha hecho que la mencionada transformación de la enseñanza sea una realidad. Por supuesto, son los profesores de aquellas instituciones privilegiadas los que han vivido esta transformación.

En casi todos los países de la región y en la mayoría de las instituciones, en gran medida a causa del bajo nivel de alistamiento digital, no se ha logrado que las plataformas virtuales integren la docencia, la investigación, la extensión y los procesos administrativos, ni se ha logrado renovar las estructuras académico-administrativas, ni se han cambiado los modelos pedagógicos tradicionales por otros más flexibles en los que los intereses de los estudiantes puedan ser criterios de decisión. Pero, ciertamente, ha habido un desarrollo influenciado por las tecnologías en todos los niveles: pedagógico, curricular, académico y administrativo. La educación superior en la región ha ido dando respuesta a los interrogantes más urgentes que enfrenta al comienzo del nuevo siglo desde sus posibilidades. Es interesante verificar que el desarrollo logrado ha propendido por aspectos que pueden ser potenciados por el uso de las TIC: la flexibilidad, la formación

por competencias, la interdisciplinariedad. Entonces, han sido los problemas y no la herramienta los que han jalonado el desarrollo, pero en ese proceso la herramienta ha configurado las respuestas.

La promesa más evidente del uso de las TIC en procesos educativos es la difusión y el desarrollo del conocimiento de manera universal. Como se ha visto, ésta depende del nivel de alistamiento digital y por lo tanto es comprensible que no se haya verificado en la región, ni en nivel suficiente, ni de manera homogénea. Un porcentaje muy bajo de la población de toda la región tiene acceso a conocimiento de calidad. Mientras las condiciones de acceso a las tecnologías y las condiciones de acceso a los conocimientos de calidad no lo permitan, la región seguirá pendiente en este tema.

Finalmente, un sistema de educación superior que considera el aprendizaje durante toda la vida no se ha configurado de manera clara en la región. En este caso las TIC juegan el papel de herramientas que potencian la concepción, pero que no la producen. Se trata de un aspecto que debe analizarse con criterios educativos, de la mano de las realidades de los mercados laborales y de las oportunidades de trabajo de los egresados en cada país. Es un punto pendiente en la región.

Conclusiones

Una vez realizado el análisis anterior se procederá a dar respuesta al interrogante que ha guiado todo el trabajo: ¿Qué impacto han producido las recomendaciones de las conferencias mundial y regional en los procesos educativos de las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe, en las políticas y acciones de los gobiernos referidas a los sistemas de educación superior o en las interacciones entre las empresas privadas y las instituciones de educación superior?

Se comenzará mencionando que los distintos procesos que se han desarrollado en América Latina y el Caribe en lo que se refiere a la utilización de las TIC en la educación superior presentan una alta correlación con la manera como se concibe el papel de las TIC en las conferencias mundial y regional. Los distintos temas planteados por las conferencias fueron los ejes de la agenda de la región.

Ahora bien, en términos de esfuerzos la conclusión es que se han movilizado todos los actores involucrados en casi todas las líneas de

acción esperadas, pero en términos de resultados la conclusión es que son insuficientes para aprovechar las oportunidades que ofrece el uso de las TIC en la educación superior. La recomendación menos atendida es la que se refiere a la realización de transferencias tecnológicas. Las recomendaciones más atendidas son las referentes a los diferentes aspectos relacionados con el alistamiento digital, en particular el que tiene que ver con la formación de profesores.

Hasta ahora los beneficios obtenidos por la utilización de las TIC han sido para unos pocos y el panorama en la región se encuentra muy heterogéneo frente a las diferentes iniciativas y a los resultados logrados. Sólo unos cuantos países que han obtenido niveles adecuados de alistamiento digital pueden contar experiencias de educación virtual. Por lo tanto, el balance frente a los beneficios esperados es negativo. El uso de TIC no ha servido para que la educación superior sea protagónica en la reducción de la disparidad entre los países industrializados y los países en desarrollo, ni para que se haya potenciado la transformación que se les exige a las instituciones de educación superior de cara a las problemáticas enfrentadas en el siglo XXI, ni para que se haya evidenciado una difusión y un desarrollo universal del saber, ni para propender por la configuración de una educación superior orientada al aprendizaje durante toda la vida. En su lugar, los esfuerzos han sido orientados por lógicas de mercado.

Como causa probable del panorama descrito puede postularse, al parecer con muy buena validez, el nivel de alistamiento digital. Es decir, el factor determinante para atender las recomendaciones se encuentra en el problema de la brecha digital. Fenómeno que se ha intensificado en dos sentidos: entre la región y el mundo desarrollado y, más preocupante aún, entre los países de la región. La impresión que queda es que las instituciones de educación superior no están en capacidad de liderar los procesos necesarios para aprovechar las oportunidades ofrecidas por las TIC, sino que son parte de un subsistema más en una agenda preocupada sobre todo por la competitividad en la sociedad de la información. Los avances que se van logrando van siendo aprovechados por las instituciones de educación superior que están en capacidad de hacerlo.

Por lo tanto, se comete un error si se plantea que la educación superior depende de la educación virtual para responder a algunos de los problemas que enfrenta actualmente, porque estaría dependiendo

indirectamente de los otros intereses que determinan el ritmo del uso de la tecnología en la sociedad. En este escenario difícilmente se resolverá el problema con prontitud. Las TIC deben estar en el ámbito de las herramientas y no de los fines. Es decir, no es conveniente que la educación virtual sea objetivo en sí misma, sino que su desarrollo debe estar orientado por las necesidades de la educación superior.

Lo anterior plantea que la cooperación internacional entre los países de la región es un tema prioritario en estos momentos. Las diferencias en el nivel de alistamiento digital entre los países son escandalosas si se considera que la educación superior es un agente clave para lograr el desarrollo humano y sostenible de la región, como lo expresan las conferencias mundial y regional. Esto implica una atención superior a la recomendación referente a la construcción de redes y a la adaptación de las tecnologías a las necesidades educativas de la región.

Igualmente, se plantea que la mayor amenaza que se cierne sobre la región, con motivo del uso de TIC en la educación superior, radica en el liderazgo de la lógica económica de la globalización. Es urgente orientar la educación superior a cohesionar el tejido social alrededor de las identidades locales a fin de aspirar a un verdadero desarrollo.

Por lo tanto, como tercer tema urgente, los gobiernos deben legislar pronto en materia de uso de TIC en educación superior. Se debe establecer un marco reglamentario que permita disminuir la brecha interna en la región buscando un acceso equitativo y universal a las tecnologías, potenciar las identidades locales y orientar el desarrollo de la oferta virtual en la región hacia las oportunidades identificadas por las conferencias: el desarrollo humano y sostenible, la capacitación de los profesores, la transformación de la educación superior para atender sus problemas más urgentes, la difusión universal del saber y la configuración de una educación superior a lo largo de la vida. De lo contrario, seguirán imponiéndose las necesidades del mercado, aprovechadas por países con buena capacidad tecnológica.

En otro orden de ideas, la pregunta por el impacto de las conferencias mundial y regional es difícil de responder. La metodología seguida ha permitido revisar el panorama y entregar resultados válidos. Pero, la pregunta amerita estudios más cuidadosos. Es importante que en el futuro se prepare el contexto de la educación superior para estudiar directamente el impacto de las conferencias mundial y regional, especialmente ahora que se volverán a realizar. Es decir, orientar los

futuros estudios nacionales o subregionales con interrogantes que se originen en los textos resultantes de las conferencias.

Finalmente, volviendo a las reflexiones que se planteaban en la Introducción, no debe olvidarse el poder relacionado con los medios. La educación es, sobre todo, una relación que se establece en un medio y ese medio determina el proceso educativo. Por ejemplo, las tecnologías de la información y la comunicación permiten trascender fronteras y superan la necesidad de la sincronía, por lo tanto plantean un panorama en el que no tienen valor ni lo local, ni la construcción histórica del sentido. En este escenario propender por la cohesión social que necesita la región, alrededor de las identidades locales que se han configurado como resultado de procesos históricos concretos, es nadar contra la corriente. Antes bien, lo valioso es lo inmediato, la oportunidad, en el lugar en donde se encuentre. ¿Cómo armonizar estos intereses opuestos en un mismo proceso educativo?, ¿cómo lograr que la inevitable utilización de las tecnologías de la información y la comunicación se oriente hacia la solución de las grandes urgencias que la sociedad le reclama a la educación superior de la región? En este sentido, la educación superior en América Latina y el Caribe enfrenta uno de los retos más grandes de su historia.

Referencias

- APC & ITEM (2007). *Global Information Society Watch 2007*. Uruguay: Monocromo.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2008). *La sociedad de la información en América Latina y el Caribe: Desarrollo de las tecnologías y tecnologías para el desarrollo*. Cepal.
- Facundo, Ángel (2004). *Tecnologías de información y comunicación y educación superior virtual en Latinoamérica y el Caribe. Evolución, características y perspectivas*. Unesco/Iesalc.
- Ferranti, D. et al (2003). *Cerrando la brecha en educación y tecnología*. Washington: The World Bank.
- InfoDev (2003). *e-Readiness en América Latina y el Caribe: Retos y Oportunidades*. Recuperado Febrero 29 de 2008 de <http://www.paho.org/English/DD/IKM/rh-infodev.pdf>.

- _____ (2005). E-Ready for What? E-Readiness in Developing Countries: Current Status and Prospects toward the Millennium Development Goals. Washington: The World Bank.
- International Telecommunication Union. Acceso Universal en Latinoamérica: Situación y desafíos. ITU.
- _____ (2003). Informe sobre el desarrollo mundial de las telecomunicaciones 2003: Indicadores de acceso para la sociedad de la información. ITU.
- _____ (2006). World Information Society Report 2006. Switzerland: ITU.
- _____ (2007). World Information Society Report 2007. Switzerland: ITU.
- Mena, Marta (compiladora) (2004). La Educación a Distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades. Buenos Aires: La Crujía, Stella, ICDE, Iesalc.
- McLuhan, Marshall. (1964). Understanding Media: The Extensions of Man New York: McGraw-Hill.
- Orbicom (2003). Monitoring the Digital Divide. Canada: Orbicom.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2007). Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008. La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido. Nueva York.
- Rama, Claudio. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. Iesalc. (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005. Venezuela. Unesco/Iesalc. pp. 11-18.
- Serrano, A. & Martínez, E. (2003). Brecha Digital: Mitos y Realidades. México: Universidad de Baja California.
- Silvio, José. (2003) Tendencias de la Educación Superior Virtual en América Latina y el Caribe. Caracas: Unesco/Iesalc.
- Soumitra Dutta & Amit Jain (2004). The Networked Readiness Index 2003–2004. En World Economic Forum, World Bank & Insead (2004). The Global Information Technology Report 2003–2004,3-22. New York: Oxford University Press.
- Sunkel, G. (2006). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores. Cepal.

- United Nations (2006). United Nations Conference on Trade and Development the Digital Divide Report: ICT Diffusion Index 2005. New York: United Nations.
- World Economic Forum, World Bank & Insead (2004). The Global Information Technology Report 2003–2004. New York: Oxford University Press.

Referencia complementaria

- Cursi, Renata (2003). Diagnóstico de la Educación Superior Virtual en Venezuela. Unesco/Iesalc.
- Díaz, Germán, et al. (2003). Nuevas Tecnologías de Información e Innovaciones en la Educación Superior de Puerto Rico. Unesco/Iesalc.
- Facundo, Ángel (2002). Universidad Virtual en América Latina y el Caribe: Características y Tendencias. Bogotá: Unesco/Iesalc.
- _____ (2003). La educación superior virtual en Colombia. Unesco/Iesalc.
- Fernández, Julio C. y Armellini Di Santi, Alejandro. (2003). Educación Superior Virtual en el Uruguay. Unesco/Iesalc.
- Herrero, Elsa; Martínez-Aparicio, Alfredo y Novoa, Luisa (2003). Educación Superior Virtual en Cuba. Estudio preliminar de las experiencias en la aplicación de las Tecnologías de la información y las Comunicaciones en la Educación Superior. Unesco/Iesalc.
- Koul, Badri. (2002). Higher Distance/Virtual Education in the anglophone Caribbean, Unesco/Iesalc.
- Lugo, María Teresa. (Coordinadora) y Mariana Vera Rossi. (2003). Situación presente y perspectivas de desarrollo de los Programas de Educación Superior Virtual en Argentina. Unesco/Iesalc.
- Ortiz, Alejandra. (2003). Estudio sobre el uso de las tecnologías de comunicación e información para la virtualización de la educación superior en México. Unesco/Iesalc.
- Padilla, Álvaro. (2003). Diagnóstico de la “Educación Superior Virtual” en Bolivia. Unesco/Iesalc.
- Pimienta, D. y Báez, C. (2003). Inventario sobre la infraestructura informática y telemática, usuarios y planes de educación a

- distancia vía la Internet de las universidades de la República Dominicana. Unesco/Iesalc.
- Rivera, Kenneth. (2003). La educación superior a distancia en Centroamérica. Unesco/Iesalc.
- Silvio, J. (2000). La virtualización de la universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología? Caracas: Iesalc-Unesco.
- Torres, Juan Carlos. (2003). Diagnóstico de la educación virtual en Ecuador. Unesco/Iesalc.
- Universidad Virtual-Reuna. (2003). La educación virtual en Chile: historia, estado del arte y proyecciones. Hacia el conocimiento de la realidad nacional en materia de uso de tecnología aplicada a la educación superior. Unesco/Iesalc.
- Valdivieso, Elena; Patiño, Alberto y Azabache, Haydée. (2003). Educación Superior Virtual y a Distancia en Perú. Unesco/Iesalc.
- Vianney, João; Torres, Patrícia y Silva, Elizabeth. (2003). A Universidade Virtual no Brasil. Os números do ensino superior a distância no país em 2002. Santa Catarina: Unisul, Unesco/Iesalc.

Capítulo VII

La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento

Marco Antonio R. Dias*

La dimensión internacional debería ser una parte intrínseca, junto con la calidad y la pertinencia, de las instituciones y de los sistemas de educación superior (CMES, París, 1998). La internacionalización es una realidad de la cual ninguna institución puede escapar, es por ello que en la actualidad un gran número de universidades dispone ya de oficinas propias para los temas internacionales.

Consideramos que hoy son dos las racionalidades que dominan la concepción y la organización de las universidades: una es la de desarrollar actividades desde una perspectiva de servicio público, tal como lo recomendó la CMES en 1998 y la otra es la de actuar como una empresa capaz de vender productos sólo a quienes los puedan comprar, tal como se lo impulsa desde diversas organizaciones multilaterales, especialmente desde la Organización Mundial del Comercio a través del AGCS – Acuerdo General de Comercio de Servicios. Estas concepciones definen las lógicas de cómo la cooperación será desarrollada e implementada en una etapa de globalización donde el

* Consultor internacional en educación superior. Actualmente representa a la Universidad de las Naciones Unidas ante la Unesco, organización de la cual fue Director de educación superior de 1981 a 1999. Es presidente de la Asociación ORUS – Observatorio Internacional de Reformas Universitarias. Fue Vice-presidente del GUS (Global University System-), Es autor de varios artículos y capítulos de libros. Recibió la condecoración de la “Légion d’honneur” francesa (1999) y de la «Ordem do Mérito Educativo» de Brasil. Es Doctor Honoris Causa de la Universidad del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). Versión en español revisada por Verónica Gandini.

conocimiento es fundamental, donde el número creciente de estudiantes de educación superior pasó de 28.2 millones en 1970 a 132 millones en 2007 y en donde el total de exportaciones en materia de educación superior es de entre 30 y 50 mil millones de dólares al año.

En los últimos diez años se viene observando un silencio sobre la pertinencia y sobre la función de servicio público de la educación superior, mientras que una serie de procesos aparentemente independientes pero que de hecho están íntimamente relacionados, están influenciando decisivamente sobre la concepción y el desarrollo de la cooperación interuniversitaria: el Acuerdo General de Comercio de Servicios, la revisión de los convenios sobre convalidación y reconocimiento de estudios, grados y diplomas en educación superior, el Proceso de Bolonia y las directrices de la OCDE en cuanto a calidad en educación transfronteriza. Se podría indagar si en la práctica, no se estará volviendo hacia un sistema de equivalencias de todos los sistemas universitarios con el modelo europeo/norteamericano.

Sin embargo la cooperación basada en la solidaridad sigue su curso; hay un incremento de acciones que instan a desarrollar sistemas y actividades conjuntas basadas en la responsabilidad social de la educación superior y de nuevo, se asiste a iniciativas a favor de la educación internacional que tratan la formación de ciudadanos socialmente responsables. Ejemplo de esto es la decisión del Consejo de la Universidad de las Naciones Unidas de diciembre de 2007 al crear el Instituto de Formación y de Investigación sobre la Alianza de Civilizaciones.

Palabras clave: cooperación e internacionalización de la educación superior, comercio educativo, bien y servicio público, globalización y sociedad del conocimiento, convalidación y reconocimiento de estudios, diálogo cultural y alianza de civilizaciones.

Introducción

La dimensión internacional de la enseñanza superior fue considerada por los participantes de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior-CMES, organizada por Unesco en 1998, como parte intrínseca no solamente de la estructura, sino de la calidad y

pertinencia de las instituciones y de los sistemas de educación superior.

En el artículo 11. b) de la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción” los casi cinco mil participantes de la CMES fueron decisivos al declarar que la calidad “requiere que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales”.

Por otro lado, el punto 10 del documento “Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior”, también adoptado por la CMES, enfatiza que “deberá concebirse a la cooperación como parte integrante de las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de educación superior”; señalando que esta cooperación tiene que estar basada en la solidaridad; más adelante el documento sugiere que “cada establecimiento de enseñanza superior deberá prever la creación de una estructura o un mecanismo apropiado para promover y organizar la cooperación internacional”.

Históricamente, la internacionalización de la educación superior no ha sido una novedad y en el imaginario colectivo de la comunidad académica, una idea consensuada ha sido siempre la de la existencia de un carácter internacional de las universidades y de su compromiso con la universalización del conocimiento. En la Edad Media, como en el período del Renacimiento, la movilidad de estudiantes y de maestros e investigadores en Europa era muy común. Durante el Siglo XIX y gran parte del Siglo XX, involucraba principalmente a miembros de las elites locales de los países en desarrollo que iban a buscar su formación en los países colonizadores.⁵⁹

Pero este sistema tenía sus efectos perversos, como señaló Carlos Tünnermann Bernheim (1999):

⁵⁹ En un documento de trabajo elaborado para la comisión IV (Cooperación Internacional) de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998) en la Unesco, Dumitru Chitoran habla de tres fases de la internacionalización: a) fase convergente en la Edad Media y durante el Renacimiento; b) fase divergente de 1800 hasta la I Guerra Mundial, con las universidades priorizando los aspectos nacionales; c) Fase “reconvergente” desde la II Guerra Mundial, caracterizada por la vuelta al universalismo e internacionalismo.

“En las últimas décadas se ha acentuado en la región (América Latina) el fenómeno de la internacionalización de la educación superior y de la investigación científica, con un claro predominio de orientación del Sur hacia el Norte. De esta suerte, en vez de contribuir a fortalecer las comunidades académicas de la región, ha estimulado la emigración de profesionales, científicos y técnicos hacia los países industrializados”.

La internacionalización de la educación superior, además de ser considerada desde 1998 un objetivo, es siempre el resultado de una acción o, en una visión más amplia, de un proceso del cual participan individuos e instituciones de varios países o continentes, integrando la dimensión internacional en las diversas actividades y acciones de la educación superior. Es necesariamente multidimensional y tiene muchas facetas porque puede referirse a las estructuras, a los modelos, a la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, a los intercambios de programas de formación y de investigación, a los acuerdos entre instituciones y entre países, a la interculturalidad, etc.⁶⁰ Son numerosas y variadas las motivaciones que provocan acciones concretas de internacionalización y en la literatura consagrada al tema, se reconoce una diversidad de palabras para significar procesos que están interrelacionados: educación internacional, cooperación internacional en educación, educación transnacional o transfronteriza, educación sin fronteras y también globalización en la educación.

En 1995, a través del Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, la Unesco enfatizó que “la internacionalización cada vez mayor de la educación superior es en primer lugar, y ante todo, el reflejo del carácter mundial del aprendizaje y la investigación...” Para la Unesco, la cooperación era “una condición *sine qua non* de la calidad y eficacia del funcionamiento de los centros de educación superior” y “ha de estar fundada en una auténtica asociación, en la confianza mutua y en la solidaridad”.⁶¹

⁶⁰ La internacionalización, como veremos más adelante, es concebida según la visión ideológica de los analistas. Hoy está en moda, incluso en asociaciones universitarias y organizaciones internacionales presentar definiciones neutrales que sustentan el “*statu quo*”. Los que no aceptan la neutralidad e insisten en el tema de la responsabilidad social de las universidades y en modelos de cooperación basados en la solidaridad, son identificados como ingenuos o utópicos.

⁶¹ Una primera versión del Policy Paper, bajo la responsabilidad de Dumitru Chitoran, Jan Sadlak y Marco Antonio R. Dias, fue presentada en diciembre de 1992 en la tercera consulta colectiva hacia las ONG de educación superior. Allí se podía leer: “international cooperation, based on genuine

En 1997 la Conferencia General de la Unesco aprobó la “Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior”. En su preámbulo, el documento defiende la diversidad cultural y más adelante, en varias oportunidades, se refiere a la movilidad y a la cooperación como objetivos para promover el intercambio de ideas, de información, como también de personal docente (www.unesco.org, en la rúbrica relativa a los instrumentos normativos).

En 1998, en el informe oral presentado en la sesión de cierre de la CMES, la Relatora General Suzy Halimi enfatizó que los participantes en la Comisión IV (consagrada a la cooperación),⁶² pidieron claramente que la educación superior comprendiera entre sus misiones principales la cooperación internacional y la necesidad de promover una pluralidad de las culturas, una conciencia mundial de los problemas y un desarrollo duradero o sostenible en todo el mundo.

Internacionalización y mercado

Lo que hay de nuevo en este campo, básicamente en las últimas décadas y principalmente a partir de 1998, es que la internacionalización de la educación superior se transformó en una realidad de la cual ninguna institución puede escapar. El avance de la ciencia y de la tecnología es tan rápido que ninguna institución que se quede aislada, podrá acompañar la evolución del saber o ser excelente en todos los dominios.

De una u otra forma la internacionalización se ha convertido en una actividad permanente en las universidades de todo el mundo. Según el relato de una publicación de la Anuiés (2000), una encuesta realizada por un organismo francés al final de los años 90 entre 150

partnership, mutual trust and solidarity making use of flexible procedures which allow the participating institutions to address problems jointly and to make a better use of resources, is gaining importance in policy and programs aimed at enhancing national capacities for the development of advanced human resources...”. In: *New Papers on Higher Education – Meeting documents N° 5 – ED-93/WS*. 14-Unesco, 1993. Por razones difíciles de explicar, la versión final solamente fue publicada en febrero de 2005.

⁶² Como punto de partida, los miembros de la comisión utilizaron un documento de trabajo específico sobre cooperación elaborado por D. Chitoran y el documento de trabajo principal de la CMES. De Ketele, Jean Marie (1998). Documento de Trabajo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-ED-98/CONF.202/5.

universidades de 47 países, señaló que para el 41% de los encuestados la cooperación era “prioritaria”, para el 52% “importante” y solamente un 7% la consideraban “relativamente importante”.

En América Latina y el Caribe, hasta hace poco tiempo, las instituciones no disponían de estrategias de internacionalización, ni de unidades especializadas encargadas de promoverla y gestionarla. Esto cambió mucho desde el inicio de los años noventa, pero todavía hoy estas unidades luchan por ocupar un espacio que frecuentemente no es reconocido e intentan definir sus misiones en busca de objetivos que no siempre están muy claros.

Actualmente esta tendencia se está revirtiendo y se puede observar que un gran número de universidades dispone ahora de oficinas propias para temas internacionales; hay redes nacionales que promocionan intercambios permanentes de experiencias y en octubre de 2006, en Corrientes/Resistencia (Argentina) se sentaron las bases para la creación de una red regional de cooperación internacional, durante un encuentro de responsables de relaciones internacionales y cooperación de las universidades del Mercosur, Chile, Bolivia y Venezuela. Es difícil prever qué éxito tendrá la iniciativa, ya que los objetivos buscados por los participantes eran bastante diferentes. También en 2006, el IESALC con sede en Caracas, organizó en Brasilia el I Encuentro de Redes Universitarias y Consejo de Rectores de América Latina y del Caribe. Allí, entre otras iniciativas, se firmó un acuerdo entre diversas instituciones para desarrollar la cooperación mutua basada en la solidaridad y promover el desarrollo de la evaluación de los cursos de postgrado iberoamericanos y del Caribe.

Durante las últimas décadas del Siglo XX, muchas instituciones transformaron la educación en un gran negocio, principalmente en países como Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Reino Unido y Estados Unidos, donde ahora la tendencia es considerar la internacionalización y cooperación como sinónimos de comercio más allá de las fronteras. En Australia y Nueva Zelanda, al inicio de este siglo XXI, los servicios educativos ocupaban el tercer y segundo sector, respectivamente, más importantes en la exportación de servicios y el 14 y 15 de todo el sector de exportación industrial. Al mismo tiempo, en otros países, como Brasil, Colombia, Filipinas, la privatización de la educación superior se intensificó con las instituciones particulares controlando proporciones siempre crecientes de los recursos universitarios.

La OMC define cuatro formas de suministro que se refieren a las maneras en que se pueden comercializar los servicios los que se aplican a todos los sectores de servicios, incluido el de educación superior:

- 1- Suministro más allá de las fronteras, incluso a través de la educación a distancia.
- 2- Consumo de los servicios en el extranjero, se refiere a los estudiantes que van al exterior a estudiar, y que representa hoy un mercado entre 40 y 50 mil millones de dólares con predominancia de los países de la OCDE.
- 3- Presencia comercial, ocurre cuando un proveedor extranjero establece una sede local en otro país o firma acuerdos de franquicias con instituciones locales.
- 4- Presencia de personas naturales, por ejemplo profesores o investigadores que van temporalmente a prestar servicios a otros países.

Australia, que exportaba 6 millones de dólares con la educación superior en 1970, en el año 2000 ya superaba los 2 mil millones. Australia está hoy reemplazando al Reino Unido como país modelo para los que quieran adoptar una perspectiva de comercialización de la educación. Ahí, como en otros países anglófonos, hay un esfuerzo sistemático de reclutamiento de estudiantes extranjeros que estén en condiciones de pagar aranceles. Universidades australianas instalan campus en varios países y venden sus productos virtuales con los consabidos problemas: programas que no reflejan la realidad cultural de los receptores locales, frecuentemente tienen una calidad inferior a los programas similares de origen y utilizan el inglés como idioma principal en los cursos destinados a países cuya lengua materna no es el inglés. Esto consolida la tendencia a hacer del inglés la única lengua (o por lo menos la predominante) para investigación y publicaciones internacionales.

Según las estadísticas de Unesco, el número de estudiantes de educación superior pasó de 28.2 millones en 1970, a 47.5 millones en 1980, luego a poco más de 60 millones en 1990 y a 132 millones en 2007. Datos de 2004 señalan que seis países eran los líderes mundiales en la recepción de estudiantes de otras naciones: Estados Unidos (23%), Reino Unido (12%), Alemania (11%), Francia (10%),

Australia (7%) y Japón (5%). En ese mismo año los estados miembros de la OCDE recibían a 1.6 millones de estudiantes extranjeros. En Europa, la mitad de los estudiantes extranjeros (52%) provenía de otros países de Europa. En 2004, 150 mil estudiantes de América Latina y el Caribe seguían cursos en el extranjero contra 100 mil que lo hacían en 1999, lo que implica un incremento del 50% en solamente cinco años (Bashir, 2007).⁶³

En 1999, el promedio de los gastos de estudiantes extranjeros en los países de la OCDE (escolaridades y gastos de manutención) era de más de 21 mil dólares al año. Los países de América Latina con más estudiantes de educación superior en instituciones de los Estados miembros de la OCDE, eran Brasil (14.475) y México (13.585), la mayoría de los estudiantes de este último país cursaba estudios en los Estados Unidos. Los grandes importadores de servicios educacionales en la región eran en el año 2000: Venezuela (113 millones de dólares), Brasil (US\$ 78 millones) y México (US\$ 53 millones).

Una duplicidad de enfoques

El tratamiento del fenómeno o del proceso de internacionalización –al igual que el referido al de cooperación– siempre estuvo vinculado a la visión que se tiene de cómo se debe relacionar la enseñanza superior con la sociedad.

En escala mundial, siempre fueron en realidad dos las maneras de concebirse la universidad o, como algunos analistas prefieren decir, son dos las racionalidades que fundamentan la acción de las instituciones:

- 1- Como un servicio público proporcionado básicamente por los gobiernos, pero que puede también ser proporcionado por otras instituciones bajo los sistemas de concesión, delegación u

⁶³ Sajita Bashir (2007) – World Bank- “The Caribbean region is unique in some respects because of the large number of offshore medical schools mainly from the US that cater largely to North American students. Essentially, this model consists of the “offshoring” of US medical education to produce medical graduates at lower cost for the US market... A prominent feature of Latin America is the intra-regional university franchising and twinning partnerships. Franchising and twinning partnerships vary depending on the country. Mexico has partnerships mainly with US universities, whereas Argentina has them with both European and US universities”.

autorización.⁶⁴ Es la concepción que predominó durante la CMES de 1998.

- 2- Como una empresa capaz de vender productos a quienes los puedan comprar. Los estudiantes, en esta concepción, son tratados como clientes. Este es el modelo anglosajón, predominante en Estados Unidos y en otros países como el Reino Unido desde los tiempos de la Sra. Thatcher en los años 80. Antes, en los colegios ingleses, predominaba la concepción según la cual la universidad era una comunidad de “scholars” que se auto-reglamentaba. Esto cambió profundamente desde los años 80.

Por supuesto, en muchos países cohabitan las dos modalidades. Durante las décadas que precedieron a la CMES, en particular a partir de los años 80, y principalmente a partir de 1989, los modelos de cooperación internacional basados en los conceptos de mercado empezaron a ganar fuerza. Sin embargo, paralelamente, y esto viene desde fines de la II Guerra Mundial, el concepto de educación superior como bien público y de las universidades como servicio público se ha impuesto. Esto, naturalmente, pasó a repercutir en las prácticas de la cooperación, que con el desarrollo de un número importante de experiencias, la solidaridad predominó por sobre la ideología del mercado. Esto fue lo que orientó a los programas de asociaciones y redes universitarias y también inspiró la creación en 1990/1991 del Programa Unitwin/Cátedras Unesco, y las decisiones de los participantes en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en 1998.

⁶⁴ *Una reflexión sobre el servicio público y sobre la función del Estado en la educación en este período de globalización es necesaria.* Está previsto el debate sobre el tema en la reunión de ministros que la Oficina Internacional de Educación de Ginebra va a organizar hacia fines de 2008. Teniendo en cuenta esta realidad el Comisariado General de Relaciones Internacionales de la Comunidad Francesa de Bélgica (la parte francófona del gobierno belga) encargó al Sr. Roger Dehaybe, ex secretario general de la francofonía, articular una reflexión a nivel mundial sobre el tema. En este marco, una reunión de expertos tuvo lugar en París el día 9 de julio de 2007 y una reunión de representantes de organizaciones internacionales el día 10 de julio también de 2007. Para mayo de 2008, estaba prevista una reunión de alto nivel en Bruselas. En los documentos distribuidos por las autoridades belgas, se pone de manifiesto que una liberalización no controlada y llevada al extremo, puede poner a los Estados en una situación de imposibilidad potencial de continuar reglamentando el sector de educación, en función de las prioridades locales, regionales así como remediar los efectos de una segmentación creciente del sector. Representantes de delegaciones de países latinoamericanos y del Caribe junto a la Unesco participaron en 2007, de un encuentro con el Sr. Roger Dehaybe para analizar la cuestión y discutir la iniciativa de la Oficina Internacional de Educación.

Muchos creyeron que el éxito de la CMES y el impacto que sus ideas de base tuvieron, provocaría un nuevo período en la cooperación internacional –basada en la solidaridad– que se podría consolidar y resultar permanente. En muchos lugares, los principios de la CMES influenciaron decisivamente sobre las prácticas que las universidades desarrollaron en diversos programas de cooperación. Pero esto no se transformó en una tendencia predominante.

Tanto en Estados Unidos como en Europa y también en algunos países de otros continentes, se consolida, desde hace por lo menos dos décadas, la tendencia de los gobiernos de establecer nuevas reglas de asociación entre las universidades. Estas son estimuladas a buscar fondos por todos los medios para alcanzar sus objetivos. Los gobiernos, como lo remarca la OMC, quieren proveer solamente “*lump sum*”. Esto implica menos control gubernamental, pero también menos fondos, más competencia entre instituciones y la aplicación de reformas institucionales para reducir costos y aumentar las recetas aplicadas a universidades.

En 1998, mientras que en la CMES se consolidaba la idea de educación superior como bien público, el secretariado de la OMC elaboraba un documento (23.09.1998-SC/W/49, Council for Trade Services-Background note by the Secretariat), en el que sugería un sofisma según el cual, la existencia de proveedores privados justificaría la inclusión de la educación superior entre los servicios comerciales. En octubre de 1999, a través de otro documento con el título “Introducción al AGCS”, definió los servicios que deberían ser considerados como comerciales, incluyendo entre ellos a la educación superior, la educación a distancia, etc.⁶⁵

Desde entonces, la movilización de varias organizaciones –Banco Mundial, OMC, Banco Interamericano de Desarrollo y otras– pasó

⁶⁵ Al respecto de la influencia que la Organización Mundial del Comercio ejerce hoy, existe en todo el mundo una extensa bibliografía con posiciones críticas algunas, otras con una actitud de resignación, y finalmente un número significativo con manifestaciones de apoyo. Se puede encontrar información, por ejemplo, en el sitio del poderoso sindicato de maestros “Internacional de la Educación” www.ei-ie.org y también en sitios de otras organizaciones, como por ejemplo www.wto.org; www.unesco.org; www.unctad.org; www.aucc.ca; www.caut.ca; www.orus-int.org; <http://firgoa.usc.es/drupal/node/11883>; www.esib.org; www.unesco.org/iau. El autor de este capítulo también ha elaborado reflexiones sobre el tema, siempre en favor de la concepción según la cual, la calidad y pertinencia son dos conceptos que no pueden existir separadamente así como la función de servicio público que debe ejercer la educación superior. Estos trabajos pueden ser encontrados en www.mardias.net principalmente en el volumen electrónico N° 2 dedicado a la “globalización y el impacto de la acción de la OMC”.

a orientarse en función de los parámetros de la OCDE que aspira a transformarse en una organización global. La OCDE y funcionarios de organizaciones multilaterales se han asociado ideológicamente permitiendo que, en materia de educación, trasciendan y se instalen los axiomas del Consenso de Washington. Esta es la denominación que se ha dado a la formulación elaborada en 1989, con el final de la Guerra Fría, por el economista inglés John Williamson, para reforzar la política generalizada en favor del libre intercambio, a través de privatizaciones, apertura de la economía, control de la inflación y del déficit público, menor regulación de la economía, prioridad en los países en desarrollo al cobro de los intereses de la deuda externa, y la predominancia de la lógica del mercado en las relaciones internacionales.

Asimismo, la duplicidad de concepciones o de racionalidades sigue existiendo. Históricamente, esta duplicidad se ha visto reflejada en las organizaciones internacionales tal como lo demuestra principalmente, la publicación de dos documentos sobre políticas para la educación superior elaborados y publicados hace poco más de diez años por el Banco Mundial y por la Unesco. Estos son: “Higher Education: the Lessons of Experience”. Banco Mundial, Washington, 1994 y “Policy Paper for Change and Development”. Unesco, París, 1995. Los documentos mencionados tuvieron gran influencia en la evolución de las políticas públicas de educación superior en el mundo entero.⁶⁶

El peso de las dos concepciones queda claro al momento de analizar un punto fundamental, el de la financiación de la educación superior. Los que ven al estudiante como cliente y a las universidades como empresas, consideran prioritario el apoyo a las instituciones privadas y que se incorpore y se aumente el arancelamiento. Desean también la disminución de la inversión pública en educación superior y que los sistemas sean reglamentados por la OMC.

En la CMES de 1998, la educación superior fue considerada una inversión social con impactos en la vida del individuo y con beneficios para la sociedad, principalmente en lo que

⁶⁶ El Banco Mundial en los años siguientes a 1994, divulgó otras publicaciones, en particular en 2002 “Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education”. Sobre la duplicidad de racionalidades se pueden ver, entre otros a Kent Rolin (1995) en “Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO”- Universidad Futura- vol. 7, N° 19, Universidad Autónoma de México; Olsson Berit, “The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education”- CESO – The Hague, 1995; y Marco Antonio R. Dias en “Políticas sobre ensino superior em nível internacional” www.mardias.net – Volumen electrónico N° 2, Documento 7.

se refiere a la cohesión social y al desarrollo cultural. La responsabilidad del Estado fue considerada fundamental para garantizar una financiación adecuada a la enseñanza superior.

Una agenda positiva

Los participantes de la CMES de París afirmaron enfáticamente, en el preámbulo de la declaración que “sin instituciones de investigación adecuadas que formen una masa crítica de personas cualificadas y cultas, ningún país puede asegurar un desarrollo endógeno genuino y sustentable ni reducir las disparidades que separan a los países pobres y en desarrollo de los países desarrollados. Compartir conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías pueden ofrecer oportunidades para reducir esta disparidad”. Para esto, según las conclusiones de la CMES, tres puntos son esenciales:

La pertinencia,⁶⁷ que tiene como objetivo estimular a las instituciones de enseñanza superior a contribuir al desarrollo de una sociedad más justa. La respuesta a las necesidades de la economía debe de ser dada en el marco de una visión donde los valores éticos, la participación y el refuerzo de la democracia estén presentes. La pertinencia implica una utilización eficaz de los recursos públicos, lo que requiere una rendición de cuentas a la sociedad y una gestión eficaz, preservándose la autonomía y las libertades académicas. Se debe notar también que la pertinencia implica el desarrollo de relaciones con el mundo del trabajo, lo que no se limita a los intereses de las empresas, y también a una acción en favor del desarrollo del conjunto del sistema educativo.

La mejora de la calidad, que se hará a través de diversos medios, entre ellos la reforma de las prácticas educativas, la modernización de

⁶⁷ La Dra. Hebe Vessuri elaboró un documento de trabajo para comisión IV de la CMES donde analizó la cuestión de la cooperación. Lo esencial de su análisis fue publicado en septiembre de 1998 por la Oficina Internacional de Educación de Ginebra en un dossier especial de la revista *Perspectivas* (vol. XXVIII- no. 3). Allí se puede leer: “La pertinencia se refiere especialmente al papel y el lugar de la ES en la sociedad, pero también comprende el acceso y la participación, la enseñanza y el aprendizaje, la función de servicio de la ES con otros sectores de la sociedad, el mundo laboral y la función de servicio de la ES en la comunidad. No menos importante es la participación de la ES en la búsqueda de soluciones a los problemas humanos urgentes, como la población, el medio ambiente, la paz y el entendimiento internacional, la democracia y los derechos humanos. Otra manera de considerar la pertinencia consiste en centrarse en los servicios específicos que imparte la ES y evaluar el tipo y alcance de estos servicios, cómo son impartidos y cómo los valoran los “clientes”.

la gestión y principalmente la elaboración de los programas, con la introducción de estudios multidisciplinarios, la utilización de nuevas tecnologías, el desarrollo de programas flexibles y de programas de educación permanente. El desarrollo de la investigación sobre la propia enseñanza superior es considerado indispensable como también lo es la reforma de las políticas relativas al personal de las instituciones de enseñanza superior.

La internacionalización (vista desde la perspectiva de la educación superior como bien público) *“a escala global, que es considerada esencial para reducir las brechas entre los países desarrollados y aquéllos en vías de desarrollo, a través de la transferencia del conocimiento y de la tecnología, lo que tiene como consecuencia la necesidad de la aplicación de una colaboración solidaria para ampliar el entendimiento intercultural”*.⁶⁸

Para hacerlo en el campo de la educación superior, los participantes de CMES buscaron elementos en los principios de las Naciones Unidas, en el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos, y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en particular, en su Artículo 26, primer párrafo, en el que se declara que “toda persona tiene derecho a la educación” y que “la educación superior deberá ser igualmente accesible a todos según su propio mérito”, disposición reforzada en los principios de la Convención contra la Discriminación en Educación (1960), la cual, a través del Artículo 4o. compromete a los Estados miembros a “permitir que la educación superior sea igualmente accesible a todos según sus capacidades individuales”.

Además de los principios vinculados a la democratización y la relación entre pertinencia y calidad, otros puntos destacados en 1998 constituyeron una agenda positiva para los países en desarrollo, los que deberían estar implícitos en todas las acciones de cooperación internacional de educación superior; estos son:

- La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que debe englobar a todas sus funciones y actividades. Deberá tener un cuidado especial en hacer progresar los conocimientos a

⁶⁸ Rubens Ricupero, cuando secretario general de la Unctad -Conferencia de las Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo, sugería a los países en desarrollo que presentaran una agenda positiva en su favor.

través de la investigación. Como instrumentos para garantizar la calidad, se menciona que una auto-evaluación interna transparente y una revisión externa con especialistas independientes son vitales para asegurar la calidad.

- Las instituciones de educación superior deben desarrollar su función crítica, sometiendo todas sus actividades a las exigencias del rigor ético y científico. Para esto, las libertades académicas y la autonomía son indispensables.
- Los estudiantes deben estar en el centro de las preocupaciones de los que toman decisiones a nivel nacional e institucional.
- En la perspectiva de la educación a lo largo de la vida, es esencial diversificar los sistemas, las instituciones y programas de estudio. Una política vigorosa de perfeccionamiento del personal se impone.
- La educación superior debe aprovechar todo el beneficio de las nuevas tecnologías, cuyo acceso debe ser lo más amplio posible en el mundo entero.
- La dimensión internacional de la educación superior forma parte de su calidad y la implantación de redes cuya acción se fundamente en la solidaridad y en la igualdad entre sus miembros debe ser estimulada.

Calidad y pertinencia son conceptos interconectados y esta última debe medirse por la adecuación entre lo que hacen las instituciones de educación superior y lo que la sociedad espera de ellas. En este marco, la pertinencia y la participación en la búsqueda de soluciones para los grandes problemas de la sociedad (erradicación de la pobreza, de la intolerancia, de la violencia, del analfabetismo, del deterioro del medio ambiente y de las enfermedades), son esenciales en la acción de las instituciones y de los sistemas de educación superior. Pero deben siempre fundamentar sus orientaciones a largo plazo en función de los objetivos y necesidades de la sociedad, incluyendo el respeto a la diversidad cultural.⁶⁹ Una de las conclusiones básicas a las que se llegó como resultado de los extensos trabajos preparatorios de la

⁶⁹ Estos principios fueron reforzados en la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*, que fue adoptada por los Estados miembros de la Unesco en 2005. Disponible en el sitio http://www.unesco.org/confgen/press_rel/021101_clt_diversity.shtml

CMES, fue que “antes de definirse el modelo de universidad, hay que ponerse de acuerdo sobre el tipo de sociedad que se quiere construir”.

Hay que considerar ahora la evolución de la sociedad con la aparición de nuevas prioridades en el orden social. Atento a este fenómeno, las Naciones Unidas han promovido una reflexión que llevó a la elaboración de los objetivos del Milenio, definidos por la Cumbre del Milenio realizada en el año 2000 que, de una cierta manera, completan y refuerzan lo que fue mencionado en la declaración de la CMES como necesidades de la sociedad y que son los siguientes:⁷⁰

- 1- Erradicar la pobreza extrema y el hambre
- 2- Lograr la enseñanza primaria universal
- 3- Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer
- 4- Reducir la mortalidad infantil
- 5- Mejorar la salud materna
- 6- Prevenir el sida, malaria y otras enfermedades
- 7- Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente
- 8- Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

Un análisis objetivo muestra que pasados diez años, la Declaración de 1998 sigue vigente, principalmente en lo referido a sus elementos doctrinarios. El debate hoy está centrado en la necesidad de reformas, en la importancia de los instrumentos de evaluación y de acreditación; en el refuerzo de los vínculos con el mundo del trabajo; en la importancia de situar al estudiante en el centro de toda estrategia de las instituciones de enseñanza superior y en las cuestiones de la democratización, del acceso, del financiamiento, de la autonomía, de la investigación integrada a la formación y orientada a la solución básica de los problemas de la sociedad, temas que están todos presentes en la declaración de la CMES.

Es obvio que en 1998, Internet no había alcanzado aún su evolución actual, pero ya era una realidad que fue tratada en aquel momento por

⁷⁰ Para facilitar la divulgación de los objetivos del Milenio, el PNUD – Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo elaboró una serie de documentos básicos sobre el tema: *UN Millennium Declaration; UN MDG Core Strategy; Roadmap towards implementing UN MD; UNDG Guidance Note on MDGRs, Millennium Development Goals, Targets, and Indicators; Implementation of the United Nations Millennium Declaration; 10 Frequently Asked Questions; MDGs and UNDP's role; Millennium Development Goals: Progress during the 1990s; Development Policy Journal.*

la CMES. La CMES incluso fue transmitida por Internet. Asimismo, y teniendo en cuenta que en 1999 estaba prevista la realización de una conferencia mundial sobre ciencia y tecnología, la CMES se limitó a definir sólo principios básicos en este campo, remarcando sí, la necesidad de prestar especial atención al progreso de los conocimientos mediante la investigación.

Estos son temas que pueden justificar una reflexión actualizada y profunda, siempre que se mantengan los principios filosóficos de la declaración de 1998. Cambiar estos principios facilitaría los intentos de los que desean debilitar los conceptos de bien público (reemplazándolo por ejemplo, por bien público global), de democratización, de pertinencia, etc.

Silencio sobre la pertinencia

Se observa en estos últimos diez años en general un silencio sobre estos principios y en particular sobre la pertinencia. Se ha vuelto a una mentalidad de los años cincuenta y sesenta donde el desarrollo tenía como modelo a los estándares dominantes de las grandes potencias y a algunos de sus satélites inmediatos. El desarrollo desde esta perspectiva, resulta de la adecuación a estos estándares. Consecuentemente, la investigación propia es considerada innecesaria para los países en desarrollo o emergentes y la formación de nivel superior debe ser confiada a instituciones de países industrializados. Los que promueven el silencio sobre la pertinencia consideran un modelo único y global de sociedad y de desarrollo que se caracteriza, entre otras cosas, por la concentración del poder, por el monopolio del saber, por la precariedad del trabajo, por el aumento de la exclusión y por la adopción de relaciones internacionales basadas en el conflicto de civilizaciones.

Algunos analistas y representantes de organizaciones internacionales consideran fundamental que las instituciones de educación superior actúen como empresas comerciales en el marco de la industria del conocimiento. Sin duda, las universidades tienen que adoptar métodos eficaces de gestión. Sin embargo, una empresa,

como decía en 1993 Borrero Cabal, especialista colombiano en gestión universitaria, es una unidad orgánica⁷¹ con objetivos generales y propios. Tener una organización visible, estable, eficaz, es esencial para las instituciones de enseñanza superior, pero no hay que olvidar que éstas tienen un objetivo colectivo, tienen que servir al desarrollo de la educación, de la cultura y de la ciencia.

En la práctica, muchos recomiendan a la comunidad académica de los países en desarrollo una actitud de resignación. Por considerarlo una realidad, se sugiere por ejemplo, que es imposible impedir la acción depredadora de proveedores extranjeros, como aquellos que en estos momentos (2007/2008) intentan asumir el control de grandes universidades privadas en América Latina.

En términos más teóricos, se pregunta también si globalización e internacionalización son sinónimos. Por supuesto que no lo son, aunque estén interrelacionados. La globalización tampoco es un fenómeno de los tiempos modernos. La historia nos muestra lo que fue por ejemplo, el imperio romano y más recientemente, cómo se constituyeron el imperio británico, el francés, el soviético y el de Estados Unidos. Todos se centraron en un polo dominante que por diferentes razones, lograron imponer sus modelos, lengua y cultura, controlando los sistemas financieros y utilizando la represión preventiva y activa para impedir cualquier tipo de contestación.

La fantástica expansión de los medios de comunicación facilita intercambios de toda naturaleza y, en consecuencia, se constituyen en un instrumento poderoso para la implementación de la globalización.⁷² Ésta representa un proceso que busca facilitar la movilidad de personas, bienes y servicios, ideas, etc. La noción de Estado se debilita y la interdependencia se refuerza. La globalización opera actualmente con tres elementos característicos muy claros según varios analistas:

⁷¹ Borrero Cabal, 1993. Unesco e IDRC (International Development Centre). "The University as Institution Today".

⁷² Hay muchas definiciones de globalización. Elie Cohen, en la edición del otoño de 1993 de la revista «Relations Internationales et Stratégiques» afirma que «el vocablo fue forjado para representar una doble realidad, o sea, de un lado la internacionalización de los mercados de los bienes y de los factores de producción y, de otra parte, la llegada de empresas industriales capaces de pensar, de una sola vez, en su desarrollo en escala mundial y de desarrollar, con este objetivo, estrategias globales de producción, (división internacional de los procesos de producción), de comercialización (estándares mundiales, marca mundial, productos lanzados simultáneamente en las tres grandes zonas) y de gestión (a través de la exteriorización o integración de contribuciones de empresas especializadas en marketing, creación publicitaria y de auditoría contable y financiera)».

- Un mercado unificado a escala mundial, con la adopción de un marco institucional único –el liberal– y un modelo uniforme de producción y distribución de bienes y servicios.
- El desarrollo de empresas globalizadas, compitiendo en escala planetaria, en la concepción, producción y distribución de sus productos y servicios.
- Una división internacional del trabajo, donde los polos dominantes se ubican en los países que controlan el conocimiento, el saber, los servicios.

Hay un consenso generalizado según el cual el proceso de globalización, como la internacionalización, pasaron a un ritmo de fuerte aceleración y su impacto es enorme en todos los sectores de la vida de la sociedad, incluso de la educación.⁷³

Acceso universal

En este marco histórico en que el conocimiento es la clave para el desarrollo, la cuestión del acceso a la educación superior y a la capacidad de investigación de los países, es crítica.

En agosto de 1998, pocos meses antes de la CMES, los Estados miembros de la OCDE se reunieron en Berlín y decidieron adoptar, como política oficial para sus países, el consenso de que el acceso universal a la educación superior o terciaria era una necesidad y una prioridad. En el documento de trabajo de esta reunión, los funcionarios de la OCDE indicaban:⁷⁴

La participación en la educación terciaria es, de ahora en adelante, ‘una cosa a ser realizada’, aprovechada por todos, y no sólo por una minoría

⁷³ Además, según Muriel Poisson, del Instituto Internacional de Planificación de la Unesco, la educación ahora, en función de los cambios en la sociedad, “tiene que preparar a los individuos para ejercer tareas para las cuales no son entrenados durante su formación inicial. Debe prepararlos para carreras no lineales y mejorar su capacidad de trabajo en grupo, saber utilizar la información de manera autónoma, desarrollar su capacidad de adaptación y de improvisación, así como su creatividad y, finalmente, poner en marcha las bases de un sistema de pensamiento complejo, vinculado a las duras realidades de la vida práctica”.

⁷⁴ OCDE, 1998. “Redéfinir l’enseignement tertiaire”. Es un documento importante, muy bien articulado y elaborado, pero difícilmente se encuentran referencias a él en los debates sobre educación superior, incluso en los que organiza la OCDE.

privilegiada. La dirección está rumbo hacia la participación universal: 100% de participación, con justas e iguales oportunidades de acceso al conocimiento, en una u otra forma de enseñanza terciaria, en cualquier momento de la vida y no necesariamente en la prolongación inmediata de la educación secundaria... No se llega así a un mandato, pero sí a una manera de vivir, no sólo para algunos, sino para todos...”

Para los participantes en este encuentro, el saber, el conocimiento y la información se han convertido en elementos motores de la sociedad mundial. Frente a un mundo que cambia rápidamente, teniendo en cuenta que en poco tiempo lo que se aprende hoy en las escuelas queda rápidamente obsoleto, la educación permanente, la educación a lo largo de toda la vida, es una necesidad absoluta y es uno de los campos en que la cooperación horizontal como la vertical tendrían que ser más efectivas.

Es verdad que hoy, a través de Internet, todos pueden tener acceso a un gran volumen de información, constituida por un conjunto de datos al cual se tiene fácil acceso. Esto no es suficiente. El conocimiento presupone una capacidad de aprendizaje y una capacidad cognitiva.

En el área política, esta distinción es esencial para la toma de decisiones y en el área de la economía la diferencia fundamental se plantea entre quienes idean, inventan o conciben los productos industriales y entre quienes efectivamente los producen.⁷⁵ El poder inventar, concebir o idear un producto, está directamente vinculado a la investigación, al desarrollo basado en la ciencia y en la codificación del saber teórico. El poder producirlo también está vinculado a estos conceptos, aunque en un grado mucho menor. Cuanto más tecnología agregada tiene un producto, mayor es su precio, más empleos se generan en su fabricación. Por ello, los países que detentan el poder a nivel internacional, invierten en la investigación científica y tecnológica, consideran a la formación de nivel superior como esencial y no se preocupan tanto por los desplazamientos de unidades de producción.

Se sabe que de los 150 millones de personas que en el mundo participan en actividades científicas y tecnológicas —es decir directa o indirectamente en la concepción de los productos—, el 90% se

⁷⁵ En Brasil, desde hace por lo menos veinte años, este tipo de análisis era hecho por el ingeniero Wladimir Pirró y Longo, ex-director de la FINEP y del Observatorio Nacional.

concentra en los países de las siete naciones más industrializadas (Bernal, 2007).

Entonces, lo que se plantea frente a esta realidad y considerando lo que la OCDE expuso en 1998 es: ¿La universalización del acceso a la educación superior es un ideal y un objetivo a alcanzar solamente en los países vinculados a la OCDE, o es un derecho de todos?

Para los participantes en la Conferencia de La Habana (1996) y en CMES (1998) no hay dudas. La respuesta está en párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Según el párrafo 1 del Compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, “el acceso a la educación superior ha de ser igual para todos, en función de los méritos respectivos. Por consiguiente, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en discapacidades físicas”.

¿Qué respuesta da hoy la OCDE a esta misma cuestión?

El 19 de octubre de 2007, el secretario general de esta organización, Angel Gurría, hablando en calidad de ponente principal en la mesa redonda de ministros de educación, organizada por la Unesco durante la sesión de la Conferencia General, señaló que “yo sería prudente en permitir una mayor inversión en educación superior antes que en escuelas primarias y secundarias”⁷⁶.

En realidad, el mensaje del secretario de la OCDE a los países en desarrollo fue:

No hay que hacer inversiones en educación superior, si los países en desarrollo no han resuelto la cuestión de educación de base y secundaria.

⁷⁶ Angel Gurría: “I would still like to caution against letting investment in higher education run ahead of investment in elementary and secondary schools. Higher education is expensive. In OECD countries, a place in tertiary education can be up to 25 times as expensive as in primary education. Countries at earlier stages of development should take care of basics before investing heavily in higher education. For good reasons the Millennium Development Goals call for universal and equal access to primary and secondary education for boys and girls. Where primary education for all has not become a reality yet, it may, on balance, be less expensive and more efficient to focus on this area, given the resources at hand. Students moving on to higher education can have a range of choices and they may also want to take advantage of higher education offered by outside providers. All of this might be accomplished as part of development strategies. *The Guidelines for Quality Provision in Cross Border Higher Education, developed by Unesco and OECD, make it easier to identify high quality providers on an international level.*”

La solución para estos países se encuentra en estrategias de cooperación al desarrollo, o sea hay que buscar la solución en el extranjero.

Los países en desarrollo deberían aprovechar las ofertas sobre educación superior ofrecidas por proveedores extranjeros ya que las directrices en cuanto a calidad en educación transfronteriza propuestas por la OCDE facilitan la identificación de proveedores de alta calidad.

Este tipo de consideraciones pesan al momento de evaluar su impacto: dejar de hacer inversiones en ciencia y tecnología, no garantizar una educación superior de calidad, cortar en trozos el sistema educativo garantizando sólo el financiamiento de la enseñanza básica, es una trampa para los países en desarrollo. Significa condenarlos a una situación de dependencia permanente.

Conocimiento y tecnología

Es evidente que para ser independientes, los países en desarrollo, y en particular los de América Latina, necesitan de más conocimiento, de más tecnología. El conocimiento se produce básicamente en las universidades y quienes desarrollan tecnología son los ciudadanos formados en los establecimientos de educación superior: los científicos, los ingenieros, los investigadores, los científicos sociales, los educadores. Seguramente, no es en universidades extranjeras, ubicadas fuera de su contexto cultural y sin compromiso con las realidades locales, donde se van a encontrar las respuestas completas a las necesidades de aquéllos.

Rubens Ricúpero señala que Brasil y otros países latinoamericanos exportan hasta hoy, productos con poco valor agregado, con excepción de ejemplos exitosos como el de Embraer. Corea del Sur, por el contrario, vende al exterior computadoras, semiconductores, piezas para computadoras, aparatos para comunicación, óptica y química. Llegó a esta situación merced a la inversión que ha realizado en educación superior y en investigación y que aún realiza hasta en períodos de crisis. Lo mismo hizo Singapur e idéntica actitud está tomando China. Una nueva ley del trabajo, aplicable desde enero de 2008, tiene como objetivo eliminar la precariedad en el trabajo.

China, en un período de crisis general, continúa creciendo incesantemente desde hace muchos años, con una tasa anual superior a los dos dígitos. A fines de 2007 se consideraba que por lo menos 1/3 del crecimiento económico mundial se debía a los intercambios económicos de China. El superávit comercial en 2007 fue superior a 220 billones de dólares. Se exige a los que quieran instalarse en China, que transfieran tecnología y que les aseguren el empleo a los nacionales.

En materia de evolución de la educación superior en China desde los años 90, dos factores han sido básicos para su análisis: incremento de la calidad y crecimiento cuantitativo. Para esto, las universidades privadas, varias de ellas extranjeras, recibieron autorización para dictar cursos, ya sea en forma directa o a través de la educación a distancia. Se requiere que estas instituciones sean invitadas, lo que implica negociaciones previas sobre los cursos a impartir y principalmente que los programas sean orientados hacia las necesidades de la sociedad. Las instituciones extranjeras tienen que trabajar en colaboración con las universidades locales. El compromiso social es básico. La cooperación no está basada en la imposición, no se transmiten cajas negras. China tenía en 1990 3.729.000 estudiantes en las universidades, mientras hoy son más de 23 millones. Solamente en 2007 más de cinco millones de estudiantes terminaron sus cursos universitarios. Decir que el gobierno de China optó por la comercialización de la educación es una simplificación por lo menos inexacta. En este país, hay una estrategia para la adquisición, desarrollo y control del conocimiento. Hay un proyecto de nación, con el cual se puede o no estar de acuerdo. Pero el proyecto existe.

Cooperación internacional

¿Cómo se posiciona la cooperación internacional en materia de educación superior a diez años de la Conferencia Mundial de 1998, en particular en América Latina y el Caribe? ¿Cómo tratará estas cuestiones una nueva Conferencia Mundial sobre Educación Superior?

En 1996, todo estaba claro para los participantes en la conferencia de La Habana, preparatoria a la CMES. La cooperación con el Norte era considerada importante para obtener transferencia de tecnología y

de conocimiento; la cooperación Sur-Sur era vista como fundamental para que, juntos, los países pudieran superar obstáculos y crear ciencia en forma conjunta. No se aceptaba que el factor económico fuera el fundamento exclusivo del desarrollo y en consecuencia de la cooperación. Eran considerados intolerables los intentos de imposición de modelos.

Durante mucho tiempo, se habló de ayuda al desarrollo, más adelante de cooperación⁷⁷ lo que implicaría una idea de igualdad entre los asociados, pero ahora, particularmente en lo que se refiere a la educación, muchos hablan simplemente de comercio.

No es el objetivo de este documento hacer un análisis crítico de las políticas de colaboración en general. Otros lo hicieron y lo hicieron muy bien.⁷⁸ Lo que hay que señalar sumariamente son algunos de los aspectos perversos de un gran número de proyectos de cooperación en particular en el campo de la educación superior.

Gran parte de la cooperación destinada a elevar el nivel de conocimientos de los países en desarrollo se hace a través de consultores de los países que prestan los recursos; la ayuda es condicionada a la compra de equipos de los países que dan los préstamos o donaciones y finalmente esa ayuda resulta ser mucho menos importante que los recursos que van de los países pobres a los ricos a través de transferencia de fondos por pago de royalties, transferencia de tecnología, remesa de lucros, etc.⁷⁹

⁷⁷ Recientemente (2007), como relata Sonia Laus, una nueva distinción fue hecha por Darly Alves da Silva, en un artículo publicado en la Revista Brasileira de Política Internacional – Año 50- N°1, Enero-Julio de 2007. Para Da Silva, colaboración y cooperación pueden significar “trabajar en conjunto”, pero: colaborar no significa equidad y asimetría, lo que implica la existencia de un actor principal, responsable del proyecto/programa y propietario de los resultados más interesantes desde el punto de vista de su aplicación estratégica, industrial y comercial, mientras los demás son coadyuvantes. En la cooperación, cada asociado presenta lo que mejor tiene de manera complementaria, siempre con las garantías de independencia de cada miembro. La coordinación reemplaza el control y el ejercicio de la confianza es el principio de base.

⁷⁸ Se recomienda en particular el trabajo de la Profesora brasileña Cristina Filgueiras, de la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais (“A ajuda internacional para o desenvolvimento na América Latina: realidade e desafios atuais”, capítulo do livro “Desenvolvimento, desigualdades e relações internacionais”- Editora Pucminas- 2005) y el documento de trabajo principal de la CMES, de autoría del profesor belga Jean-Marie De Ketelle, en su capítulo 5 sobre la educación superior y la cooperación. También es útil consultar el trabajo del experto mexicano Juan Pablo Prado Lallande sobre “la dimensión ética de la cooperación internacional al desarrollo: entre la solidaridad y el poder en las relaciones internacionales”, documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) – www.iadb.org/etica

⁷⁹ Para la ONG, Oxfam, el costo de las barreras aduaneras en los países ricos en relación en los países en desarrollo alcanzaba el monto de 100 mil millones de dólares, el equivalente al doble de la asistencia

Se calcula que la ayuda total al desarrollo está entre 50 y 60 mil millones de dólares. El monto anual de la asistencia de la Unión Europea en 2006 fue de alrededor de 30 mil millones de dólares. Los países ricos se han comprometido a aplicar 0.7% de su PNB en la ayuda internacional al desarrollo, pero llegaron al inicio del Siglo XXI, con el promedio de 0.25%. Tras los descuentos de fondos fantasmas que son utilizados en y para los países ricos y sus consultores, esta ayuda se reducía, hacia el inicio del Siglo XXI, al 0.07% en lo que se refiere a los miembros del G-7: Reino Unido, Francia, Estados Unidos, Alemania, Italia, Canadá y Japón.⁸⁰

Limitando el espacio de nuestro análisis a puntos que directamente están vinculados a la formación en el nivel superior, hay que recordar que los países desarrollados atraen a los mejores cerebros de los países en desarrollo. Esto es un clásico. Un importante estudio oficial de la Unesco sobre la cuestión de éxodo de cerebros con fecha de 1987⁸¹ fue elaborado bajo los auspicios del Consejo ejecutivo de la Unesco y fue discutido en la 172 sesión del consejo – “Le problème de l’exode des compétences: causes, conséquences et remèdes et rôle de l’unesco à cet egard” – por Siegfried Kaemp (RDA) y Swaran Singh (India).

Es evidente que este fenómeno es conocido por todos desde aquel entonces, pero los detalles no son claros, principalmente porque los países beneficiarios no tienen interés en revelar las verdaderas estadísticas. Además, hay países en desarrollo en donde los fondos y las divisas que los expatriados envían a sus familias hacia los

que se da a estos países. A este monto hay que añadir los subsidios a sus productos que equivalían en 2001 a 347 mil millones de dólares en los principales países miembros de la OCDE. Por otro lado, los gastos militares en el mundo alcanzaban los 800 mil millones de dólares al año. Ver *Le Monde* – 12.06.2002.

⁸⁰ En su edición de 23.02.2008, el periódico británico “The Economist” informa que los países ricos de la OCDE en 2006, redujeron su ayuda al extranjero a 104 mil millones de dólares, lo que representa el 0.3% de su PNB combinado, monto bastante inferior al 0.7% acordado. Suecia, Noruega, Luxemburgo, Países Bajos y Dinamarca superaron el 0.7% y países como Estados Unidos, Grecia e Italia aplicaron no más del 0.2%.

⁸¹ Hubo trabajos de alcance más limitado. Como ejemplos, podemos citar la publicación realizada por Sources (“L’exode des cerveaux, le meilleur et le pire”) en el número 61 (Septiembre de 1994); un informe técnico de la unidad Rosta del sector de ciencias en 1991 (Report of the working party on “brain drain issues in Europe) publicado por Ion A. Angel, Vladimir A. Kouzminov y otros. Para América Latina, el antiguo Cresalc –Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, publicó en 1982 en la serie “Estudios y Documentos de Educación, N° 45” un estudio sobre “el éxodo de profesionales con estudios superiores en los Estados en el Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe”.

países de origen, compensan sus pérdidas. En los documentos de la Unesco de fines del Siglo XX, se hablaba que alrededor de 540 mil científicos y técnicos de alto nivel provenientes de la India trabajaban en el extranjero. El simple éxodo de 21.094 ingenieros de la India hacia Estados Unidos entre 1966 y 1988 representó para este país asiático una pérdida de más de 10 billones de dólares. En 2003, se calculaba que 20 mil profesionales dejaban África cada año. En lo que se refiere a América Latina y el Caribe, según Marcelo Bernal (2007), en los últimos 40 años más de 1.200.000 profesionales de la región emigraron solamente hacia los Estados Unidos, Canadá y Japón.

Se estima que entre el 30 y 40% de los estudiantes extranjeros que completan sus estudios en Australia reciben el status de residentes permanentes. Los países desarrollados aprovechan al máximo los beneficios que arroja el fenómeno de la fuga de cerebros. Estados Unidos, por ejemplo, aprobó una ley el 29 de noviembre de 1990 (Ley 101-649) estableciendo categorías de preferencia para la concesión de autorizaciones de trabajo en el territorio de Estados Unidos. El artículo 121 de esta ley autorizaba la inmigración por año de hasta 40 mil “profesores e investigadores eméritos” por encima de las cuotas previstas para esta finalidad para cada país. Este tipo de inmigración está actualmente estimulada por las organizaciones europeas y, en Francia, el gobierno Sarkozy lo explicita claramente en su política de “immigration choisie”. La Unión Europea, por su lado, no esconde que los financiamientos generosos a programas como “Erasmus Mundus” tienen como uno de los objetivos principales el reclutamiento de los mejores cerebros de otras partes del mundo.⁸²

Reflexiones sobre este tema, llevaron a la Unesco a lanzar en 1991 el Programa Unitwin/Cátedras Unesco, cuyo objetivo era el de “favorecer la constitución de redes entre establecimientos de enseñanza superior en los niveles intrarregional, regional y sub-regional, con la finalidad de promover el desarrollo institucional y la distribución de recursos y de facilitar los intercambios de conocimientos especializados y de

⁸² En su edición del 29 de enero de 2008, el periódico francés *Le Monde* publicó un artículo de Sarah Piovezan (*Avec le Programme Erasmus Mundus, l'Europe cherche à attirer la crème des étudiants étrangers*), donde se informa: “Hace cuatro años, Bruselas estimula a las universidades para crear “masters” compartidos de alto nivel, acompañados de programas ambiciosos de becas. Objetivo: reclutar los mejores cerebros extranjeros”. El artículo hace referencia a ciertos “masters” compartidos establecidos inclusive con Brasil.

datos de experiencia como de personal y de estudiantes”. El programa estaba basado en el espíritu de solidaridad universitaria indispensable para hacer avanzar un proceso que llevaría al establecimiento de lazos fuertes y duraderos entre las instituciones de educación superior y científicas del mundo entero. En el plan académico, el programa instaba a promover y a reforzar los programas innovadores e interdisciplinarios de enseñanza, formación e investigación en los dominios que tienen una incidencia directa sobre el desarrollo humano sustentable. Según su concepción al momento de ser creado, el programa tendría dos elementos base: las cátedras Unesco, con vocación de transformarse en centros de excelencia, y las redes. Cada cátedra debía constituirse en un punto focal o elemento integrante de una red.⁸³ Internamente, el programa tendría que contar con la participación de todos los sectores de los diferentes programas de la Unesco: Educación, Ciencia y Tecnología, Comunicaciones, Cultura, Ciencias Sociales.

En 1998, al momento de desarrollarse la CMES, ya existían más de 300 cátedras y alrededor de 50 redes. Hoy son 632 cátedras y 67 redes. Del 3 al 5 de diciembre de 2007, los titulares de las cátedras Unesco con sede en el espacio iberoamericano, se reunieron en Cáceres, España, y adoptaron una declaración donde se comprometen “a orientar su acción en el marco de los principios de búsqueda de calidad, pertinencia, relevancia e inclusión de modo tal que su acción contribuya al desarrollo sustentable de América Latina y el Caribe, sin descuidar la perspectiva internacional, que permite contribuir al espacio iberoamericano de Educación Superior”.

Uniformidad de modelos

En tiempos de globalización como los actuales se impone la necesidad de verificar lo que ocurre y analizar cuáles son los beneficios y cuáles son las amenazas que giran alrededor de varios procesos internacionales que se desarrollan actualmente. Los que en apariencia son independientes, en realidad están interconectados, se

⁸³ En marzo de 2007, el secretariado de la Unesco propuso al Consejo Ejecutivo un documento (176 EX/10) conteniendo nuevas orientaciones estratégicas para el Programa Unitwin. Entre las nuevas líneas para la renovación del programa se anunciaba la transformación de centros de excelencia en polos de excelencia.

influyen mutuamente y tienen o pueden tener gran influencia en la cooperación y en la organización de los sistemas de educación superior y de investigación de los países en desarrollo, en particular en América Latina y el Caribe.

En realidad, hay que estar atento a los efectos perversos que, a veces, son más impactantes que los objetivos anunciados de ciertas actividades e iniciativas. Los principales procesos en curso de esta naturaleza son:

- I- El Acuerdo General del Comercio de Servicios (AGCS o GATS), aprobado en 1994 y que da sustento a todos los que buscan transformar la educación superior en un servicio comercial.
- II- La revisión de los convenios sobre convalidación y reconocimiento de estudios, grados y diplomas en la educación superior, elaborados desde los años setenta en el marco de la Unesco.
- III- El Proceso de Bolonia, que desde 1999 busca consolidar un espacio europeo de educación superior.
- IV- Las directrices para garantizar la calidad en la educación superior transfronteriza, adoptadas en diciembre del 2005 por el Consejo de la OCDE y utilizadas por funcionarios internacionales que trabajan en la temática de acreditación.⁸⁴

I - Las repercusiones de la OMC y del AGCS

Hoy en día no es posible estudiar las perspectivas de la educación superior en cualquiera de sus aspectos, sin aludir al AGCS –Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios–, aprobado en 1994, y a la OMC, que empezó a funcionar en 1995. Los principales objetivos del AGCS son la reducción de las tarifas y otras barreras comerciales que se imponen sobre los intercambios de mercancías y también de servicios. El AGCS plantea algunos principios. La educación superior,

⁸⁴ La Conferencia General de la Unesco no adoptó este documento. En realidad, sólo tomó nota de que el Director General planeaba difundirlo como un documento de la Secretaría.

en vez de ser un derecho estipulado por ley, es redefinida como un producto y se implementa a través de un servicio comercial que se compra y se vende por medio de cualquier proveedor internacional.

Los cambios que ha experimentado el concepto de educación superior, más las cuestiones planteadas en el Acuerdo, pueden traer consecuencias concretas para todas las instituciones y países involucrados en el proceso de intercambios de programas. Se trata de un tema político, económico y jurídico.⁸⁵ Se ha mostrado cierta preocupación en lo que respecta a los términos planteados en el AGCS que refieren a las naciones más favorecidas en cuanto al trato nacional, el reconocimiento, acreditación y capacidad de regular las licencias vigentes de las instituciones, así como el reconocimiento de los estudios y diplomas concedidos por proveedores transfronterizos.⁸⁶

La Organización Mundial del Comercio intenta reglamentar la educación superior como una mercancía y para esto requiere que los países remuevan cualquier obstáculo a la prestación de los servicios educativos. Los impactos de la adopción de esta medida podrían ser de lo más variado, empezando por las restricciones a los subsidios a las instituciones públicas, que podrían ser consideradas como competencia desleal hacia los proveedores particulares, especialmente los extranjeros.

En septiembre de 2001, cuatro organizaciones del norte (Asociación de las Universidades y Colegios de Canadá, Asociación Europea de Universidades, Consejo Americano de Educación y Consejo para la Acreditación de Educación Superior), reaccionaron contra este tipo de acción de la OMC. Opinaron que en lugar de medidas como las que propone la OMC, los gobiernos deberían estimular los programas de cooperación internacional, inclusive en lo que respecta a la aplicación de los instrumentos normativos sobre el reconocimiento de estudios y

⁸⁵ Uno de los estudios más detallados acerca de los aspectos jurídicos de este tema es la tesis defendida en el año 2004 por un profesor de la Universidad Federal de Minas Gerais, Gustavo Ferreira Ribeiro, para la obtención de un diploma de maestría en la Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil. Se pueden encontrar más comentarios en los sitios web de varias organizaciones, como son la Educación Internacional (EI), la Asociación de Universidades y Colegios Universitarios de Canadá y la Asociación Canadiense de Profesores Universitarios. Más recientemente, en 2007, el Banco Mundial publicó un documento bien referenciado sobre el tema: "Trends in International Trade Education: implications and options for developing countries" de Sagita Bashir.

⁸⁶ El autor trató este tema en varias ocasiones. Ver www.mardias.net, Volumen electrónico N° 2, Documentos 10, 12, 13, 15 y 16.

diplomas. Para estas asociaciones, el poder reglamentar la educación superior debe ser una prerrogativa de las instancias competentes designadas por cada país. Los acuerdos de comercio no pueden restringir este poder soberano.

Esta declaración ha tenido el mérito de llamar la atención de la comunidad internacional sobre el tema. Sin embargo, las asociaciones universitarias se refieren a las instituciones de educación superior como “empresas universitarias” y declaran que “el comercio internacional de la educación superior ejerce un papel importante en la realización de la misión de la enseñanza superior”. Son afirmaciones que, sin duda, responden a los intereses de aquellos que son adeptos del comercio educativo.

Desde entonces, diferentes manifestaciones sobre el mismo tema se multiplicaron en el mundo entero, en particular en el espacio iberoamericano, a través de diversas reuniones realizadas desde 2002 por ejemplo en Porto Alegre (Brasil), Cartagena (Colombia) y Córdoba (Argentina).⁸⁷ En todos los debates, se considera que dentro de la OMC, las definiciones son ambiguas. Por ejemplo, se dice que estarían fuera del área de los servicios comerciales regulados por la OMC aquellos servicios que sean ofrecidos en ejercicio de la autoridad gubernamental y, en ese marco, no estén provistos comercialmente, ni permitan la competencia con uno o más proveedores de servicios. Evidentemente, el margen para interpretaciones ambiguas es grande.

Las consecuencias de este cambio de enfoque son graves. En la medida en que el comercio cambie el criterio dominante de la definición de políticas educativas, la educación ya no será para todos. Será para aquellos que puedan pagarla. No se respetará la cultura local ni se atenderá de forma prioritaria las necesidades nacionales y regionales. No habrá restricciones a paquetes cerrados, que no tienen en consideración las características culturales locales. La definición de políticas educativas será definida no soberanamente por los

⁸⁷ En Porto Alegre, en abril de 2002, los rectores iberoamericanos declararon: “Los académicos iberoamericanos, aquí reunidos, reafirmando los compromisos asumidos por los gobiernos y por la comunidad académica internacional en octubre de 1998, en París, en la Conferencia Mundial de Educación Superior, considerando la educación superior como un bien público, (...) requieren a los gobiernos de sus respectivos países que no suscriban ningún compromiso en esta materia en el marco del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios de la OMC”.

gobiernos elegidos democráticamente, sino por el juego del comercio, restringiéndose aún más la soberanía de los países en desarrollo.⁸⁸

II- Convalidación de estudios y diplomas

En el campo de la educación fue función de la Unesco, en el marco del sistema multilateral de Naciones Unidas, el desarrollo de la cooperación internacional basada en la solidaridad. La transferencia de conocimientos y la cooperación en el campo científico y en el campo de la enseñanza superior, fueron consideradas puntos esenciales desde la creación de esta organización en 1946.

En consecuencia, diversas actividades para lograr la equivalencia de estudios, considerada elemento esencial para el éxito de la cooperación interuniversitaria internacional, fueron lanzadas desde los primeros momentos de vida de la Organización. En una primera etapa, se consideró que sería prematuro adoptar un convenio o una recomendación internacional (global) sobre la convalidación de los diplomas de enseñanza superior.

La dimensión regional fue considerada entonces un elemento de articulación entre los niveles nacional e internacional, pues se refiere a una realidad caracterizada por elementos culturales comunes. A partir de 1977, fueron adoptados los convenios sobre convalidación de títulos y diplomas en la enseñanza superior: 1977 - América Latina y Caribe; 1976 - Países Árabes y Europeos del Mediterráneo; 1978 - Estados Árabes; 1979 - Europa; 1981 - África; 1983 - Asia y Pacífico.

Los convenios regionales constituyeron instrumentos legítimos para este tipo de cooperación:

- Se desechaba la noción de equivalencia percibida desde el punto de vista de una correlación perfecta de contenidos, duración

⁸⁸ Algunos analistas consideran que el tema de la OMC perdió su importancia. En realidad, en Cancún, México (Conferencia ministerial de la OMC del 10 al 14 septiembre 2003), los países emergentes decidieron reaccionar contra las manipulaciones en las decisiones dentro de la OMC y rechazaron los subsidios agrícolas paralizando la rueda de Doha y poniendo el tema en "stand-by", o como se dice en Brasil, en "baño María". Pero puede volver en cualquier momento. El director general de la OMC, Pascal Lamy, tiene como obsesión alcanzar el objetivo y, utilizando "la metodología de la paranoia", los miembros de la comunidad académica deberían estar atentos para evitar que los países emergentes eviten hacer un compromiso cambiando la supresión o reducción de subsidios contra la "liberalización" total de la educación superior.

y calidad de los estudiantes. La equivalencia era considerada imposible dada la diversidad de los sistemas, siendo reemplazada por convalidación o reconocimiento;

- Se establecía la necesidad de tomar en cuenta los diplomas, pero también el conocimiento y la experiencia de vida, en particular en el mundo del trabajo;
- Se hacía hincapié en la necesidad de la comprensión, tolerancia y amistad entre las Naciones y se tomaba una clara posición en contra de las discriminaciones y en favor de los derechos humanos;
- Se lanzaba la idea de alternancia entre estudio y trabajo y se hablaba de etapas de estudio en lugar de ciclos;
- Se promovía la educación permanente, la democratización de la educación, la definición de políticas que tomaban en cuenta los avances tecnológicos, los cambios sociales y los contextos culturales.

Desde 1998, cuando todas las regiones ya tenían su propio convenio y tomadas las iniciativas para la promoción de acciones comunes entre los comités de aplicación, se inició una operación con vistas a la elaboración de un convenio internacional a escala mundial, que una vez más fue considerada prematura. Asimismo, los Estados Miembros de la Unesco estimaron que una recomendación internacional sobre la convalidación de estudios, títulos y diplomas era oportuna. Se trataría de un documento no vinculante que debería establecer principios que sirvieran de base a acuerdos entre las regiones, creara un marco teórico-práctico para acuerdos bilaterales y sirviera en un futuro indeterminado, como base para un convenio global. Esta recomendación fue adoptada en noviembre de 1993 por la Conferencia General de la Unesco en París.

Un análisis detallado del texto de la Recomendación muestra que sus principios son compatibles con los que fueron adoptados más tarde, en 1998, por la Conferencia Mundial sobre enseñanza superior; se menciona a título de ejemplo:

- La educación en todos los niveles es considerada un derecho humano, el conocimiento es universal y el acceso debe de ser garantizado a cada individuo. La diversidad cultural debe ser respetada y los modelos únicos deben ser rechazados.

- Se da énfasis a la importancia de la contribución al desarrollo sostenible.
- La cooperación tiene que hacerse entre iguales, siendo estimulada la dimensión internacional.
- Se considera necesaria la evaluación y la diversidad de las instituciones, incluso de las universidades abiertas.

La Recomendación anticipaba cuestiones que hoy, en tiempos de globalización, se han mostrado cruciales como por ejemplo el reconocimiento o convalidación de certificados, donde no se puede otorgar un derecho más amplio en otro país que aquel que es válido en el Estado de origen. Además, se tienen que tomar en cuenta los resultados de la propia experiencia, del mundo del trabajo así como también los estudios parciales realizados.

Lo que faltó en la recomendación fue prever la existencia de un comité encargado de su aplicación. Este comité debería tener representantes de todas las regiones y naturalmente, de las universidades a través de sus asociaciones. Como las universidades en muchas partes son autónomas, no pueden dejar de participar en este tipo de decisiones. Una medida lógica a aplicar sería la de incluir con derecho a voto a las asociaciones universitarias en todos los comités de aplicación de los convenios existentes, así como los que se crearían a partir de la recomendación.

Esto ha sido uno de los puntos débiles en la implementación de los convenios regionales de convalidación de títulos y diplomas. Los comités son los encargados estatutariamente de su aplicación y en principio tendrían que reunirse cada dos años, lo que ocasionalmente ocurre. Los comités de los convenios y un eventual comité internacional para la aplicación de la recomendación, podrían tener como misión, examinar todos los aspectos inherentes al reconocimiento de títulos, incluso las implicaciones de la acción de proveedores que actúen en la educación transfronteriza.

De hecho la recomendación de 1993 configura un marco político y establece principios para la prestación de la educación superior en todas las circunstancias y en todas las regiones. Puede notarse que en su artículo 16, el instrumento normativo de 1993 relativo a la condición del personal docente de la enseñanza superior ya sugería

que la recomendación sobre la convalidación fuera utilizada “a fin de homologar títulos y credenciales expedidas en otros Estados”.

Sin embargo, la recomendación sobre convalidación está prácticamente abandonada. No es utilizada como directriz de comportamiento en las actividades de cooperación ni es el documento principal utilizado para la revisión de los convenios regionales y eventualmente para la elaboración de un convenio mundial, objetivo que jamás fue abandonado oficialmente por los Estados miembros de la Unesco.

¿Cual es la evolución de la situación actual de los convenios de convalidación?

En 1997, posteriormente a la adopción de la recomendación universal, se firmó en Lisboa el convenio para Europa bajo los auspicios conjuntos de la Unesco y del Consejo de Europa. El objetivo de un nuevo instrumento se justificaba como necesario para dar respuesta a los cambios provocados por la evolución producida en los antiguos países comunistas de Europa del Este.

Actualmente diferentes estudios están siendo elaborados para renovar y actualizar los convenios regionales adoptados entre 1975 y 1983 dentro del marco de la Unesco, tomando como modelo la convención de Lisboa de 1997. Por supuesto que en Europa existen iniciativas que pueden servir de ejemplo a otras regiones. Pero los principios normativos deberían estar reunidos en instrumentos como lo fue la Recomendación de 1993, objeto de consenso mundial y tendría que recoger los resultados de los análisis realizados en el mundo entero por representantes de todos los intereses. En el pasado y hasta fines de los años 80, el gran obstáculo a estos convenios lo representaban algunos países que deseaban la instauración de las equivalencias. En otras palabras, buscaban solamente reconocer programas que pudieran ser considerados como iguales a los suyos. ¿Estaremos volviendo a una solución donde lo que se busca es la equivalencia con los sistemas europeos y no el reconocimiento o la convalidación? ¿Estaremos acaso viviendo la consolidación de un proceso de europeización/americanización de los sistemas nacionales de educación superior?

III - El Proceso de Bolonia

A fines de los años noventa, según observaron analistas y muchos dirigentes políticos, la inversión en enseñanza superior y en investigación era cada vez más reducida en Europa. Se evidenciaba una falta de apoyo a los investigadores. Se calculaba que 400 mil investigadores europeos trabajaban en los Estados Unidos. Europa aplicaba en promedio el 1.2% del PBI en enseñanza superior contra el 2.6% de Estados Unidos y el 2.3% de Corea. En Europa se gastaba en promedio 8.600 dólares norteamericanos por estudiante en educación superior contra 20 mil dólares en Estados Unidos. Era una situación que no dejaba a Europa en condiciones de competir en la sociedad del conocimiento.

La proporción de creación de nuevos conocimientos fuera de Europa crecía significativamente y los países de otras regiones se caracterizaban por ser más atractivos para la investigación, produciendo más riqueza con los resultados de las investigaciones. Finalmente la autonomía no fue efectiva en las instituciones de enseñanza superior de Europa revelando problemas serios de gestión. Existía un consenso sobre la necesidad de reformas.

En 1998, los ministros de 4 países de Europa: Reino Unido, Alemania, Francia e Italia, hicieron un llamamiento al resto de las naciones europeas para alcanzar la armonización de la estructura de grados. Un año más tarde, en 1999, 29 países lanzaron la Declaración de Bolonia, iniciando el denominado Proceso de Bolonia. El lanzamiento de este proceso instó pues a reformar la educación superior de Europa de un modo consensuado y su objetivo último era crear un único sistema europeo con una mayor competitividad. Originalmente la Declaración de Bolonia fue una declaración política, pero ahora representa un acuerdo tipo entre 45 países (25 de Europa, 20 de otras regiones que se asociaron a los europeos).

En 2000, los jefes de Estado europeos reunidos en Lisboa declararon que para el año 2010, la Unión Europea debería transformarse en la sociedad del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo. La educación fue vista entonces como un instrumento capaz de alcanzar este fin, generándose de esta manera la denominada estrategia de Lisboa.

El proceso de Bolonia prevé la adopción de un sistema que es fácil de ser interpretado y de comparar. Aunque a muchos expertos europeos no les guste reconocerlo, los principios de base de la reforma de Bolonia y las acciones de seguimiento están inspirados por el sistema de Estados Unidos. Se establecieron dos ciclos principales que acabaron por transformarse en tres: (3+2+4);⁸⁹ se crea un sistema de créditos académicos que puede ser obtenido a través de cursos tradicionales pero también por la experiencia de la vida y del trabajo,⁹⁰ se estimula la movilidad y se introduce un suplemento al título para dar más claridad a sus contenidos.

En 2003 el 80% de los países que firmaron la Declaración de Bolonia ya habían introducido este sistema, lo que se considera una prueba de éxito aunque subsistan tensiones resultantes del conflicto entre armonización y diversidad. Con el fin de garantizar los estándares de calidad definidos para la educación, se implementó una red europea. Sin dudas, el proceso de Bolonia está cambiando profundamente la estructura de los sistemas de educación superior en Europa.

La dimensión europea es una prioridad en el proceso. Están previstas diversas acciones para desarrollar un sistema de cooperación europea en materia de garantía de calidad, las que se concretan a través de procesos de acreditación. Difícil de ser definida, la dimensión europea puede ser interpretada como la necesidad de dar respuesta a las necesidades del continente europeo en cuanto a formación de personal de alto nivel con capacidad de ser empleado (“*employability*”).

Asimismo, solamente ocasionalmente se habla de la necesidad de desarrollar una Europa de ciudadanos basada en principios humanistas y en la tolerancia. De nuevo, encontramos aquí el silencio sobre la pertinencia.

Las universidades europeas fueron estimuladas por varios ministros de educación y de economía, para reforzar su competitividad en un mercado de servicios de enseñanza superior y de educación a distancia. Para lograrlo, uno de los instrumentos vigentes de mayor importancia son los programas compartidos, donde varias instituciones se agrupan

⁸⁹ El primer ciclo de grado de 3 años de duración; el segundo de posgrado (masters oficiales), de 2 años; el tercer ciclo es el doctorado (4 años).

⁹⁰ El reconocimiento académico de la experiencia es previsto en los convenios de convalidación, pero es uno de los temas que, sin duda, requiere de un esfuerzo adicional de reflexión y de acción en el marco de la aplicación de estos instrumentos jurídicos.

para producir un producto común y superior en calidad al que puede ofrecer una sola institución.

Las universidades de diversos continentes, inclusive de América Latina y el Caribe, están siendo presionadas para adoptar el modelo de Bolonia, como instrumento para perfeccionar la cooperación. Sin embargo, en general, varios representantes de instituciones de educación superior europeas ignoran que el sistema propuesto por Bolonia es ya conocido en América Latina desde hace varias décadas. Universidades como Concepción (Chile), Los Andes (Colombia), Costa Rica y Brasilia (Brasil), desde finales de los años 50 o inicio de los años 60, implementaron sistemas que son totalmente semejantes a los que se han propuesto en Bolonia.

Ignorar esta realidad, además de revelar una falta de conocimiento elemental, puede estimular actitudes arrogantes y contraproducentes propias de los años 1400 o 1500, pero inaceptables cuando, en pleno Siglo XXI, se busca crear espacios de cooperación como el iberoamericano o el espacio América Latina-Caribe-Europa. La cooperación en estos nuevos espacios, una opción que claramente interesa a los países de América Latina y el Caribe, tiene que ser concebida como una cooperación entre iguales. Las decisiones tienen que ser conjuntas, los proyectos deben ser elaborados colectivamente y deben tener en cuenta las experiencias y las características de todas las partes implicadas en el proceso.⁹¹

Sin embargo y no obstante estas discrepancias, según una encuesta de la red PIHE, el 51% de las IES de Latinoamérica (contra 14% que creen lo contrario) opinan que el proceso de Bolonia facilitará y agilizará la cooperación entre Europa y América Latina y el Caribe.

⁹¹ No es objetivo de este documento analizar específicamente la cooperación entre Europa y América Latina y el Caribe. Sin embargo, hay que hacer notar que existen perspectivas interesantes en este momento para la cooperación entre estas regiones, en particular en el espacio iberoamericano. Un relevamiento exhaustivo fue realizado recientemente por Sonia Laus (2008) en “As relações acadêmicas científicas com o Brasil, no quadro das relações Europa com América Latina.”. En una perspectiva más amplia e incluyendo a toda la región, se publicó hacia fines de 2007 un libro sobre “prácticas y tendencias para la internacionalización y la cooperación entre universidades de América Latina y Unión Europea”, de responsabilidad de la red PIHE – Partnership for Internationalization of Higher Education [Universidades del Rosario (Colombia), Guadalajara (México), Estado de Santa Catarina (Brasil), Ámsterdam (Países Bajos), Saarlandes (Alemania), Alicante (España)].

IV - Las directrices de la OCDE

Es clara la opción que hizo la Unión Europea por la lógica del mercado por sobre la social. Según señala un investigador británico, Richard Hatcher, en marzo de 2000, el Consejo europeo de Lisboa estableció como objetivo principal en cuanto a política de la Unión en materia de educación, el de producir un capital humano rentable al servicio de la competitividad económica.

En esto el Reino Unido es un modelo. Las sociedades y los empresarios particulares son los actores principales del sistema educativo. El gobierno británico de Tony Blair se apoyó en ellos en lo que se refiere a los métodos pedagógicos, programas o a la administración de las instituciones. Se firmaron contratos de varios millones de libras con numerosas sociedades con el objeto de elaborar los criterios de evaluación referidos a las prestaciones de los maestros; también para el reclutamiento de consultores que se encargarían de formar a los jefes de las instituciones que evaluarían a los maestros y del mismo modo, para evaluar a estos jefes de establecimientos. Esto para garantizar que todos ejerzan bien sus funciones. Y llevando esta lógica al extremo, en enero de 2008 el actual primer ministro Gordon Brown, autorizó a una cadena de hamburguesas (McDonald's), a una empresa de aviación (Flybe) y a otra de ferrocarriles (Network Rail) a otorgar créditos a través de diplomas de high school. Al mismo tiempo garantizó que la calidad no iba a va bajar.⁹²

En 1998, las universidades inglesas empezaron a cobrar aranceles y a transformar becas en préstamos. Se redujo el salario de los profesores y se disminuyeron drásticamente los fondos de investigación. Las universidades, asimismo, iniciaron la concentración de sus esfuerzos en actividades comerciales y comenzaron incluso a vender títulos de Doctor Honoris Causa a fin de poder enfrentar una situación de reducción de los fondos públicos.

La orientación de atribuir a las empresas la responsabilidad de definir los objetivos en materia de educación y de hacer que las universidades actúen como empresas comerciales es también el resultado de la orientación de otras organizaciones internacionales,

⁹² Ver: McDonald's serves up "diplomas". 28 January 2008. BBC News. <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/7209276.stm>

principalmente la OCDE. El Comité consultivo de los negocios de esta organización, en un documento de trabajo puesto a consideración en el encuentro de ministros de educación que se realizó en Dublín en los días 18 y 19 de marzo de 2004, afirmaba:

“En nuestra opinión, el gobierno tiene la responsabilidad principal en materia de formación inicial. Los empleadores y las empresas colaboran trabajando con el gobierno y con las instituciones educacionales para definir objetivos claros en función de las necesidades del mercado”.

Recientemente, la OCDE lideró la producción de un documento relativo a directrices para la acreditación transfronteriza, primer paso hacia la implantación de un sistema internacional de acreditación. Las ventajas económicas y financieras para quienes controlen un sistema de esta naturaleza son simples de percibir.

Hubo una iniciativa anterior sobre estos temas perteneciente a una institución en Estados Unidos creada en 1995: GATE, Global Alliance for Transnational Education, una entidad privada que actuaba en la producción de programas educativos. GATE elaboró principios para la educación transfronteriza, colaboró con la OMC en la definición de enseñanza superior como servicio comercial, y estableció también un proceso de acreditación. Mientras tanto, la empresa de comunicaciones Jones, que controlaba GATE, producía programas educativos cuya calidad necesitaba ser acreditada. La confusión de agendas era visible hasta que finalmente la entidad “implosionó”.

Pero la idea de un sistema de acreditación internacional persistió y varios de los expertos que participaron de la aventura de GATE ahora están asociados con el proceso lanzado por la OCDE con vistas a definir directrices internacionales de calidad que podrían servir de base para la creación de un sistema internacional de acreditación. Justifican esta iniciativa bajo el argumento de que los países en desarrollo necesitan ser protegidos contra la mala calidad de algunos proveedores. A fines de 2005, la conferencia de la OCDE adoptó un documento sobre este tema.⁹³ En la Unesco, varios países reaccionaron en contra de

⁹³ En 2006, GUNI -Global University Network for Innovations y Ediciones Mundi-Prensa publicaron, en español, un artículo de Hans Van Gingel y M.A.R. Dias sobre “Retos institucionales y políticos de la regulación y la acreditación en el ámbito internacional”. En: *La educación superior en el mundo* (2007) que trata este tema. En 2007 fue publicada la versión inglesa original por GUNI y Palgrave

la idea y, en consecuencia, al haber sido puesto a consideración este mismo documento ante los Estados miembros, no fue aprobado por la Conferencia General, aunque fue aceptado, como se señaló anteriormente, como un documento de trabajo del secretariado.

La elaboración de este documento tomó bastante tiempo y su texto definitivo tiene la apariencia de estar políticamente correcto. Declara por ejemplo, que los proveedores de enseñanza superior están obligados a garantizar que la calidad de los programas implementados en el país de origen y en el extranjero es comparable y que tienen en cuenta “la sensibilidad cultural y lingüística del país huésped”. Sin embargo esto puede resultar una simple “cortina de humo”, pues cuando se mira en profundidad el texto adoptado en la OCDE, se observa que:

- 1- La noción de pertinencia es apenas mencionada, se tiene la impresión de que se trata de una formalidad para contestar las críticas que eran inevitables. La AIU - Asociación Internacional de Universidades- y otras 35 asociaciones universitarias lanzaron un documento alternativo sobre el tema, haciendo hincapié en la cuestión de la pertinencia.
- 2- El documento, presentado como de alcance internacional, es en realidad eurocéntrico. Los organismos de acreditación son invitados a aplicar principios como los del Consejo de Europa/ Cepes, principalmente en lo referido al código europeo de buenas prácticas en educación transnacional. Lo mismo se hace en relación con las instituciones proveedoras de educación transfronteriza y con los centros de convalidación, pues se recomienda que utilicen los códigos de buenas prácticas europeos, adoptándose criterios y procedimientos para la evaluación de titulaciones externas a cargo de Cepes (Unesco) y el Consejo de Europa.

En relación con los objetivos de este documento, las dudas fueron eliminadas con la declaración del secretario general de la OCDE

MacMillan “Institutional and Political Challenges of accreditation at the international level” (En: Higher Education in the World 2007). Este documento, en las dos versiones, puede ser encontrado en www.mardias.net en el volumen electrónico N° 3 (Cooperación en tiempo de globalización) parte 2, documento 1. Otro documento técnico exhaustivo sobre el tema específico de la acreditación fue publicado en 2007 por el Instituto de Planificación de la Educación de la Unesco: “Assurance qualité externe dans l’enseignement supérieur: les options” (Micaela Martin y Anthony Stella), en la colección Principios de la Planificación de la Educación N° 85.

durante la Conferencia General de la Unesco, en octubre de 2007 (Ver nota de pie de página No. 18). Las directrices permitirían identificar a los proveedores de calidad que, obviamente, estarán ubicados en los países de la OCDE.

La pregunta final que nos podemos plantear en este caso es, de nuevo, si en realidad no estaremos volviendo en la práctica, a un sistema de equivalencias de todos los sistemas con el sistema europeo en vez de aplicar un sistema democrático de convalidación de estudios y diplomas, donde todas las partes tienen los mismos derechos y donde la diversidad de los sistemas corresponde a la diversidad cultural y social de las distintas regiones del mundo.

Espacios propios para educación superior

Los objetivos de la cooperación, sea esta nacional, regional o global, con una clara visión de compromiso social de la universidad tienen que tender a:

- Desarrollar una política de investigación en enseñanza superior para reducir la exclusión.
- Desarrollar programas de investigación en diversos niveles utilizando las nuevas tecnologías.
- Llevar adelante proyectos conjuntos con vistas al desarrollo sostenible.

La CMES, en el plan de acción que adoptó, ha sugerido que las instituciones de educación superior del mundo entero definan (o redefinan) sus misiones. Si las misiones son definidas por la comunidad académica, con la participación de la sociedad civil, de los gobiernos, de los parlamentos, las instituciones dispondrán de un instrumento poderoso para guiar su accionar. La evaluación no será hecha comparando lo que hace una universidad perteneciente a un mundo en desarrollo con la actividad de una institución norteamericana, inglesa, australiana o nórdica, sino con lo que la sociedad espera de ella. La aplicación de estándares, sean estos nacionales o regionales, o del resultado de una concertación, no conduce a la dominación de los países por parte de un pequeño grupo de naciones –en concordancia

con lo dicho anteriormente, lo que importa hoy es controlar el saber—. Tampoco conduce a la adopción de prácticas que aunque puedan ser buenas para los países donde se originaron, pueden no tener que ver con la realidad cultural y social de los países que desean reformar sus sistemas.

Desde el punto de vista práctico, es importante que cada universidad disponga de una unidad responsable de las relaciones internacionales encargada de coordinar la actividad de cooperación internacional para que ésta colabore en la implementación de las misiones de cada universidad, como lo hacen por ejemplo, la Universidad de Guadalajara, en México; la Universidad Federal de Minas Gerais, la Universidad de Brasilia, la Universidad de Campinas y tantas otras. Se necesita de un órgano que sea el representante oficial de la Universidad en lo referido a las relaciones internacionales, que se ocupe de sensibilizar a los miembros de la comunidad universitaria y al público en general conjuntamente con los servicios gubernamentales, nacionales, asociaciones universitarias y organismos de desarrollo internacional; que coordine las acciones de cooperación internacional de los miembros de la comunidad universitaria y facilite su ejecución; que aconseje a la dirección de las Universidades al momento de la elaboración y de la negociación de los acuerdos de cooperación y cuando se firmen los protocolos de intercambio; que asegure el seguimiento de las actividades; que tenga siempre actualizada la lista de las reuniones internacionales; que asegure la difusión de la información necesaria; que mantenga al día la lista de acuerdos; que prepare programas de estancia de los visitantes de otras instituciones en sus universidades; que aconseje a las universidades para la aplicación de las convenciones culturales que vinculan a los gobiernos de sus países con los gobiernos extranjeros; y, finalmente, que facilite la evaluación de las acciones de cooperación de las Universidades y principalmente que defina los objetivos de la cooperación según las misiones de cada universidad.

Además, como las instituciones hoy no pueden sobrevivir aisladas, hay que reforzar las redes nacionales como el Faubai brasileño y la RedCIUN argentina⁹⁴ y los organismos como el Iesalc/Unesco, que de nuevo se orientan hacia una política y una práctica donde las

⁹⁴ Faubai: Fórum de Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais. RedCIUN: Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales.

instituciones de enseñanza superior, sus asociaciones y sus miembros, son respetados en su diversidad. Estas asociaciones, verdaderas federaciones institucionales, colaborarán en la creación de espacios propios de enseñanza superior. Es importante que prosigan los esfuerzos para la consolidación de espacios en el Mercosur, en el área andina, en la Pan-Amazonia, en América Central y en el Caribe. También entre los países iberoamericanos, con la inclusión pues de España y Portugal y quizá también de Québec, ya que desde hace tiempo muchos la consideran parte de América Latina. La cooperación horizontal entre todos los países de América Latina y del Caribe podrá beneficiar a la región entera. Estos espacios no son contradictorios sino que pueden actuar como círculos concéntricos que se refuerzan y se complementan, respetando los derechos y características de cada elemento integrante. La cooperación con Europa abre grandes perspectivas para esta región, con la condición de que sea implementada entre iguales. Vale la pena mencionar algunos ejemplos que no son exhaustivos.⁹⁵

En América Central, el Csuca -Consejo Superior Universitario de Centro América detenta un gran liderazgo y busca entre otras cosas, desarrollar un proyecto de observatorio sobre las tendencias de educación superior en América central y en el mundo.

En el Caribe, Unica es una red activa, volcada principalmente hacia el mundo anglosajón, haciendo esfuerzos de integración con América Latina, principalmente a través de vínculos con instituciones mexicanas y portorriqueñas.

En los países que abarca el Tratado de Cooperación Amazónica, se encuentra Unamaz – Asociación de Universidades Amazónicas.

En los países del Mercosur, la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo, AUGM, que es muy dinámica y que presenta una intensa cooperación entre jóvenes científicos de las universidades

⁹⁵ No es intención de este documento hacer un inventario de las redes existentes en América Latina y Caribe ni de los acuerdos, bilaterales existentes en la región. Datos sobre las principales redes pueden ser encontrados en la página web del IESALC/Unesco. Recientemente la publicación del Banco Mundial (Educación Superior en América Latina -la dimensión internacional-) realizó un esfuerzo de compilación relativo a datos de algunos países y que en su capítulo inicial, presenta un marco para analizar la internacionalización en la región basado casi exclusivamente en los países el Norte, como se puede apreciar en la bibliografía. El resultado es una visión desencarnada donde los efectos de la globalización son siempre considerados neutrales. Sin embargo, en los capítulos dedicados a los países, hay información útil sobre mecanismos y redes de cooperación existentes en varias partes de la región. Es el caso por ejemplo, de Brasil con Sonia Laus y Marília Morositos; de México, con Jocelyne Gacel-Ávila; y de Colombia, con Isabel Cristina Jaramillo.

miembros. En América del Sur, se puede mencionar también el Criscos -Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica.

En el campo interregional, uniendo universidades europeas y latinoamericanas, existen importantes redes como CINDA -Centro Interuniversitario de Desarrollo, con sede en Santiago de Chile y que, entre otros programas, desarrolla una intensa actividad en el campo de la acreditación universitaria. El programa Columbus reúne desde 1987 a más de 60 universidades de varios países de Europa y América Latina, habiéndose destacado por sus trabajos en el campo de la evaluación y vinculación con el mundo del trabajo. El Convenio Andrés Bello desarrolla actividades en países como Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú, Panamá, España y Venezuela.

En el campo regional Udual-Unión de Universidades de América Latina, con sede en México, es una organización que abarca a todos los países de América Latina. Otras como la OUI - Organización Universitaria Interamericana, incluyen a Canadá y EEUU en menor grado; y la Asociación de Universidades de Lengua Portuguesa que reúne además de Portugal y Brasil, a países de habla portuguesa de África y Macau, hoy reincorporada a China.

La creación del CUIB - Consejo Universitario Iberoamericano- en noviembre de 2002 en Cartagena de Indias (Colombia), generó expectativas positivas con vistas a una coordinación de consejos de rectores e instituciones universitarias trabajando en la esfera iberoamericana. También en el espacio iberoamericano, la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (Riaces) es muy activa.

Red significa unión, implica colaboración y comunicación. Uno de los grandes obstáculos identificados para el desarrollo de la cooperación a nivel internacional está dado justamente por la dificultad en la comunicación de muchos cooperantes, incapaces de comprender no solamente la lengua, sino principalmente el universo cultural de aquellos con quienes se supone tienen que colaborar.

Muchas de las dificultades surgen a partir de que la cooperación implica necesariamente un compromiso de las Universidades o instituciones cooperantes de largo plazo, aunque los proyectos se sustenten en los esfuerzos de un individuo o un grupo de individuos. Esta condición no siempre se logra cumplir debido a que un gran

número de universidades de países desarrollados no comprenden que la participación en actividades de desarrollo internacional con una visión social, es un elemento de la misión institucional. Se observa con frecuencia que las Universidades de países ricos no planifican correctamente las actividades de carácter internacional, que existe una mala comunicación entre las instituciones que cooperan y una ausencia de un seguimiento estructurado y organizado de las actividades. A esto se suma que sus objetivos reales en general se limitan a la intención particular de algunos implicados en este ejercicio, o a la búsqueda de un suplemento de fondos y, en la actualidad, al deseo simplemente de vender productos.

Por el lado de las instituciones de los países en desarrollo, la cooperación es percibida muchas veces, no como un instrumento para mejorar la calidad de sus actividades sino como una manera de mitigar los problemas económicos. Se trata pues, para ellas, de una ayuda o también de una búsqueda de recursos adicionales. Además estas instituciones son generalmente incapaces de cumplir con los compromisos referidos, entre otros, al tiempo que los docentes deben dedicar a estos proyectos, a la disponibilidad de los docentes, a la disponibilidad de las instalaciones al servicio de los proyectos, a la habilitación de los expertos. Y todo esto en función de las dificultades financieras o la falta de capacidad de gestión.

Diversos acuerdos han sido firmados pero no se materializan por no contar con las condiciones requeridas. Las universidades no siempre disponen de fondos y las fuentes de financiación con frecuencia, no quieren invertir en este campo. Ocurre también que las universidades con las que se coopera no tienen conocimiento de los mecanismos de financiación. Se torna evidente entonces que al momento de planificar las actividades es necesario plantearse la búsqueda de fondos y programar cómo se garantizará la autosuficiencia de estas actividades cuando el proyecto sea ejecutado.

Tradicionalmente la cooperación interuniversitaria Norte-Sur se centró en dos tipos de acciones: a) becas para el cursado y elaboración de tesis en universidades del Norte; b) subvenciones para financiamiento de proyectos de investigación en instituciones del Sur. Hoy se busca alcanzar una etapa más avanzada donde los programas compartidos sean preponderantes.

Existe en América Latina y el Caribe un marcado interés en la continuidad de esta cooperación⁹⁶ y en particular a nivel bilateral, se pueden mencionar como buenos ejemplos –y de nuevo la lista no es exhaustiva– a la red Santos Dumont y el programa Norte (Amazonia), desarrollados a partir de acuerdos entre Capes (Brasil) - Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de nivel Superior y el Cofecub (Comité Francés de Evaluación de Cooperación Universitaria con Brasil). El programa Cofecub sirvió de base para iniciativas bilaterales similares en Argentina, Chile, Uruguay, México, Colombia y Venezuela. Otras instituciones, como Pasteur de París, desarrollan una serie de asociaciones con América Latina y el Caribe, colaborando en la formación de investigadores del área de salud y biología. Existe una cooperación intensa también con Alemania (DADD y otras agencias), Estados Unidos, Países Bajos (Nuffic), Reino Unido y en menor proporción, con Italia, Portugal y países nórdicos. A nivel multilateral se destacan programas como Alfa, Alban, @lis. Otras organizaciones que actúan en el campo multilateral, en la región, son por ejemplo: la Organización del Pacto Amazónico, el Pacto Andino, el Secretariado del Commonwealth y la Organización de Unidad Africana, la Organización de los Estados Americanos.

Por su parte, España, directamente a través de acuerdos entre universidades, o utilizando los servicios de organizaciones como la OEI - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura y la AECI - Agencia Española de Cooperación Internacional, desarrolla una serie de programas de cooperación en toda la región. Uno de los programas con mayor impacto y en el que España participa activamente es el PIMA - Programa Iberoamericano de Movilidad Académica, creado por la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado, y que asegura una movilidad de estudiantes entre instituciones de todo el espacio iberoamericano, incluyendo a las universidades del Grupo Montevideo.

Precisamente en referencia a los programas de movilidad de estudiantes y profesores, existe un punto importante que aún no

⁹⁶ En su estudio sobre las tendencias en la cooperación universitaria entre Europa y Latinoamérica, la red PIHE concluye que “Europa Occidental, Europa Oriental y América Latina, en este orden, son las regiones de preferencia de la Unión Europea para desarrollar sus actividades de cooperación. En el caso de las IES latinoamericanas, las regiones preferentes son Europa Occidental, Estados Unidos y Canadá, mucho antes que la propia región latinoamericana”..

ha sido suficientemente analizado y sobre el cual las autoridades gubernamentales de América Latina y el Caribe no han tomado hasta ahora decisiones claras. Este se refiere a que las políticas de integración en vigencia privilegian la circulación de bienes materiales y de servicios comerciales, pero poco colaboran para facilitar la movilidad y la libre circulación de las personas y de la cultura. Las dificultades que en este sentido presenta hoy la región se ponen de manifiesto al momento de tramitar las visas que acreditan a las personas como participantes de un programa de cooperación internacional. Estos trámites son tan engorrosos que termina siendo más sencillo recibirlos y enviarlos en calidad de “turistas”, lo que representa un obstáculo para la verdadera integración de los pueblos de la región.

Educación internacional

No se puede abordar la problemática referida a la internacionalización de la educación superior desde una perspectiva de compromiso social de las universidades, sin analizar en su conjunto a la educación internacional. Se trata de un tema de especial relevancia porque involucra, por un lado, la formación de ciudadanos socialmente responsables y, por el otro, contempla uno de los efectos perversos derivados de la globalización, como lo son los conflictos de civilización.

Un número grande de universidades trabaja activamente en los temas de inclusión, de reducción de pobreza, de derechos humanos, inmigración, cohesión social, análisis sobre los efectos sociales de la globalización, desarrollo sostenible⁹⁷ y principalmente educación

⁹⁷ Desde finales de 2003 se desarrolla en Brasil una experiencia innovadora que involucra el Banco do Brasil y un grupo de universidades públicas federales. Se trata del programa de desarrollo regional sostenible que alcanza a las regiones más desfavorecidas del país y beneficia a más de un millón de familias, con la perspectiva de que este número se multiplique a gran escala. El programa busca incentivar actividades productivas económicamente viables, socialmente justas y ambientalmente correctas, respetando siempre la diversidad cultural. *En noviembre de 2006, se firmó un acuerdo entre el Banco do Brasil y la Universidad de las Naciones Unidas* que desde entonces, asesora el Banco en la implementación y mejora del programa. Está prevista la realización de una evaluación para examinar la relevancia del programa, la utilidad de sus resultados con el objeto de contribuir al logro de los objetivos de desarrollo del Milenio y el análisis de los métodos utilizados. El objetivo del programa no es asistencial. Se busca promover el desarrollo sostenible a través de la movilización de actores económicos, políticos y sociales.

para la paz, tema este motivo de una cátedra Unesco rotativa entre instituciones miembros del Grupo Montevideo y que es objeto de una acción notable en América Central, bajo el liderazgo de Carlos Tünnermann.

Con la puesta en marcha desde Naciones Unidas de un movimiento a favor de una alianza de civilizaciones, vuelve el interés hacia los temas relativos a la educación internacional, a la relación entre la educación superior y la educación para la comprensión internacional, la cooperación y la paz, y la educación relativa a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

Diversos estudios y reflexiones elaborados en Unesco desde los años 80, muestran que el concepto de educación internacional desde esta perspectiva debe abarcar a todos los actores educativos con miras a una mejor comprensión; a un creciente respeto de las ideas, culturas, costumbres y tradiciones de los otros; a promover una mejor cooperación entre naciones con base en las relaciones internacionales y el respeto del derecho internacional; en la justicia y equidad; con la promoción de la paz a través de estudios sobre las causas de los conflictos, resolución pacífica de disputas y el desarme, incluyendo sus relaciones con el medio ambiente. Como corolario, habría que incluir las materias de derechos humanos y libertad, y el respeto de la dignidad de los pueblos, sea como individuos o como miembros de sus comunidades, con especial énfasis en las minorías.

Para colaborar con la construcción de un mundo mejor, la educación internacional tendría que estar presente en todas las actividades de formación y de investigación de la educación superior: intercambios de profesores, investigadores y estudiantes, programas compartidos de investigación y de formación, intercambio de información, publicaciones conjuntas, etc.⁹⁸

⁹⁸ Entre 1990 y 1994, la Universidad de las Naciones Unidas y la Unesco, a través de su División de Educación Superior, desarrollaron un proyecto conjunto sobre “la evolución y las funciones de la universidad”. Ronald Fuchs y Ed Ploman coordinaron los trabajos de la UNU y el informe final del proyecto fue objeto de una publicación de 1994, bajo el título “The role of the university: a global perspective”. El editor de este trabajo y autor del documento de orientación para el trabajo colectivo fue Torsten Husen (Suecia). Según T. Husen, los programas de educación internacional tendrían que ser contruidos sobre la base, primeramente, de las posibilidades de las disciplinas individuales (por ejemplo, los cursos de historia deberían enfatizar la herencia común de la humanidad y reducir el impacto de ideologías nacionales). La lengua materna y las lenguas extranjeras deberían aumentar la conciencia de la identidad cultural por una parte, y proporcionar instrumentos para la comunicación por otra. Asimismo, la informática y las matemáticas pueden ejercer una función a través de su universalismo.

La educación internacional debe proporcionar a los estudiantes que van a ocupar posteriormente puestos de responsabilidad en la sociedad, el necesario conocimiento de los problemas básicos del milenio, en particular de aquellos vinculados a la paz, la democracia, los derechos humanos, la convivencia con seres de diferentes culturas, etcétera.

En su programa actual la Universidad de las Naciones Unidas busca estimular la reflexión sobre el sistema multilateral y sobre las relaciones entre gobernabilidad y gobernanza a nivel mundial, temas estos vinculados a la ciudadanía y que forman parte de este programa. De hecho, un análisis del trabajo realizado por la Universidad de las Naciones Unidas (www.unu.edu) y publicado en este dominio, muestra que el énfasis está dado, entre otros puntos, por cuestiones relacionadas con los derechos humanos, la ética, la democracia y la sociedad civil.

Sin embargo, actualmente, la cuestión del conflicto de civilizaciones y la necesidad de una alianza a través del diálogo son puntos esenciales para establecer mejores relaciones entre las diversas comunidades a nivel internacional pero también nacional y por ello, el consejo de la Universidad de las Naciones Unidas aprobó en diciembre de 2007 la creación en España, de un Instituto de información y de investigación sobre la Alianza de Civilizaciones. Se espera que esta nueva unidad de la UNU sirva de punto de referencia para las instituciones del mundo que deseen adoptar en sus programas la perspectiva de una educación internacional.

Tomando como base un informe realizado por un grupo especial co-presidido por Federico Mayor (España) y Mehmed Aydin (Irán) más una serie de propuestas efectuadas por el presidente del gobierno español, José Luis Rodríguez Zapatero, el nuevo instituto tratará las cuestiones relativas a la prosperidad de los países, a la seguridad de los individuos y el respeto a la diversidad cultural. Actividades prioritarias serán implementadas en el marco de los temas de Educación, Inmigración, Medios de comunicación y Juventud, teniendo siempre en cuenta las perspectivas vinculadas a la democracia, a la diversidad y a la identidad cultural.

Conclusión

El mercado es una realidad. Sin embargo, y esto quedó muy claro durante los debates en la Unesco en 2005, en ocasión de la discusión sobre el convenio relativo a la diversidad cultural, la crisis de valores en el mundo actual como la crisis económica de inicios del Siglo XXI, pueden explicarse porque no se adopta una visión holística, donde los factores sociales y culturales son fundamentales.

Puede ser que los mecanismos actuales de regulación de la educación existentes en cada uno de los países sean débiles al momento de enfrentar a los proveedores de educación económicamente poderosos, sobre todo cuando esta acción se realiza a través del uso de las nuevas tecnologías o cuando alcanzan proporciones transnacionales. Esto resulta aún más difícil al considerar que existen hoy universidades incluso públicas, que adoptan la lógica del comercio para poder subsistir y enfrentar la reducción de sus recursos. En muchos casos, pasan a actuar como multinacionales, utilizando los sistemas de franquicia, creando campus en áreas geográficas diferentes de las de su localización habitual, incluso en el exterior y en términos prácticos dejan de considerar prioritaria la perspectiva social como lo es la de una cooperación solidaria. En el área conceptual, los intentos de manipulación se multiplican, tal como ocurrió en 2003 (Conferencia París + 5) cuando se intentó incluir en el informe el concepto de bien público global en lugar de bien público “sin adjetivos”.

Sin desconocer esta realidad, como se puso de manifiesto en el presente texto en varias ocasiones, la comunidad internacional, los gobiernos y los representantes de la sociedad civil, fueron capaces de llegar a consensos acerca de lo que es esencial. De nuevo, volvemos al punto de partida. Entre ética y mercado, entre servicio público y servicio comercial, hay diferencias de naturaleza. La educación no es una entidad financiera. La educación sigue siendo el principal instrumento de ciudadanía en los países y su objetivo final sigue siendo el de la construcción de una sociedad más justa y esto en todos los niveles, incluso en el internacional.

Pensar en estos términos hoy, según dicen los teóricos de la sumisión, es noble pero ingenuo y utópico. ¿Que es la utopía? Según Eduardo Galeano: “ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos,

ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que camine, nunca la alcanzaré”. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.⁹⁹ Mientras se camina, aunque no se alcance la perfección, se camina hacia ella. Al contrario, si no se camina, la muerte es cierta.

Referencias

- Anuies - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). Cooperación, Movilidad Estudiantil e Intercambio académico – Líneas estratégicas para su fortalecimiento en las instituciones de educación superior.
- Anuies(2001). Jane Knight y Hans de Wit. Calidad e internacionalización de la educación superior, México.
- Bashir, Sajitha (2007). Trends in International Trade in Higher Education: implications and options for developing countries. Education Working paper series No. 6- The World Bank.
- Bernal, Marcelo (2007). Internacionalización de la educación superior – El debate global de los años noventa hasta el presente y sus futuras implicaciones. Educc – Editora Universidad Católica de Córdoba, Argentina.
- Bricall, Joseph (2000). Universidad 2 mil - Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas - capítulo IX- Redes tecnológicas y redes universitarias.
- Chitoran, Dumitru (1998). Reference Document for the World Conference on Higher Education, Commission IV, International Cooperation. “International Co-operation in Higher Education – Trends, Issues, Challenges and New Avenues for the Twenty-first Century”.
- Chitoran and Dias (1998). “The relevance of international cooperation in higher education for graduate employment” In: “Graduate prospects in a changing society”. Unesco Publishing – Inter American Organization for Higher Education.

⁹⁹ Cita extraída de texto de Maria Margarita Couto, directora de la Radio Universitaria de Salta, Argentina.

- Cresalc (1997). Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe con AIPU, AIU, AUGM, CIID, Csuca, OUI, Udual, Unamaz, Unica, SUM. La educación superior en el Siglo XXI – Visión de América Latina y el Caribe. Documentos de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en La Habana, Cuba, del 18 al 22 de noviembre de 1996 - Comisión No. 5- Reorientación de la cooperación internacional en educación superior.
- De Ketelle, Jean Marie (1998). Conferencia Mundial sobre la educación superior. La educación superior en el Siglo XXI – Visión y Acción. París 5-9 de octubre de 1998. Documento de Trabajo principal. ED-98/CONF.202/5, París; Agosto de 1998, original: francés.
- Dias, Marco Antonio Rodrigues. Volumen electrónico número 1- World Conference on Higher Education - www.mardias.net.
- _____ (1995). “L’exode des cerveaux: les responsabilités de la communauté internationale”. Conseil de l’Europe. Conférence parlementaire sur la coopération scientifique et technologique avec les pays d’Europe centrale et orientale. Prague 5-7, juin 1995- (Comptes rendus et documents- Strasbourg 1995).
- _____ (1998). Cooperación internacional : cuestión de necesidad- Conferencia general de la CRUE – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- _____ (2007). Globalization and dialogue of civilizations: the role of China. International Conference on “Excellence with or without a soul: the cultivating of mindful university graduates”. GUNI-AP- Hangzhou – China- 2nd and 3rd, December 2007.
- Gacel-Ávila, Jocelyne (1999). Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe – Reflexiones y Lineamentos. Organización Universitaria Interamericana, APEI y Fundación Ford, México.
- Hayton, Annete and Paczuzka, Anna (editors) (2002). Access, participation and higher education – Policy and practice. Kogan Page, London.
- IAU - International Association of Universities – Internationalization of Higher Education: Trends and developments since 1998 –

- Meeting of Higher Education Partners, Paris 23-25 June 2003. Unesco.
- Marginson, Simon and Van der Wende, Marijk (2006). Globalization and higher education. Background paper prepared for the OECD/CERI Experts meeting on “Globalization, Market Forces and the Future of Higher Education”. Lisbon, Portugal, 4-5 May 2006.
- Millet, Damien et Toussaint Eric (2005). Les faux-semblants de l’aide au développement. *Le Monde Diplomatique*, juillet 2005, p. 8.
- Ochs, René (1986). The recognition of studies and diplomas of higher education: the contribution of Unesco. *Papers on Higher Education* No. 23.
- OECD (2002). Kart Lasen, John P. Martin and Rosemary Morris-Trade in educational services: trends and emerging issues.
- _____ (2004). *L’Observateur. Synthèses*. Septembre 2004. L’internationalisation de l’enseignement supérieur.
- PIHE. Partnerships for Internationalisation of Higher Education (2007). *Prácticas y tendencias para la internacionalización y la cooperación entre universidades de América Latina y Unión Europea*. Programa Alfa de la Unión Europea.
- Roldán, Jorge Uribe (2004). Internacionalización: una palabra de moda o una paradoja: *Revista La Tadeo* No. 70, segundo semestre de 2004. Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Salmi, Jalmi (2001). Educación terciaria en el Siglo XXI. Retos y Oportunidades. *Higher Education Management* 13 (2).
- Sguisardí, Valdemar (2002). Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v 3, No. 7, p 121-144- set/dez 2002.
- Tünnermann Bernheim, Carlos (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. Comisión I. Pertinencia de la educación superior. “Principios básicos que deben guiar el diseño de las políticas en la educación superior”.
- _____ (1999). Implicaciones de la declaración mundial sobre la educación para la universidad latinoamericana del Siglo XXI. Brasilia, 29/30 de septiembre de 1999. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

- _____ (2006). Universidad, Pertinencia, Calidad y Acreditación en un mundo globalizado. III Conferencia Internacional de Barcelona sobre Educación Superior. Barcelona, 27-28 de noviembre de 2006.
- Unesco (1986). L'enseignement supérieur et la mobilité internationale. Enseignement supérieur en Europe, revue trimestrielle du Centre européen pour l'enseignement supérieur. Vol. XI, No. 1, 1986.
- _____ (1993). La reconnaissance des diplômes et la mobilité académique. Les actes du Congrès international (Paris 2-5 Novembre 1992). Nouveaux cahiers sur l'enseignement supérieur. Documentation des réunions 9.
- _____ (1995). Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. ED-94/WS/30-Encontrado en inglés (original), francés, castellano y portugués en www.mardias.net. Volumen electrónico No. 7 "Policy Paper for change and development in higher education".
- _____ (1998). La educación superior en el Siglo XXI. Visión y acción. Informe Final- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Unesco, París 5-9 de octubre de 1998.
- Unesco/Cepes (2000). Internationalization of higher education. an institutional perspective. Papers on higher education
- Unesco (2006). Executive Board. 175 EX/27. Item 28 of the provisional agenda. Monitoring of the implementation of Unesco's standard-setting instruments. Part II. Corrigendum
- _____ (2006). Recueil de données mondiales sur l'éducation 2006. Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde. Institut de Statistiques de l'Unesco.
- World Bank y OCDE (2005). Educación Superior en América Latina. La dimension internacional, editado por Hans de Wit, Isabel Cristina Jaramillo, Jocelyne Gacel-Ávila y Jane Knight.
- Vessuri, Hebe (1998). La pertinencia de la enseñanza superior en un mundo en mutación. pgs 417 a 434. En: "Perspectivas". Revista Trimestral de educación comparada No. 107. Dossier. La educación superior en el Siglo XXI. Vol. XXVIII, No. 3, septiembre 1998, Ginebra.
- Williams, G. Section I. Higher education and society. Introduction. In: Clark, Burton K. y Neave, Guy. The Encyclopedia of higher education. Volume 2. Analytical Perspectives.

Yépez del Castillo (direction) (2003). *L'Amérique latine et l'UCL. Quelle coopération interuniversitaire dans un monde globalisé?*
UCL Presses Universitaires de Louvain.

Capítulo VIII

Dinámicas del financiamiento de la educación superior en el contexto de la diversidad latinoamericana, a diez años de la CMES*

Carmen García Guadilla**

Resumen

El presente texto presenta el estado del financiamiento de la educación superior en América Latina, estableciendo comparaciones sobre aspectos claves y expone los distintos modelos de financiamiento en la región. En la primera parte del trabajo, se plantea la relevancia que el financiamiento ha tenido a partir de la Conferencia Mundial de Educación Superior de Unesco en 1998, así como los aportes de otras instancias relacionadas con el seguimiento de esa conferencia. Al final del trabajo, se presenta una propuesta que tiene que ver con la necesidad de que en América Latina se establezca un Plan de Acción dirigido a debatir una Agenda de Financiamiento que identifique prioridades y necesidades de recursos para un mayor desarrollo de

* El presente texto es una versión revisada y ampliada del trabajo: "Financiamiento de la Educación Superior en América Latina", publicado en el 2006 por GUNI: La educación superior en el mundo 2006, El Financiamiento de las universidades, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.

** Autora de numerosas publicaciones en el área de la educación superior comparada. Psicóloga, con Master en Educación Internacional Comparada, en la Universidad de Stanford, Estados Unidos, y Doctorado en Ciencias Sociales de la Educación, en la Universidad René Descartes, de París. Profesora Titular y ex -Directora del Centro de Estudios del Desarrollo (Cendes) de la Universidad Central de Venezuela. Ha sido consultora en diversos organismos internacionales, y actualmente coordina, desde Iesalc/Unesco, el proyecto Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana.

la educación superior, de manera que contribuya más eficazmente al desarrollo humano y sustentable de la región.

Palabras clave: financiamiento, América Latina, educación superior, universidades, plan de acción, modelos, financiamiento, CMES 1998 datos comparados.

Introducción

La primera Conferencia Mundial de Educación Superior de Unesco (CMES 1998) impactó el tema del financiamiento en América Latina, antes y después de realizada la misma. El impacto al que se hace referencia en este trabajo es al desarrollo de mecanismos para la toma de conciencia sobre la necesidad de políticas de financiamiento más cónsonas con las necesidades de los países de la región.

En ese sentido, se toma en cuenta los trabajos realizados en las reuniones preparatorias latinoamericanas para la conferencia mundial de 1998, que están recogidos en los libros publicados por Iesalc/Unesco y presentados en la Conferencia Regional de La Habana, Cuba, en 1996, los documentos sobre financiamiento presentados en la CMES 2008 y los trabajos realizados en la región sobre el tema del financiamiento, entre ellos, los estudios nacionales sobre financiamiento llevados a cabo por Iesalc/Unesco durante el período 2000-2005. Estos aportes fueron importantes insumos para un trabajo comparativo regional de América Latina, presentado por la autora de este trabajo en GUNI, y publicados en el 2006. Debido a lo reciente del texto referido y que en el lapso 2006-2007 no se han producido nuevos datos, este trabajo representa una versión revisada y ampliada del publicado por GUNI. En esta versión se han sistematizado algunos contenidos,¹⁰⁰ a la vez que se ha incluido una contextualización sobre el estado del arte de la discusión del financiamiento a nivel internacional, y se han incorporado datos de países fuera de la región, para abrir una perspectiva comparada con los datos de los países de América Latina.

¹⁰⁰ Se ha eliminado la información que mostraba la situación de los sistemas nacionales de educación superior de la región, y también se han eliminado los cuadros anexos que relacionaban la información por países. Por tanto, los investigadores que deseen ir a las fuentes de información por país, deben revisar el anterior trabajo.

Relevancia del financiamiento en las recomendaciones de la CMES

El financiamiento fue –al lado de la pertinencia, calidad, evaluación, acreditación, gestión, TIC y cooperación internacional– uno de los temas claves en las recomendaciones de CMES 1998. El contexto en el cual la Unesco ubica el tema del financiamiento es el de una educación superior como servicio público, dentro de lo cual está excluida la de carácter privado con fines de lucro. Este planteamiento se opone por tanto a la consideración de la educación como mercancía, por considerar que este modelo no sería capaz de reducir la pobreza, la desigualdad, crear empleo y asegurar mayores niveles de bienestar. En este sentido, los documentos de Unesco plantean que el Estado debe desempeñar un papel relevante en el financiamiento y en la rendición de cuentas de las instituciones.

En la CMES se presentaron dos documentos base de la conferencia: “*El fortalecimiento de la gestión y financiación de la educación superior*”, y “*La financiación de la educación superior como servicio público*”, y en la Declaración Mundial, se enfatiza el impulso de la cooperación Norte-Sur para garantizar la financiación necesaria a fin de fortalecer la educación superior en los países no avanzados.

En el 2003, cinco años después de la Conferencia Mundial, se publicaron informes de seguimiento a escala regional, en los que se concedió una especial importancia al tema del financiamiento, teniendo en común el señalamiento de recursos económicos insuficientes para cubrir y ampliar los planes de enseñanza e investigación.

En diciembre de 2005 se celebró una conferencia mundial dedicada al financiamiento, organizada por GUNI (Global University Network for Innovation),¹⁰¹ red integrada por Cátedras Unesco e instituciones comprometidas con la innovación y el compromiso social de la educación superior. Su mandato se centra en la aplicación de los acuerdos de la Conferencia Mundial de Educación Superior 1998, y en las recomendaciones de sus reuniones de seguimiento a través de

¹⁰¹ GUNI es una institución creada a finales de 1999 por la Unesco, la Universidad de Naciones Unidas (UNU) y la Universidad Politécnica de Cataluña, donde se encuentra su Secretariado.

la Conferencia Internacional de Barcelona de Educación Superior, de carácter anual.

En la conferencia mundial del 2005, dedicada al financiamiento, se planteó la obsolescencia de la perspectiva de una superestructura estable de financiación de la educación superior, debido a la presencia de nuevas demandas con retos que presionan por políticas y mecanismos alternativos de financiamiento. El crecimiento exponencial de la matrícula, la demanda de la educación superior por parte de actores distintos a los tradicionales (educación permanente a lo largo de toda la vida), la emergencia y crecimiento de distintas modalidades de educación superior privada y pública, la educación a distancia y otras muchas innovaciones, la intensificación de la internacionalización y el incremento de los procesos de globalización educativa, están obligando a los responsables de financiar la educación superior a buscar formas más flexibles en la nueva coyuntura.

Los mecanismos de costos compartidos figuran entre las modalidades que se menciona con mayor frecuencia. La diversificación de las fuentes de financiación parece ser la tendencia predominante en las universidades públicas y también en las privadas. La modalidad mixta público-privado de financiación de las universidades, no implica que el Estado abdique de su compromiso y responsabilidad social en la financiación de la educación superior, sino que su aporte debe ser complementado con el de otros actores –internos y externos– que se benefician de la educación.

También en las presentaciones realizadas en GUNI, hubo un énfasis en señalar la necesidad impostergable de incrementar los recursos económicos en muchos países; pero a la vez, se señaló también la necesidad de que los gobiernos gestionen los recursos de forma óptima, rindan cuentas a la sociedad y demuestren los resultados que han obtenido con ellos. Estos desafíos deben enfrentarse tomando en cuenta la complejidad, la diversidad y la sostenibilidad que identifica la relación educación superior y financiamiento, para lo cual es fundamental el papel del Estado.

Algunas de las contribuciones presentadas en la conferencia de GUNI señalan la importancia que tiene la misión de las instituciones para enfocar correctamente el tema del financiamiento (Sanyal & Martin, 2007; y Johnstone, 2007). Para estos autores, las diferentes instituciones del sistema de educación superior tendrán diversos

componentes en relación con la inversión, como por ejemplo: a) las universidades públicas deberán ser responsables de suministrar el personal del más alto nivel, satisfacer las necesidades sociales de educación superior, garantizar la igualdad en la distribución de la educación superior y garantizar una gestión efectiva; b) la finalidad de los componentes de la misión del sector privado laico sin ánimo de lucro sería la de responder a los intereses privados de los estudiantes; c) la misión del sector con ánimo de lucro sería dar servicio a los intereses privados de los estudiantes.

Una de las conclusiones importantes presentadas en la conferencia mundial de GUNI, que, como se dijo antes, representa una de las actividades de seguimiento de la CMES de Unesco, subraya que el financiamiento de la educación superior debe seguir siendo una responsabilidad estatal compartida con otros actores implicados, para los cuales la educación debe ser la máxima prioridad.

Entre las estrategias que se proponen para lograr un desarrollo equilibrado del financiamiento de la educación superior, se encuentran: a) A nivel de las estrategias nacionales se propone, entre otros, que el sector público mantenga el control sobre las disciplinas estratégicas (p.e. ciencias básicas, arte y literatura, educación ética y moral) que son esenciales para un desarrollo sostenible y donde el sector privado no va a invertir regularmente. Se insiste en la necesidad de crear mecanismos para la asignación de recursos basados en fórmulas que incluyan indicadores de rendimiento con factores sociales como la igualdad a través de presupuestos por incentivos. b) Entre las estrategias institucionales, se recomienda, integrar la planificación económica en las políticas institucionales, facilitar la generación de ingresos y la recuperación de gastos en el ámbito de las unidades básicas, desarrollar estructuras administrativas óptimas, así como crear sistemas adecuados de información para directivos y de formación oportuna para el personal.

América Latina. Comparaciones sobre aspectos claves del financiamiento

Los estudios sobre el financiamiento de la educación superior en la región, dan cuenta de una gran diversidad en todos los campos, lo

cual limita los análisis y sugerencias que puedan hacerse si se pretende generalizar a nivel de toda la región. Este escenario de diversidad se ha podido constatar en casi todos los aspectos: en el tamaño de los sistemas nacionales de educación superior, en las tasas de matrícula, en los presupuestos y gastos del Estado, en la proporción de educación privada, en el desarrollo de los postgrados, en las políticas de gasto público, entre otros. (García Guadilla, 2006).

Uno de los aspectos más relevantes de la región –y que tiene importancia en el peso del gasto total en educación superior– es el aumento significativo en algunos países de la región del sector privado y del sector no-universitario, habiendo coincidencias entre ambos, es decir, que una gran parte del sector privado son instituciones de educación superior no universitarias.

En comparaciones internacionales, se puede observar en la tabla 1 que, dentro de la diversidad de América Latina, hay países que se encuentran entre los de mayor proporción de matrícula privada, junto con Japón, en el caso de Brasil y Chile, que tienen más del 70%. Colombia, República Dominicana y El Salvador, tienen entre 50 y 70%; y, en el otro extremo, se encuentran países que tienen poca o ninguna educación privada como Cuba. En términos generales se puede observar que la diversidad de los países en América Latina, en este aspecto, se parece a la diversidad que existe en el mundo, donde se observa una amplia distribución diferenciada de porcentajes de matrícula en el sector privado.

Tabla 1. Alcance del sector privado. Comparación internacional. 2002-2004.

Países con matrícula privada mayor de 70%	Japón En América Latina: <i>Brasil y Chile</i>
Países con matrícula privada entre 50 y 70%	Filipinas, Corea del Sur, Bangladesh. En América Latina: <i>Colombia, República Dominicana, El Salvador.</i>
Países con matrícula privada entre 25-50%	Estados Unidos, Canadá Australia, Nueva Zelanda, India y algunos países africanos de habla inglesa. En América Latina: <i>Paraguay, Perú, Nicaragua, Venezuela, Guatemala, México.</i>
Países con matrícula privada entre 10 y 25%	La mayoría de los países de Europa Occidental. En América Latina: <i>Costa Rica, Ecuador, Argentina, Honduras.</i>
Países con ausencia o con matrícula menor del 10%	China y la mayoría de los países de Europa del Este. En América Latina: <i>Bolivia, Panamá, Uruguay, Cuba.</i>

Fuentes: García Guadilla (2004), Tabla 1; GUNI (2006), Tabla IV.7.

El promedio de gasto público regional dedicado a educación superior en América Latina, en relación con el PIB, es de 0.88%, y no ha variado en los últimos años. Lamentablemente no existen cifras sobre la proporción de gasto privado en el PIB para América Latina, debido a la poca información que suministran las instituciones de este sector, por lo tanto se desconoce la proporción de gasto total –público y privado– en el PIB. Sin embargo, en países donde el sector privado es más elevado que el público, puede más que duplicar la cifra de la proporción de gasto público en PIB. Por ejemplo, en República Dominicana, el gasto público en educación superior es de aproximadamente 0,27%, pero “se eleva a 0,90% si se toma en cuenta el sector privado” (Gámez, 2005). Esto sucede también en los países desarrollados con sector privado importante, donde la suma de lo que se invierte en el sector privado es crucial para entender el gasto total, como sucede en Estados Unidos, donde el sector privado invierte más (1.8%) que el sector público (1.0%). (Arimoto, 2006)

Tabla 2. Gasto público total en educación superior como porcentaje del PIB.
América Latina y Otros países. 2000-2002 (en US \$)

	América Latina ¹	Otros Países ²
Entre 2 y 3%	Venezuela, Cuba	Dinamarca, Suecia, Noruega, Finlandia
Entre 1% y 2%	Bolivia, Nicaragua, Panamá, Paraguay.	Canadá, Estados Unidos, Suiza, Bélgica, Países Bajos, Australia, Alemania, Reino Unido, España
Entre 0,5% y 1%	Brasil, Chile, Costa Rica, México, Perú, Rep. Dominicana, Uruguay	Francia, Italia
Menos del 0,5%	Argentina, Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras.	
Promedios	US\$ 0,87	US\$ 1,52

Fuentes:

1) América Latina 2000-2002: Anexo 1, Cuadro 4 en García Guadilla, C., 2006.

2) Otros países 2000-2002: GUNI (2006) Tabla IV. 4.

El promedio regional de gasto público presenta diferencias entre los países, donde Cuba y Venezuela aparecen igualando países con las mayores proporciones de gasto público en relación con el PIB, como puede observarse en la tabla 2. Sin embargo, hay que tener en cuenta en el caso de Cuba, que al no tener gasto privado, el gasto público es el gasto total. En el caso de Venezuela, hay que considerar que en las asignaciones presupuestarias, está incluido el pago a jubilados, que para el año 2005, representa el 31% del presupuesto de las universidades. Este mismo fenómeno se observa en el Perú, con el agravante que tiene poca proporción de gasto público en relación con el PIB. También se observa en la tabla 2, que más de la mitad de los países de América Latina tienen una proporción por debajo de 1% de gasto público. En el caso de países como Chile, Brasil y Colombia, ello puede ser complementado con la alta presencia del sector privado, del cual, como se ha señalado, no existe información de cuánto invierte, pero es más preocupante en países que tienen poco gasto público sin ni siquiera estar complementado con gasto privado.

En cuanto a los países desarrollados considerados en la Tabla 2, se observa que Dinamarca, Suiza, Noruega y Finlandia, son los que tienen mayores porcentajes. Por otro lado, el promedio de los 16 países desarrollados, resulta ser el doble del promedio de los países de América Latina. Esta ventaja se observa más claramente en el análisis del gasto por estudiante o gasto unitario.

América Latina tiene un promedio de gasto público unitario o gasto por estudiante muy inferior al de los países avanzados, pero superior al resto de los países no avanzados. Como se observa en la tabla 3, el promedio de los países avanzados considerados en esta oportunidad, llega a US\$ 12.301, habiendo un país que llega hasta US\$ 24.000 por estudiante como en el caso de Dinamarca. En cambio en América Latina el promedio es mucho más bajo, US \$ 2,381, el cual engloba diferencias importantes entre los países, siendo Brasil, Chile, México, Venezuela,¹⁰² y Costa Rica, los países con mayores promedios para la última fecha disponible. Sólo algunos pocos países, como Chile, Brasil, México y Venezuela tienen promedios más cercanos a algunos de los países considerados, que son los de menores promedios, como España y Japón.

Ahora bien, si se toma en cuenta el gasto anual por estudiante en relación con el PIB per cápita, los países de la OCDE que más invierten son: Suiza, Estados Unidos, Suecia, Hungría y Dinamarca; y los países que menos invierten son: Grecia, Islandia, Portugal, Francia e Italia. Por su parte México, que es el único país de América Latina que hasta ahora pertenece a la OCDE, está ubicado entre los países que menos invierte en gasto anual por estudiante. (Hugonnier, 2006).

¹⁰² Venezuela sigue siendo un caso difícil de interpretar, pues si bien sale con cifras elevadas, sin embargo, los gastos –como se señaló anteriormente– incluyen un alto porcentaje del pago a los jubilados.

Tabla 3. Gasto público por estudiante en América Latina y Otro Países.
2000-2002. (en US \$)

US\$	AMERICA LATINA ¹	OTROS PAISES ²
Más de 15.000		Noruega, Suiza, Canadá, Dinamarca
Entre 11.000 -15.000		Alemania, Austria, Países Bajos, Bélgica
Entre 9.000 - 11.000		Estados Unidos
Entre 6.000 - 9.000		Francia, Italia
Entre 3.000 - 6.000	Chile, México, Venezuela, Brasil (*)	España, Japón
Entre 2.000 - 3.000	Costa Rica	
Entre 1.000 y 2.000	Argentina, Panamá, Paraguay, Perú	
Entre 500 - 1.000	Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Uruguay.	
Menos US\$ 500	Rep. Dominicana	
Promedio países considerados	US\$ 2.381	US\$ 12.301

Fuentes:

1) América Latina 2000-2002: García Guadilla, C. (2006), Anexo 1, Cuadro 4.

2) Otros países: GUNI (2006), Tabla IV.5

(*) En el caso de Brasil, se toman en cuenta las asignaciones presupuestarias de las instituciones nacionales y municipales.

El presupuesto público de educación superior para la región casi aumentó el doble en los últimos cinco años, llegando a más de 15 mil millones de dólares en el 2002, representando en promedio el 23% del presupuesto dedicado a todos los niveles educativos. Los países que tienen mayor proporción de presupuesto destinado a educación superior, en relación con el presupuesto total destinado al sector educativo, son Venezuela (hay que tomar en cuenta la distorsión que ya se ha señalado) y Brasil que, paradójicamente, tiene un sector privado muy extendido.

Como se puede observar en la Tabla 4, no existen diferencias significativas del promedio de la proporción de presupuesto de educación superior/educación de América Latina con los países desarrollados que estamos utilizando para la comparación.

Tabla 4. Proporción de presupuesto de educación superior sobre presupuesto total de educación (en US \$)

Intervalos	América Latina ¹	Otros Países ²
Más del 40%	Venezuela, Brasil	
Entre 30%-40%		Finlandia
Entre 20%-30%	Colombia, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú	Austria, Dinamarca, Irlanda, España, Alemania, Grecia, Países Bajos, Suiza, Reino Unido.
Noruega,		
Menos del 20%	Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Panamá, Rep. Dominicana, Uruguay	Bélgica, Francia, Italia
Promedios	Promedio de los 19 países: 22,7	Promedio de los 14 países considerados: 24,2
Total Presupuesto Educación Superior	US\$ 15.005.244.442 (*)	

Fuentes:

1) América Latina 2000-2002: García Guadilla, C. (2006) Anexo 1, Cuadro 6.

2) Otros países: GUNI (2006), Tabla II.5.16. Estas cifras se refieren a gasto público en educación superior como % del gasto público en educación. Aunque no es lo mismo que presupuesto, ayuda a ver las tendencias.

(*) Cifra no disponible para Bolivia y Ecuador.

Modelos de financiamiento en la región

El modelo predominante de asignación de recursos en las instituciones públicas de la región, sigue siendo, en la mayoría de los países, el “histórico-negociado”, basado en el incremento anual de presupuestos anteriores. Pocos países toman en cuenta otros modelos de asignación con base en criterios más sofisticados como los de insumos,

los de resultado o los de calidad. En el modelo negociado –el de mayor presencia en la región– además de las transferencias presupuestarias automáticas, se utilizan también en algunos casos mecanismos suplementarios como los siguientes: a) recursos públicos adicionales; b) recursos de origen privado, como aranceles de matrícula, donaciones, o contratos de venta de servicios; y c) obtención de recursos públicos o privados vía la cooperación internacional. Se observa, para el caso de la región, que el modelo prevaleciente es el de las asignaciones por partidas específicas. Los países que utilizan más de dos fórmulas son: Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, México, Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela. Sin embargo, en la mayoría de los casos el peso de los ítems como venta de servicios, colegiaturas e ingresos sobre patrimonio, son poco significativos en la estructura de los gastos.

El modelo negociado ha sido criticado porque no tiene capacidad de incorporar incentivos dirigidos a mejorar eficiencia interna ni calidad a sus actividades. Se considera que *“la negociación por vía del proceso político, tiende a imprimir a la relación entre el Estado y las instituciones un carácter de relación de fuerza, negociación y presión corporativas, limitando la independencia de las instituciones públicas y la necesaria transparencia que debieran tener los procesos de apropiación de recursos públicos”*. (Brunner, 1993:21)

En cuanto a los *sistemas de incentivos financieros*, son muy pocos los que se utilizan en la región. Entre ellos, cabe mencionar el de *productividad de la investigación –publicaciones, inventos, innovaciones, entre otros–* el cual está presente en Argentina, Brasil, Cuba, México, Uruguay, Venezuela y Chile. Instituciones que apoyan actividades de investigación y postgrados tienen un peso importante en algunos países de la región, como: CNPq y CAPES en Brasil, Colciencias en Colombia, y Fonacit en Venezuela.

En algunos países existen fondos competitivos orientados a mejorar la calidad de la educación superior como: Fomec en Argentina y Mecesup en Chile. Por su parte, México es el país que más número de programas competitivos tiene con subsidios extraordinarios: Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes), orientado a coadyuvar con los objetivos de los Programas Integrales para el Fortalecimiento de las universidades públicas; Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), cuyo fin es alcanzar estándares internacionales tanto en la formación como en el desempeño

del personal académico de carrera; Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (Proadu), diseñado para apoyar acciones puntuales de colaboración nacional e internacional en los cuerpos académicos. Fondo de Inversión para las Universidades Públicas Estatales con programas evaluados y acreditados (Fiupea), tiene la finalidad de coadyuvar con los objetivos de los Programas Integrales de Fortalecimiento de las Universidades Públicas; Programa Integral de Fortalecimiento del Postgrado (PIFOP); orientado a la acreditación de los programas de estudio; Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), orientado a mejorar la calidad de sus programas educativos y de los servicios que ofrecen, así como la calidad de los programas acreditados por organismos especializados; Fondo de Apoyo Extraordinario a las Universidades Públicas (Faeup), tiene como propósito apoyar la realización de proyectos formulados por las universidades públicas estatales e instituciones afines; Programa Integral de Fortalecimiento de la Educación Media Superior (Pifiems). (Cinda/Universia, 2007)

En Brasil, además de los recursos públicos presupuestarios destinados a las IFES (instituciones federales de educación superior), vía Ministerio de Educación, están los destinados a las instituciones estatales o municipales por los respectivos estados y municipios; esas instituciones también generan recursos por medio de programas propios y pueden recibir apoyos de instituciones financieras de actividades científicas, tecnológicas y otras.

El pago de matrícula como forma de recuperación de costos en el sector público tiene poca presencia en la región. Entre los países de América Latina con existencia de un sector público no-gratuito se encuentran Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Perú, Bolivia y México; aun cuando las cuotas de los últimos tres países son muy pequeñas y en algunos casos simbólicas. Por ejemplo, mientras en Chile la proporción de derechos de matrícula en los gastos corrientes es de 25%, en Costa Rica de 15% y en Colombia de 9%; la proporción en Bolivia, Guatemala, Perú y México es menor de 3%. Durante la década de los noventa, hubo en la región algunas experiencias fallidas de instituciones que implantaron la medida sin éxito, por los conflictos que generó, como fue el caso de la UNAM en México, que llevó a una huelga de nueve meses.

Ahora bien, en los países donde la medida de pago de matrícula es más significativa y lleva más años de impuesta, como es el caso de

Chile, se ha encontrado que la asignación vía estudiantes ha tenido algunos efectos negativos. Entre ellos, la presencia de segmentaciones institucionales no deseables, a la vez que el programa de becas no ha sido suficiente para eliminar la inequidad. Chile es el país que más ha diversificado las opciones de financiamiento, en un esfuerzo por equilibrar la presencia de varios modelos: negociado, insumos, resultado y calidad. Ahora bien, considerando la experiencia habida en este país en los últimos 25 años, a comienzos del 2005 se presentó un Informe con una nueva propuesta de financiamiento, tomando en cuenta los instrumentos de política pública en un contexto de mercado. Esta nueva política pretende *“desregular aspectos del actual funcionamiento del mercado que entraban su operación; en otros, introducir regulaciones para mejorar su desempeño. En algunos casos se requerirá aumentar los subsidios, en otros disminuirlos. Algunas reglas establecidas deberán perfeccionarse, otras deberán modificarse o abandonarse”*. (Brunner et al., 2000).

El modelo de financiamiento que prevalece en las *instituciones privadas* es el de matrícula pagada por los estudiantes. Pocos países tienen créditos estatales subsidiados, como es el caso de Colombia, Brasil, y también pocas son las universidades privadas que tienen algunos subsidios del Estado, como en el caso de Chile. En algunos países –como Bolivia y Colombia– la Constitución prohíbe hacer aportes a las universidades privadas.

Debido a que el ingreso generado por el cobro de matrícula que prevalece en las instituciones privadas de la mayoría de los países no es suficiente para realizar actividades diferentes a la simple docencia, son pocas las instituciones privadas –generalmente corresponden a algunas católicas y seculares de élite– con postgrados y/o carreras que implican inversiones sustantivas. En las privadas de absorción de demanda, las mayores posibilidades financieras provienen del cobro de matrícula, y menos frecuentemente cuentan con otras fuentes de ingreso como donaciones empresariales e ingresos propios por servicios. Algunos referentes por países son: en Bolivia el 85% de los ingresos proviene de los cobros a estudiantes; el 2.8% de donaciones y el 12.6% de aportes al capital; en Colombia: 64% pago de estudiantes.

Generalmente el costo de matrícula más alto es en la carrera de Medicina, razón por la cual no en todos los países hay universidades

privadas que tienen esa carrera; le sigue Ingeniería. Algunos costos promedios anuales de referencia por países son: Bolivia: US\$ 596 (Medicina US\$ 842); Paraguay: US\$ 1.956; Guatemala US\$ 543 (la más costosa US\$ 727); Costa Rica: US\$ 4.412 (la más costosa es Medicina: US\$ 14.150). El promedio de costo de carreras en Uruguay es de US\$ 10.000 (siendo Ingeniería la más costosa: US\$ 13.903).

En algunos países sucede que, debido al reducido número de plazas disponibles, el acceso a la universidad pública es sumamente selectivo, lo que a veces obliga a los estudiantes que pueden pagarlo a tomar cursos especiales de ingreso. Por ejemplo, en Paraguay el curso privado preparatorio para el ingreso a Medicina en la principal universidad pública, puede llegar a US\$ 1.200 al año, aun cuando la matrícula anual en la universidad pública sólo cuesta alrededor de US\$ 120. (Martín: 2004:67)

¿Qué programas existen para ayudar a los estudiantes que no tienen recursos pero que tienen méritos para entrar al nivel superior? Se ha señalado en secciones anteriores, que hay un 74% de jóvenes entre 20-24 años, que están fuera del sistema de educación superior en la región, siendo la mayoría de los excluidos jóvenes de menores recursos. De acuerdo con datos de Cepal, el 60% de la población en edad universitaria, perteneciente a los sectores más pudientes de la población, se beneficia del 77% del gasto público total en educación superior, mientras el 40% restante de la población, perteneciente a los sectores menos pudientes, se beneficia apenas del 23% del gasto público total en educación superior. (Téllez & Rodríguez, 2003).

Los fondos de financiamiento o créditos educativos, en términos generales, han sido pensados para que estudiantes de menores recursos puedan tener acceso a la educación superior. El problema de la equidad en la educación superior en la región, se agrava cada vez más, a medida que la expansión del sector público tiende a estabilizarse, y el sector privado a extenderse. Es por ello que las becas y los créditos son importantes para garantizar la manutención de estudiantes de bajos recursos, en los casos que asistan a instituciones gratuitas, y para el pago de matrícula y manutención, en los casos de estudiantes que asistan a instituciones con pago de matrícula.

Información de la Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo (2005)¹⁰³ y Téllez & Rodríguez (2003), trabajando con datos hasta 1999, reportan 31 instituciones en 14 países de la región que otorgan préstamos educativos. Los recursos que moviliza anualmente (tomando en cuenta las últimas fechas disponibles, entre 1997-1999) se ubican alrededor de 400 millones de dólares (Apice, 2005), si se cuenta La Caixa Económica Federal do Brasil, que cubre más del 50% del total de todos los países. Le siguen Icetex de Colombia con casi 60 millones de dólares y Fundayacucho de Venezuela con 30 millones de dólares. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, el porcentaje de estudiantes beneficiados es muy pequeño, ya que en 1999, se beneficiaron alrededor de 113 mil estudiantes, lo cual representa un porcentaje menor al 1% del total de matrícula de la región, porcentaje muy bajo, si se toma en cuenta que la proporción de jóvenes no incluidos en el sistema de educación superior en la región es de 74%.

Otras organizaciones que ofrecen préstamos son: entre las públicas: Pronabec (México), Fonabec (México), Proinabec (Perú), Iece (Ecuador), Conape (Costa Rica), Fundayacucho (Venezuela); entre las privadas: Fodesep (Colombia), Fundapro (Bolivia), Fundapep (República Dominicana), Difome (Guatemala), Educredito (Honduras y Venezuela). (Apice, 2005)

Dinámicas del financiamiento en la diversidad regional

Si bien la región de América Latina ha aumentado su presupuesto de educación superior a más del doble en los últimos años¹⁰⁴ sin embargo, la proporción del gasto público sobre el PIB no ha cambiado (sigue siendo 0.88%), el cual es menor al promedio de los países de la OCDE, y mucho menor si se compara con los países más desarrollados de la OCDE, promedio que llega a casi el doble (US\$ 1,52) para los países considerados en la tabla 2 presentada anteriormente. Sin embargo,

¹⁰³ La Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo (Apice) es una institución privada no lucrativa, integrada por instituciones públicas y privadas, con la misión de promover, coordinar y manejar crédito y otros programas de asistencia financiera a estudiantes en América.

¹⁰⁴ De acuerdo con datos disponibles, en 1995 el presupuesto de educación superior de la región era de aproximadamente US\$ 7.414.292.584, y pasó a US\$ 15.005.244.442 en el 2002.

en los países de la región no parece haber relación entre alto porcentaje de PIB en el gasto público de la educación superior y tasa de matrícula. Ello debido probablemente al alto porcentaje de sector privado que tienen algunos países de la región, como se señaló anteriormente.

Por su parte el gasto unitario por estudiante (aproximadamente US\$ 2.380) aunque aumentó levemente en relación con la cifra de 1995, sin embargo, es bastante menor que el promedio de los países de la OCDE, y también mucho menor que los países desarrollados de la OCDE considerados en la tabla 3, que llega a US\$ 12.301, o sea cuatro veces más. Surgen interrogantes sobre la relación que estas distancias puedan tener en la falta de calidad que tantas veces se achaca a la educación superior de la región.

Pero también es preciso considerar la cantidad, pues el acceso es bajo comparado con países avanzados. América Latina tiene –para el año 2002– un poco más de 12 millones de estudiantes en educación superior, lo cual representa alrededor del 10% sobre el total del mundo que está calculado, para el mismo año de comparación (2002) en 110 millones (Sanyal & Martín, 2006). En cuanto a la tasa bruta de matrícula, si bien América Latina tiene un promedio (26%) un poco más alto que el promedio mundial (23%), sin embargo, es mucho más bajo que el de los países desarrollados (54.5%), y que el de los países en transición (36.5). Para tener una idea, en la tabla 5 se presenta una comparación de los países de América Latina con regiones por nivel de desarrollo, que es la información que se encuentra disponible.

Tabla 5. Tasa bruta de matrícula. América Latina y otras regiones del mundo 2000-2002

Tasas promedio por regiones	América Latina ¹	Otros Países ²
Mayor de 45%	Argentina, Chile, Panamá (Promedio 49.3%)	Países desarrollados (Promedio 54.6%)
Entre 30 y 40%	Bolivia, Costa Rica, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela (Promedio 35.3)	Países en transición (Promedio: 36.5%)
Entre 20 y 30%	Brasil, México, Colombia, Cuba (Promedio 21.1%)	
Menos de 20%	Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay (Promedio 16.5)	Países no avanzados (Promedio: 11.3%)
Promedios generales	25.8% (promedio regional A.L.)	23.2% (promedio todo el mundo)

Fuentes:

1) García Guadilla 2006, anexo 1, cuadro 3.

2) Sanyal y Martín, 2006, cuadro 1.1.2.

La tasa bruta de participación en la educación superior de América Latina es 26%, bastante superior a la que tenía hace una década (17%). Hay que tomar en cuenta que este promedio cubre grandes diferencias entre los países, pues mientras Chile, Panamá y Argentina¹⁰⁵ han alcanzado una tasa de matrícula que los ubica en el modelo de acceso universal –de acuerdo con la clásica clasificación de Martín Trow–; otro grupo importante de países se ubica en la categoría con tasas de matrícula intermedias, mientras que seis países tienen tasas bajas que los sitúan en lo que era el promedio regional hace una década.

En América Latina, y a pesar de las deficiencias en los recursos financieros que se han señalado más atrás, el sector público ha jugado un importante papel en el desarrollo de la educación superior. Los

¹⁰⁵ Para el caso de Argentina, hay que tomar en cuenta la situación que implica tener ingreso irrestricto. Al respecto, véase García Solá, 2004.

postgrados, por ejemplo, probablemente no existirían si no hubieran sido financiados por el sector público, y, por tanto, tampoco existiría la investigación científica. Varios países de la región, como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Venezuela, cuentan con fondos nacionales para apoyar la investigación en casi todos los campos. Por lo general, el financiamiento de proyectos de investigación con estos fondos se otorga según evaluaciones por pares. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, la investigación y el postgrado no han logrado el apoyo y la valoración adecuada en la mayoría de los países.

Los postgrados han tenido un desarrollo importante especialmente en Brasil y México. Tanto en el crecimiento de los postgrados como en la inversión en la investigación científica el sector público ha sido decisivo para tener lo poco de ciencia básica y otros aspectos estratégicos de investigación y formación con los que cuenta la región, en los cuales el sector privado no ha incursionado, salvo muy contadas excepciones. Por otro lado, si bien el pago de aranceles en el nivel de pregrado es un tema “tabú” en muchos países de la región, no ocurre lo mismo con el pago de aranceles en el nivel del postgrado, ya que en la mayoría de los países los postgrados en el sector público no son gratuitos. Esto hace suponer que el postgrado tenderá a moverse en los espacios competitivos de ofertas públicas y privadas, nacionales e internacionales.

Un aspecto fundamental que no está cubriendo el sector público en muchos países es la garantía del acceso de la población de bajos recursos que, por su condición, ha sido preparada en el circuito educativo de bajos costos y baja calidad. En algunos países, debido a los sistemas de selección que se han ido implantando en el sector público por la expansión de la demanda, los estudiantes de menores recursos, que son los menos preparados puesto que han debido asistir a escuelas públicas más precarias, no alcanzan a aprobar los exámenes de selección, y por lo tanto son los que están invadiendo los espacios del modelo de “absorción de demanda” que es el subsector menos costoso y más precario del sector privado.

Ahora bien, el sector privado, además del modelo de absorción de demanda, también ha desarrollado universidades privadas de élite, y universidades privadas orientadas al servicio público. En todos los sentidos, la expansión del sector privado ha representado la opción más utilizada en la región como forma complementaria al financiamiento

público, la más utilizada en la región ha sido la de *expansión del sector privado*. Pero, curiosamente, esta expansión no ha obedecido a políticas explícitas de los gobiernos, todo lo contrario, en la mayoría de los casos, ha crecido de manera espontánea y sin ningún control. Lamentablemente, no se tienen cifras sobre la inversión del gasto privado, que en la región cubre cerca del 50% de la matrícula.

Otras opciones como el *pago de aranceles* o la prestación de servicios no han tenido desarrollo en la mayoría de los países. El cobro de aranceles es un tema muy complicado, pues tiene visos políticos y socioculturales fuertes, y son pocos los países, como Chile, que han tenido éxito en implantar la medida. En cuanto a la *prestación de servicios*, en la mayoría de los países de la región estas relaciones sólo existen en muy pocos casos, debido, entre otras razones, “*a que las tecnologías más avanzadas ya vienen incluidas dentro de los productos y servicios comercializados por empresas cuyas casas matrices están ubicadas fuera del país y de la región, y las empresas nacionales frecuentemente prefieren importar la tecnología*” (Velloso: 1997:873). En su conjunto, la mayor parte de la interacción de la universidad con el sector productivo, se ha limitado a actividades de asistencia técnico-científica a las empresas.

Es posible que el sector privado nacional entre en alianza con lo privado internacional reforzando el aspecto lucrativo de sus estrategias. En este sentido, se puede entrever que así como la década de los 90 fue –en nuestros países– la década de la gran expansión de lo privado nacional, es posible que las próximas décadas se caractericen por la expansión de lo privado internacional con particular peso de lo virtual que, solo o en alianza con lo privado nacional, estará en disposición de invadir el mercado de estos países a través de redes extraterritoriales. Aunque todavía a pequeña escala, sin embargo, esta tendencia ya está presente en la región, a través de proveedores externos que operan con distintas modalidades y formas de suministro, que no existían hace apenas unos años. Europa (especialmente España) está más presente en la modalidad de educación a distancia en cuanto al número de instituciones, no así en cuanto al número de estudiantes que no es posible calibrar por el momento. Estados Unidos está más presente a través de la modalidad de sedes y franquicias. Sin embargo, en cuanto a las alianzas, tanto Europa como Estados Unidos están más o menos al mismo nivel. Por su parte, los convenios siguen siendo la modalidad

de internacionalización más común, especialmente entre los propios países de la región. (García Guadilla, 2004; Didou, 2005).

En cuanto a los modelos de financiamiento, como se señaló en secciones anteriores, pocos países tienen modelos de distribución de recursos por fórmula, donde se asignan valores a un conjunto de características aplicable a las instituciones; y pocos también utilizan distribución de recursos de acuerdo con el desempeño de la institución. En los últimos años, se hicieron esfuerzos en algunos países dirigidos a mejorar sus modelos de financiamiento. En Argentina se creó el Fondo Universitario para el Desarrollo Nacional y Regional (Fundar), cuyo objetivo es distribuir recursos del presupuesto a las universidades con destinos específicos, y aspira a concentrar el 15% del total de presupuesto. En el 2006 se creó una Ley de Financiamiento Educativo, cuya meta es elevar la inversión pública en educación del 4.5% del PIB al 6% para el año 2010, de la cual una proporción de ese incremento se aplicará al ámbito universitario. Chile, por su parte, ha propuesto una Ley de Financiamiento de educación superior, como herramienta para dar acceso a los estudiantes de universidades públicas, privadas, institutos, centros de formación técnica y escuelas matrices de las fuerzas armadas a un crédito privado con el aval del Estado, para complementar el actual sistema de Fondo Solidario. En Bolivia se promulgó en el 2005 la Ley de Hidrocarburos, uno de cuyos propósitos es dotar con mayores beneficios provenientes de la explotación de estos recursos naturales al Estado, correspondiendo a las universidades el 5% de la recaudación. (Cinda, 2007).

Sin embargo, a pesar de algunas iniciativas, en términos generales en la región, son pocas las experiencias dirigidas a diseñar políticas sustentables de financiamiento para la educación superior.

Deuda pendiente: Plan de acción para el establecimiento de una agenda de financiamiento de la educación superior en América Latina

En América Latina, desde la reunión regional de Unesco, preparatoria de la Conferencia Mundial de Educación Superior, se discute la necesidad de establecer una agenda de financiamiento

que oriente las políticas públicas de muchos países que se debaten –en diferentes grados y salvo importantes excepciones– entre un número importante de instituciones públicas ineficientes y un número considerable de instituciones privadas de las cuales no se conoce la calidad.

Una de las consideraciones planteadas en la Comisión que trató el tema del financiamiento en la mencionada reunión, fue que más allá de los aspectos técnicos y económicos, en el financiamiento de la educación superior intervienen factores que tienen profundas implicaciones políticas, sociales y culturales. En este sentido, se señalaba que, aunque la eficiencia económica y la formación científica cumplen un papel central, la búsqueda de una sociedad con ciudadanos más ilustrados, dentro de una concepción de sociedad sustentable, con mayores niveles de equidad, es una visión que debe acompañar la reflexión sobre las políticas financieras. Por ello, es importante contextualizar los discursos y las preocupaciones que están presentes en el debate sobre las políticas de financiamiento de la educación superior, integrando las mediaciones de lo social, lo cultural y sus dinámicas correspondientes.

El discurso acerca del papel protagónico del conocimiento, ha penetrado las instituciones de educación superior, con una nueva esperanza para avanzar hacia escenarios más deseables de inclusión y calidad educativa. Este escenario optimista demanda la adquisición y manejo de tecnologías de la información y comunicación, así como la capacidad de manejar múltiples estrategias relacionadas con las posibilidades infinitas que ofrecen las dinámicas interactivas a todos los niveles, mediante opciones de internacionalización cooperativa y mediante relaciones más abiertas con las sociedades, las cuales demandan respuestas para soluciones urgentes, como la pobreza económica y cognitiva de grandes mayorías en nuestros países.

Sin embargo, junto con ese escenario optimista, también es preciso tomar en cuenta otro escenario definido por contextos competitivos excesivamente orientados al mercado, donde entran en juego actores con necesidades diversas, por lo cual el campo de pertinencia se convierte en un campo de fuerzas con intereses que presionan por ejercer hegemonías arbitrarias. De ahí, la necesidad que los actores involucrados trabajen en la construcción de una agenda

de financiamiento que garantice la calidad, la equidad y el servicio a todos los sectores sociales.

Otro aspecto preocupante por su tendencia a profundizarse en el futuro, y para el que no se tiene respuesta, es el incremento de la fuga de talentos que la internacionalización facilita.¹⁰⁶ La búsqueda de talentos no tiene fronteras y, por tanto, de nada sirve que un país invierta en tener instituciones de alta calidad si no cuenta con la debida demanda de sus graduados, pues estos serán absorbidos por la demanda internacional, como ya está ocurriendo en muchos países. Este es un fenómeno que continuará en ascenso si no se garantiza que la inversión en educación superior vaya acompañada de un sostenido desarrollo nacional, con un nivel de vida adecuado. En este sentido, el concepto de pertinencia y compromiso social –con el cual la Unesco ha insistido reiteradamente– es fundamental para garantizar al máximo que los esfuerzos realizados por todos los actores interesados en el desarrollo de un capital intelectual y ético deseado, respondan a los fines de una sociedad involucrada en un desarrollo socialmente sostenible.

Por otro lado, también deben buscarse soluciones al problema de la generación de relevo en las instituciones académicas. El incremento de las jubilaciones que está ocurriendo en todos los países de la región, debido al período de tiempo transcurrido después del ciclo expansivo de las décadas de los 60 y 70, sin la debida incorporación de la generación de relevo, pone en peligro los esfuerzos que se hicieron en el desarrollo de instituciones públicas y en la construcción de los sistemas nacionales de educación superior.

Otro aspecto crucial para estos países es el impacto de la brecha digital, y la cuestión de cómo responder de manera no subordinada a la globalización del conocimiento. En la presente década, la educación superior emerge asociada a centros separados de restricciones locales, con gran impacto de las TIC en espacios virtuales y extraterritoriales, con nuevos proveedores de la educación superior, y con acreditadoras internacionales. Estas fuerzas probablemente demanden nuevas reformas, no tanto a nivel del sistema –como fue en la anterior generación de reformas que respondían al impacto de la globalización económica– sino de las propias instituciones de educación superior, respondiendo a las presiones de la globalización del conocimiento.

¹⁰⁶ Véase Didou, 2004, para un planteamiento sobre esta temática en el caso mexicano.

Los nuevos fenómenos ponen en jaque cualquier postura rígida en los asuntos tratados. Los propios conceptos que hasta ahora habían servido para dar significado a procesos conocidos, ya no parecen tan útiles, puesto que otros están emergiendo, hacia fórmulas que todavía no están claramente perfiladas. Especialmente los conceptos que describían dicotomías rígidas como lo público/privado, lo gratuito/no gratuito, Estado-mercado, internacional/nacional, educación formal/informal, presencial/virtual, entre muchos otros, pierden valor analítico en la medida que las fronteras tienden a difuminarse en contextos de alta complejidad, característicos de períodos como los que estamos viviendo. Por otro lado, en períodos de transformaciones importantes, las fronteras tienden a derrumbarse, y la educación superior, especialmente la universidad, debe ser protagonista de este proceso, liberándose de las fronteras que la aprisionan, participando creativamente en la construcción de escenarios sustentables donde el único límite sea el propio conocimiento.

Los países de América Latina –y en general los países no avanzados– tienen necesidad de instituciones que contribuyan al desarrollo nacional, de producir investigación relevante a sus necesidades locales, y de participar en el fortalecimiento de la sociedad civil. Esta es también responsabilidad para las élites intelectuales de estos países, muchas de ellas moviéndose cada vez más en espacios globales y extraterritoriales.

Para todo ello, la universidad pública amerita una atención particular, por su papel histórico en garantizar espacios que contribuyan a consolidar sociedades soberanas frente a la globalización troglodita, y más justas en cuanto a atender poblaciones que han estado excluidas de los beneficios del conocimiento que ellas producen. Debe contrabalancearse la conectividad con el mundo y la interacción con las comunidades locales. En este sentido, se reitera el papel que debe jugar la educación superior como institución estratégica que dé respuestas a las demandas productivas de la sociedad, pero que también construya y difunda valores solidarios, y posibilite la equidad.

En cuanto al financiamiento público, el discurso se dirige hacia fórmulas acompañadas de cambios en las formas de enfrentar la eficiencia del gasto, la pertinencia externa, la modernización de los sistemas de gestión y de mayor inclusión de grupos de menores recursos. Por su parte, el discurso del financiamiento privado se concibe

con la exigencia de que sea complemento del público, garantizando y mostrando calidad, cualquiera que sea la diversidad de su oferta, y responda siempre al concepto de educación como servicio público.

Estos y otros fenómenos probablemente cambiarán la configuración de las políticas públicas en la generación de reformas orientadas a modificar los modelos de financiamiento. Sin embargo, en el plano de las realizaciones, no son pocas las preguntas cuyas respuestas pendientes delinean una expectativa preocupante, en el caso de la mayoría de los países de la región. ¿Con cuáles recursos las instituciones de educación superior van a afrontar la exigencia de los cambios requeridos?

Para responder a esta y a otras preguntas es necesario promover un gran debate regional en torno al tema del financiamiento, involucrando a gobiernos nacionales, instituciones, comunidades científicas y demás sectores de la sociedad interesados en la educación superior. Si en la década de los noventa y la actual, la evaluación y acreditación han sido los protagonistas de las políticas públicas de la mayoría de los países de la región, el financiamiento debe tener también el protagonismo que merece en las políticas públicas de los países.

Ello implicaría retomar muchas de las conclusiones de la Conferencia Mundial de Educación Superior y realizar reuniones nacionales y regionales para discutir los temas pertinentes; sensibilizar sobre el desafío que representa el financiamiento sin el cual es difícil el desarrollo de instituciones emprendedoras, innovadoras, involucradas con los problemas relevantes de la sociedad.

Un plan de acción para el establecimiento de una agenda de financiamiento de la educación superior en la región, es fundamental para poder enfrentar los retos que implica la sociedad del conocimiento en estos países. De manera complementaria, con el objetivo de enriquecer las argumentaciones, es fundamental contar con investigaciones sobre el tema del financiamiento. Estudios que den cuenta de prácticas innovadoras de financiamiento tanto dentro como fuera de la región; fortalecer las instituciones que desarrollan estadísticas, apoyar y financiar estudios comparados. Todo ello, podría servir de soporte estratégico para que la alianza investigación – toma de decisiones, llegue a concretarse en políticas firmes y coherentes, a escala institucional, nacional y regional.

Referencias

- Albrecht, Douglas & Adrián Ziderman (1992). *Funding Mechanisms for Higher Education*, Document No. 153, World Bank, Washington.
- Altbach, Philip (1998). *Private Higher Education: Themes And Variations*. In: *Comparative Perspectives, International Higher Education*, No. 10, Winter.
- Brovetto, Jorge (1998). *La experiencia latinoamericana en materia de cooperación académica interinstitucional*, Cefir, Montevideo.
- Brunner, José Joaquín (2000). *Universidad Siglo XXI. Regulación y financiamiento*, Columbus, París.
- Brunner, José Joaquín et al. (2005). *Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile*, Universidad Adolfo Ibáñez, Chile.
- Carlson, Sam (1992). *Financiamiento privado de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Informe No. 18, Programa de Estudios Regionales, World Bank, Washington.
- Cepal (2003). *Informe Económico de América Latina*, Santiago de Chile.
- _____ (2004). *Statistical Series for Latin América and the Caribbean*, Santiago de Chile.
- Cinda/Universia (2007). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*, Santiago de Chile.
- Conejo Fernández, Carlos (2004). *Financiamiento de la educación superior en Costa Rica*, Iesalc/Unesco, Caracas.
- Consortio de Universidades Peruanas (2006). *Informe de Perú, Proyecto Cinda/Universia, Informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica 2006, Tema del Financiamiento*, CD-Rom.
- De Escobar, Vielka (2006). *Informe de Panamá, Proyecto Cinda/Universia, Informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica 2006, Clasificación por Temas*, CD-Rom.
- Díaz Barriga et. al. (1997). *Financiamiento y gestión de la educación superior en América Latina y el Caribe*, en Iesalc/Unesco, *La educación superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*, Tomo II, Caracas.

- Didou, Sylvie (2005). Internacionalización y proveedores externos de la educación superior en los países de América Latina y el Caribe. Principales problemáticas, Iesalc/Unesco, Caracas.
- Didriksson, Axel y Javier Fuentes (2004). El financiamiento para las instituciones de educación superior en México 1990-2002, Iesalc/Unesco, Caracas.
- Escotet, Miguel (2006). Gobierno, rendición de cuentas y financiamiento de la universidad. En: GUNI, La educación superior en el mundo 2006, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.
- Gámez, Susana (2005). Financiamiento de la Educación Superior en República Dominicana, Iesalc/Unesco, Caracas.
- García Guadilla, Carmen (2004). Access to Higher Education: Between Global Market and International and Regional Cooperation, Unesco Forum Colloquium on Research and Higher Education Policy, 1-3 December.
- _____ (2005). Tensiones y Transiciones. Educación latinoamericana en los albores del tercer milenio, Edit. Nueva Sociedad y Cendes. (1st ed., 2002)
- _____ (2006). Financiamiento de la educación superior en América Latina, en GUNI, La educación superior en el mundo 2006, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.
- _____ (Edit.) (1998). Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. (3a. edición; 1a. edición 1996). Autores de los estudios nacionales: Jorge Balán y Augusto Trombetta (Argentina), Federico Martínez (Bolivia), Sandra Brisolla y Stela Menegel (Brasil), Luis Enrique Orozco y Alvaro Montenegro (Colombia), Alicia Gurdían y Olga Marta Coto (Costa Rica), Enrique Iñigo, Iván Fernández y Juan Vega (Cuba), Luis Eduardo González y Antonio Peñafiel (Chile), Iván Carvajal (Ecuador), René Martínez y Saúl García (El Salvador), Rolando Castañeda y Douglas Mazariegos (Guatemala), Andrea Portillo Sáens (Honduras), Axel Didriksson (México), Carlos Tünnermann Bernheim (Nicaragua), Betty Ann de Catsambanis (Panamá), Domingo Rivarola (Paraguay), Patricia McLauchlan y Sandro Marcote (Perú), Rubén Silié (República Dominicana), Rodolfo Lemez y Miguel Serna (Uruguay), Alberto Muñecas, Nancy Acosta, María Cristina Parra (Venezuela).

- García Solá, Manuel (2004). El financiamiento de las instituciones de educación superior en Argentina, Iesalc/Unesco. Caracas.
- Gil Antón, Manuel (2006). Informe de México, Proyecto Cinda/Universia, Informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica 2006, Clasificación por Temas, CD-Rom.
- González de la Cuba, José Raúl (2004). El financiamiento de la educación superior en el Perú, Iesalc/Unesco. Caracas.
- González, Luis Eduardo et al. (2006). Informe de Chile, Proyecto Cinda/Universia, Informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica 2006, Clasificación por Temas, CD-Rom.
- GUNI (Global University Network for Innovation) (2006). La educación superior en el mundo 2006, El financiamiento de las universidades, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.
- Hernández Muñoz, Marlon (2004) Financiamiento de las instituciones de educación superior en Honduras, Iesalc/Unesco. Caracas.
- Hidalgo, Juan Carlos (1997). Financiamiento de la educación superior, En: Iesalc/Unesco La educación superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe, Colección Respuestas, Ediciones Cresalc/Unesco, Caracas.
- Iesalc/Unesco <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- Johnstibe, Bruce (2006). Mayor acceso a la educación y mayor viabilidad financiera: el papel de los préstamos a estudiantes, En: GUNI, La educación superior en el mundo 2006, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.
- Johnstone, D. Bruce et al. (1998). The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms, World Conference on Higher Education, Unesco.
- Kent, Rollin et al. (2000). El financiamiento público de la educación superior en México: la evolución de los modelos de asignación financiera en una generación, Cinvestav, México.
- Knight, Jane (2006). Educación transfronteriza comercial: implicaciones para la financiación de la educación superior, En: GUNI, La educación superior en el mundo 2006, El financiamiento de las universidades, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.
- Leal Lobo, Roberto (2006). Informe de Brasil, Proyecto Cinda/Universia, Informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica 2006, Clasificación por Temas, CD-Rom.

- López Ferreiras, Altagracia (2006). Informe de República Dominicana, Proyecto Cinda/Universia, Informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica 2006, Clasificación por Temas, CD-Rom.
- López Segrera, Francisco et al. (2006). Visión global de las percepciones regionales respecto a la financiación de la educación superior, En: GUNI, La educación superior en el mundo 2006, El financiamiento de las universidades, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.
- Macaya, Gabriel (2006). Informe de Costa Rica, Proyecto Cinda/Universia, Informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica 2006, Clasificación por Temas, CD-Rom.
- Maldonado, Alma (2006). Cooperación internacional y visiones sobre la financiación de la educación superior, En: GUNI, La educación superior en el mundo 2006, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.
- Marquis, Carlos (2001). El financiamiento universitario en la Argentina, Revista de Educación Superior. Vol. XXX(1), No. 117, México.
- Marquis, Carlos et al. (2006). Informe de Argentina, Proyecto Cinda/Universia, Informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica 2006, Clasificación por Temas, El Financiamiento, CD-Rom.
- Martín, Elvira (1997). La gestión y el financiamiento en las instituciones de educación superior: su nuevo papel. En: Iesalc/Unesco. La educación superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe, Colección Respuestas, Ediciones Cresalc/Unesco, Caracas.
- Martín, Julio Miguel y Laura Barrios (2004). Financiamiento de la educación superior en Paraguay, Iesalc/Unesco. Caracas.
- Martínez Larrechea, Enrique (2006). Informe de Uruguay, Proyecto Cinda/Universia, Informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica 2006, Clasificación por Temas, El financiamiento, CD-Rom.
- Martínez, Felipe (2000). La racionalización del financiamiento, Riseu, México.
- Orozco, Luis Enrique et al. (2006). Informe de Colombia, Proyecto Cinda/Universia, Informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica 2006, Clasificación por Temas, El financiamiento, CD-Rom.

- Peláez Almengor, Oscar Guillermo (2005). El financiamiento de las instituciones de educación superior en Guatemala, Iesalc/Unesco. Caracas.
- Porta Pallais, Emilio (2004). Financiamiento de las instituciones de educación superior en Nicaragua, Iesalc/Unesco. Caracas.
- Quintero, Ana Helvia (2006). Informe de Puerto Rico, Proyecto Cinda/Universia, Informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica 2006, Clasificación por Temas, El Financiamiento, CD-Rom.
- Raza Rivero, Ramón (2006). Informe de Bolivia, Proyecto Cinda/Universia, Informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica 2006, Clasificación por Temas, El Financiamiento, CD-Rom.
- Rodríguez Oróstegui, Francisco (2004). Financiamiento de la Educación Superior en América Latina: el caso de Colombia, Iesalc/Unesco. Caracas.
- Rubio Correa, Marcial (2000). Evolución financiera de la educación superior en el Perú. Seminario internacional de financiamiento de la educación superior Tendencias e Innovaciones, UCLA, Barquisimeto (26-27 Junio)
- Sadlak, Jan y De San Miguel, Jesús (2006). La educación superior en el mundo, En: GUNI, La educación superior en el mundo 2006, El Financiamiento de las universidades, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.
- Salmi, Jamil y Hauptman, Arthur(2006). Mecanismos de asignación de recursos en la educación superior: tipología y evaluación, En: GUNI, La educación superior en el mundo 2006, El Financiamiento de las universidades, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.
- Salmi, Jamil (1997). Opciones para reformar el financiamiento de la enseñanza superior. En: Iesalc/Unesco. La educación superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe, Colección Respuestas, Ediciones Cresalc/Unesco, Caracas.
- Salmi, Jamil y Alcalá, Gabriela (1998). Opciones para reformar el financiamiento de la enseñanza superior. Cuadernos del Cendes, No. 37, Caracas.
- Santa Cruz, José (2005). Financiamiento de las instituciones de educación superior en Bolivia, Iesalc/Unesco. Caracas.

- Santos Gutiérrez, Sinesio et al. (2004). Estudio sobre el financiamiento de la educación superior en Cuba, Iesalc/Unesco. Caracas.
- Sanyal, Bikas & Michaela Martín (1997). Nuevas estrategias para la gestión de financiamiento en las universidades: experiencias en los países de OECD y América Latina, en Iesalc/Unesco, La educación superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe, Tomo II, Caracas.
- Sanyal, Bikas & Michaela Martín (2006). La financiación de la educación superior: perspectivas internacionales, En: GUNI, La educación superior en el mundo 2006, El financiamiento de las universidades, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.
- Schwartzman, Jacques (2004). O financiamiento das instituicoes de ensino superior no Brasil, Iesalc/Unesco, Caracas.
- Téllez Fuentes, Jorge y Rodríguez Oróstegui, Francisco. (2003). El crédito educativo en América Latina: situación actual y futuros desafíos, Apice, Bogotá.
- The Chronicle of Higher Education (2002). January 8.
- Unesco (1998a). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción, Unesco, París.
- Unesco (1998b). Hacia un Programa 21 para la Educación Superior, París.
- Universidad de Panamá (2004). Estudio sobre el financiamiento de las instituciones de educación superior en Panamá, Iesalc/Unesco. Caracas.
- Velloso, Jacques (1997). Financiamiento de la educación superior en América Latina y el Caribe: esquema de análisis y propuestas, En: Iesalc/Unesco. La educación superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe, Colección Respuestas, Ediciones Cresalc/Unesco, Caracas.
- Weiler, Hans (2001). States and Markets: Competing Paradigms for the Reform of Higher Education in Europe, Occasional Paper No. 16, National Center for the Study of Privatization in Education.
- Zurita, Gaudencio et al. (2006). Informe de Ecuador, Proyecto Cinda/Universia, Informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica 2006, Clasificación por Temas, El Financiamiento, CD-Rom.

Capítulo IX

Educación superior y sociedad del conocimiento en América Latina y el Caribe, desde la perspectiva de la Conferencia Mundial de la Unesco

Axel Didriksson*

Resumen

Con singular relevancia se reconoce el importante papel que tienen la educación superior y las universidades en la conformación de sociedades del conocimiento, sobre todo desde la perspectiva de la producción y transferencia de conocimientos, orientados a la seguridad y el bienestar de las mayorías de la población.

En los últimos 10 años, se han presentado cambios y reformas en las instituciones de educación superior de la región de América Latina y el Caribe, cuyo énfasis, entre otras cosas, ha sido el impulso a modelos de evaluación y acreditación, iniciativas en la legislación nacional o de gobierno institucional, en la aplicación de nuevas tecnologías y en programas de educación a distancia. Sin embargo, poco ha ocurrido en materia de cambios

* Sociólogo, Maestro en Estudios Latinoamericanos, Doctor en Economía. Actualmente es el Secretario de Educación del Gobierno de la Ciudad de México. Fue Director del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM; Coordinador General de la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe; Vicepresidente del Comité Ejecutivo de la Unión de Universidades de América Latina (Udual); Titular del a Cátedra Unesco “Universidad e Integración Regional”. Coordinador general del proyecto IESALC/UNESCO “Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”.

fundamentales en la gestión del conocimiento, en la oferta académica y temas relacionados.

Por ello, en este trabajo se busca discutir el impacto de la Conferencia Mundial de la Unesco (París, 1998) en la región de América Latina y el Caribe, desde una serie de elementos que deben –y deberían– ser considerados como fundamentales para orientar un cambio de fondo en la educación superior, como el *currículum*, los procesos de producción, la gestión y transferencia de conocimientos y aprendizajes, la oferta de carreras, disciplinas y su organización institucional, en el actual proceso de constitución de sociedades del conocimiento.

Palabras clave: Conferencia mundial y regional de la Unesco; reforma universitaria; alternativas curriculares; oferta académica en la enseñanza superior; diagnóstico de la educación en América Latina y el Caribe; macrouiversidades.

Introducción

En este trabajo se busca discutir el impacto de la Conferencia Mundial de la Unesco (París, 1998) en la región de América Latina y el Caribe, desde una serie de elementos que deben –y deberían– ser considerados como fundamentales para orientar un cambio de fondo en la educación superior, como el *currículum*, los procesos de producción, la gestión y transferencia de conocimientos y aprendizajes, la oferta de carreras, disciplinas y su organización institucional, en el actual proceso de constitución de sociedades del conocimiento.

La existencia de nuevas plataformas de conocimiento no ocurre sólo por la capacidad que lleva a cabo una determinada sociedad para que la ciencia y la tecnología sean ejes del desarrollo económico, financiero o del capital, sino por la manera como puede impactar la investigación, los aprendizajes y la creación de nuevos conocimientos en el bienestar social más amplio de su población, desde la vigencia de su historia, de sus identidades culturales y de su proyecto como país –en una relación no subordinada al sistema global–, a partir de lo cual

puedan construirse nuevos paradigmas y perspectivas de innovación, patentes, tecnologías, una gestión institucional de calidad sustentable y de bien público.

Desafortunadamente, el proceso de desarrollo de las así denominadas sociedades del conocimiento,¹⁰⁷ ha estado mucho más relacionado con tendencias que poco tienen que ver con el bienestar de sus poblaciones, o a favor del desarrollo integral de beneficio común, y mucho más determinadas por un interés de lucro desmedido y por la ganancia de unos cuantos.

El papel que juega la educación superior y las universidades en la conformación de sociedades del conocimiento es crucial, sobre todo desde la perspectiva del bien común, de la producción y transferencia de conocimientos orientados a la seguridad y al bienestar de las mayorías de la población. En la educación superior esto ocurre, sobre todo, a través de la formación de técnicos y profesionales, de la organización de la *currícula*, de la gestión del conocimiento, de la docencia y de la investigación. No es posible explicar el papel tan importante que pueden jugar estas instituciones en la constitución de una sociedad del conocimiento, si no se analiza la definición y la dirección que presentan estos componentes.

Durante el periodo que va de la Conferencia Mundial de la Unesco (1998) a nuestros días, se han presentado cambios y reformas en las instituciones de educación superior de la región de América Latina y el Caribe, que pusieron el énfasis, sobre todo, en temas como el impulso a modelos de evaluación y acreditación, iniciativas en la legislación nacional o de gobierno institucional, en la aplicación de nuevas tecnologías y programas de educación a distancia, en la ampliación del acceso y en su diversificación, en diversos temas de financiamiento o en el desarrollo del posgrado.

¹⁰⁷ C.fr. United Nations. Understanding Knowledge Societies. United Nations, New York, 2005. En este trabajo se realiza una diferenciación entre “tipos” de sociedades del conocimiento. En lo particular se destaca que existen unas que subordinan el desarrollo a intereses económicos o son de carácter meramente formal y hasta negativas, a diferencia de otras que son “sociedades inteligentes (smart) del conocimiento”: “To be a Smart Knowledge Society (as distinct from a Nominal or Warped Knowledge Society), it is not enough to be rich in main assets and to take care of their development. A new sense of direction in development and a commitment to this new direction must assure high levels of quality and safety of life. Mass production of the knowledge “to do”, piling up technological innovations, and converting them into products and services in the framework of the Knowledge Economy managed by the currently existing market does not by itself assure high levels of quality and safety of life for all people everywhere” (p. XII).

Sin embargo, poco se avanzó en la redefinición y en la puesta en marcha de iniciativas de reforma académica, curricular, de paradigmas pedagógicos y de formación integral, o en la oferta universitaria, con todo y que se ha valorado y discutido ampliamente su enorme importancia.

Valorar conceptualmente y definir el nivel en el que se encuentra el proceso de reforma universitaria de la región desde estos componentes, y ubicar su importancia en el contexto del actual proceso de discusión de las sociedades del conocimiento, constituye el objetivo central de este trabajo.

La visión de la Unesco

En su Conferencia Mundial, la Unesco emitió una Declaración (*Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, 9 de octubre de 1998), que fue suscrita por los países miembros de forma unánime y entusiasta, y puso el acento en los temas centrales que aquí se plantean. Los mismos sustentan, de manera general, el impulso a un cambio “*radical*” en la educación superior, orientado y regulado, hacia *un modelo de aprendizaje permanente*, a la formación de una ciudadanía activa y responsable que construya sus capacidades endógenas en un marco de justicia de los derechos humanos, al desarrollo sostenible, a la democracia, la paz, la pluralidad y la diversidad cultural.

Las universidades y las instituciones de educación superior, de acuerdo con esta Declaración, deberán desarrollar una acción prospectiva afirmativa a favor del estudio y la comprensión del desarrollo de su sociedad, elevar las capacidades y la articulación del conjunto del sistema educativo, fomentar la formación y la actualización crítica y creativa de los docentes y reforzar su autonomía responsable. No podrá fomentarse exclusión alguna, se señala también, sino “un acceso basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes, en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida, que podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma,

la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas”. De particular importancia, se subrayó la necesaria promoción a favor de la equidad de género y del acceso a los sectores más desfavorecidos, como los grupos indígenas.

Por su relevancia, fue resaltado el concepto de *pertinencia*, tanto a nivel de la investigación que se produce y transfiere, como fundamento de la acción de las instituciones:

“La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente”. El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia y también a una educación especializada, y para determinadas carreras un enfoque que prepare a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad... La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas planteados.

La educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente y la investigación sobre la educación... En última instancia, “la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría”.

Desde la perspectiva de este trabajo, la Declaración planteó la necesidad de construir una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior centrado en el estudiante, para lo cual se propuso reformular los planes de estudio, superar la enseñanza de dominio cognitivo de las disciplinas, e impulsar nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos “para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis

creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia. Los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos. Estos deberán estar asociados a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad”. Para ello “se deberá procurar impulsar el uso y manejo creativo de las nuevas tecnologías, acrecentar la responsabilidad del Estado en el financiamiento público y poner en marcha nuevos mecanismos de cooperación internacional”.

Ahora bien, tomando en cuenta de forma coincidente los documentos base de la reunión regional de la Unesco celebrada en la ciudad de La Habana en 1996 que, como es conocido, fue una reunión preparatoria de la Conferencia Mundial, organizada por el entonces Centro para la Educación Superior de América Latina y el Caribe de la Unesco (hoy Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe -Iesalc), los aspectos mencionados arriba, encontraron una perspectiva muy bien articulada respecto de lo que se consideró como temas centrales a ser desarrollados por las universidades de la región.

Se señala, por ejemplo, en los trabajos de esta reunión regional, que es imprescindible “introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que aprendan a aprender y a emprender, de suerte que sean capaces de generar sus propios empleos e incluso crear entidades productivas que contribuyan a abatir el flagelo del desempleo. Es necesario promover el espíritu de indagación, de manera que el estudiante esté dotado de las herramientas que le permitan la búsqueda sistemática y permanente del conocimiento; lo cual implica la revisión de los métodos pedagógicos vigentes, trasladando el énfasis puesto actualmente en la transmisión del conocimiento hacia el proceso de su generación. De este modo los alumnos adquirirán los instrumentos para aprender a aprender, a conocer, a convivir y a ser”. Asimismo, se aboga por impulsar una “formación integral, general y profesional, que propicie el desarrollo de la persona como un todo y favorezca su crecimiento personal, su autonomía, su socialización y la capacidad de convertir en valores los bienes que la perfeccionan”. Esto no podrá lograrse, se señala también, si no se cuenta con un personal docente concentrado en actividades de creación intelectual (científica,

técnica y humanística), sin la puesta en marcha de redes académicas de interacción con las comunidades académicas internacionales, y con nuevas tecnologías de impacto en el aprendizaje, con identidad y preservación de su cultura y de su historia.

En el contexto regional, la reunión de la Unesco de América Latina y el Caribe, también enfatizó la necesaria participación de las universidades en la integración de sus países desde la educación, la ciencia y la cultura, la movilidad de estudiantes y profesores, la cooperación interuniversitaria y el entendimiento intercultural.

Desde el contexto de contracción de recursos que fue motivo de un amplio análisis en esta conferencia regional, se reclamó el incremento de recursos públicos hacia las instituciones de educación superior y los compromisos de los Estados a favor de un nuevo desarrollo, para enfrentar sus enormes desafíos tanto de expansión como de calidad.

Es por ello, que fue propuesto un nuevo “consenso social” que coloque a las instituciones de educación superior en una mejor posición para responder a las necesidades presentes y futuras del desarrollo humano sostenible, aspiración que, en lo inmediato, comenzaría a concretarse mediante la ejecución del “Plan de Acción” gestado en esta Conferencia.

La reacción a la Conferencia Mundial de la Unesco

Al tiempo que se alcanzaron tan importantes avances, tanto conceptuales como de acción, se presentaron versiones críticas alrededor de la orientación y el rumbo que buscó imprimir la Unesco en la educación superior, lo que fue visto como controversial y hasta confrontante con las posiciones y prioridades que estaba propiciando, entonces, el Banco Mundial (BM). La presión fue tal, que a partir de 1998 se produjeron algunos trabajos del mismo Banco y aún entre el BM y la misma Unesco que matizaron, por decir lo menos, la fuerza y el enfoque de las reuniones y declaraciones antes resumidas.

De particular relevancia debe mencionarse el trabajo conjunto entre estos organismos –relevante por el tema que aquí se aborda–, referido al deber ser y quehacer sustantivo de las universidades en los países “en desarrollo”. La referencia es el trabajo intitulado “*Higher Education in Developing Countries, Peril and Promise*”, (“The Task

Force” on Higher Education and Society, World Bank, Washington, 2000).

Este documento conjunto de la Unesco con el BM, que reunió expertos de 13 países, tuvo la intención, como se señaló antes, de “matizar” los impactos de la Conferencia Mundial y poner el énfasis en la agenda que proponía el mismo BM. Particularmente el enfoque estuvo dirigido hacia los países “en desarrollo”, dado que fue en estos en donde ocurrió la mayor recepción positiva de las recomendaciones de la Unesco.¹⁰⁸

En la esencia del documento del BM en referencia, se encuentra un giro de enfoque dirigido, como se menciona, hacia los países en desarrollo que propone volcar sus reformas y cambios hacia el establecimiento de un currículum general y “liberal”, como el que se organiza particularmente en Estados Unidos. El tema es especialmente fuerte en el terreno del cambio de las universidades frente a las sociedades del conocimiento que dependen directamente de la formación y de las estructuras de aprendizajes que se lleven a cabo.¹⁰⁹

Esta propuesta de impulsar un abordaje distinto al énfasis de impulsar una reforma sustancial y radical en la educación superior, propuesta por la Unesco, y desarrollar una visión crítica frente al currículum de carácter integral y alternativo, de educación permanente, interdisciplinario y sustentado en la complejidad, hace referencia, sin ninguna duda, a un tema que no es menor, porque da pasos hacia atrás de lo alcanzado y porque pone como referencia aspectos que se habían superado, o no estaban presentes en la agenda estratégica de las universidades de la región.

Esta propuesta de ir hacia la implantación de un currículum liberal y general, también va en sentido inverso, paradójicamente, respecto del debate que se da en Estados Unidos y otros países desarrollados, como entre los miembros de la Unión Europea. Por ejemplo, en los procesos de cambio que se gestan en las instituciones “emprendedoras” (Clark, 1998) o en las instituciones de “capitalismo académico” (Slaughter and Leslie, 1997; 2004), la importancia de

¹⁰⁸ Estas diferencias han sido trabajadas por Alma Maldonado. Ver de la autora: “El Banco Mundial y la educación superior en los países en desarrollo”. En: Francisco López Segrera y Alma Maldonado (coordinadores). Educación Superior Latinoamericana y Organismos Internacionales, un análisis crítico. Unesco, Boston College, Universidad de San Buenaventura de Cali. Colombia, 2002.

¹⁰⁹ Ver: Didriksson, Axel. “La Mutación del Conocimiento Moderno: el currículo oculto de la universidad en América Latina”. En: Francisco López Segrera y Alma Maldonado. Op. cit.

ciertas disciplinas, profesionales, áreas de la ciencia, ciertos temas de investigación y lo que se enseña y se aprende, está en proceso de redefinición. Su abordaje se ha concentrado, quizás en demasía, en lo relacionado con las demandas del mercado, contrariamente a lo que señaló la Unesco en el sentido de su concepto de pertinencia, de valor social del conocimiento y de su utilidad pública, así como respecto del desarrollo endógeno y la sustentabilidad.

Al nivel del debate internacional, el factor conocimiento ha tomado una creciente importancia y se le ha considerado crucial con fines de alcanzar un nuevo tipo de organización económico y social. Por ello, ciertos conocimientos se han ubicado en la frontera del financiamiento de grandes e importantes empresas globales y a ello se le relaciona con ciertos tipos y rasgos de perfiles de egreso profesionales y académicos que impactan a su vez la organización y la *currícula* de las universidades:

“A nivel institucional, la proliferación de centros (de capitalismo académico) hace destacar un sinnúmero de temas. En estos centros están cambiando las bases de los campos de conocimiento, la estructura organizacional de las disciplinas, las pautas de distribución de los recursos. La formación de estos centros desdibuja las formas tradicionales del trabajo académico departamental, los reubica en unidades transdisciplinarias, mismas que se alinean al mercado, las profesiones, o las disciplinas académicas. Al final, el mercado puede proveer de una mayor cohesión a los académicos de los centros, que las profesiones o las disciplinas académicas” (Slaughter and Leslie, 2004, p. 176).

Ante ello, estos autores centran su análisis crítico en lo que califican como académicos que están envueltos en estos procesos dominados ahora por el mercado, como “*emprendedores subsidiados por el Estado*”; es decir, académicos que actúan como capitalistas, dentro del sector público.

En la perspectiva de estos académicos está en juego su prestigio, sus recursos para realizar sus investigaciones, mantener la transmisión de sus conocimientos, su autonomía y su experticia, todo lo cual no puede ser mantenido ni reproducido por fuera del mercado. Por ello, lo exitoso para estos académicos no es ya su papel en el crecimiento de su campo disciplinario, ni de su actividad profesional. En este contexto cada vez son menos los académicos que quieren salir de

sus instituciones, y cada vez hay más profesionales que quieren insertarse en los centros del capitalismo académico, caracterizado por el desarrollo del Modo 2 de hacer la ciencia, descrito, entre otros, por M. Gibbons (1998).

El significado que tienen estos movimientos, para las universidades más dinámicas y emprendedoras del mundo desarrollado, es que se ha pasado de un énfasis (el currículo liberal) hacia uno de carácter “mercantil”, o de “capitalismo de mercado”.

Para el caso de este trabajo, se subraya la diferencia de que mientras en estos países las universidades están impulsando este movimiento hacia el mercado, el Grupo de Trabajo auspiciado por el BM promueva hacia los países en desarrollo un movimiento hacia el currículo que están desechando.¹¹⁰

Pero el debate siguió su marcha, y ya entrado el nuevo siglo, la Unesco produjo un nuevo trabajo referido al análisis del desarrollo y las trayectorias de “las sociedades del conocimiento”.¹¹¹ Se trata de una nueva contribución fundamental para el debate contemporáneo, y en ello va de nuevo y de manera correspondiente, jugando un papel principal, la universidad.

El informe en referencia sostiene dos postulados fundamentales:

- a) Que la idea de un modelo único de sociedad del conocimiento no ha ocurrido, sino en plural, esto es, bajo la manifestación de múltiples experiencias en desarrollo, potenciales, inacabadas, pero en donde no existe ni un modelo que pueda ser sugerido como único, ni tampoco de su existencia en un solo lugar.
- b) Que el proceso que va de la “informatización” de la sociedad a la constitución de esta particularidad plural de sociedades de nuevo

¹¹⁰ Un ejemplo: “For the average Young people at American high schools, the educational system is stuck in the past, in a time warp... Back in 1980, the American educational system fit the needs of the then modern economy. But today, that system is as outmoded for many students, and as behind the competitive curve in education, as the mass production system at General Motors has been behind the curve in making automobiles... The two went hand in hand –GM’s production system and the old-fashioned ‘general education’ program of most U.S high schools (p. 220)... And the general educations curriculums at many American high schools left large numbers of non-college bound graduates without the skills needed to be competitive and world class in today’s global economy” (p.237). Hedrick Smith. “High School –the neglected majority: Whose Mid-Kids Are on Track for the Global Economy?”. En: Dale Neef.

¹¹¹ Unesco. Hacia las Sociedades del Conocimiento. Ediciones Unesco, París, 2005.

tipo, no se presenta superando desigualdades, o inequidades; por el contrario con su avance las contradicciones sociales se han agrandado y profundizado.

Para la Unesco, las sociedades del conocimiento tienen como sustento procesos económicos en donde la particular valoración proveniente de los conocimientos aparece como fundamental, y ello ha adquirido connotaciones diversas que reflejan claramente las peculiaridades locales y las realidades sociales históricas y concretas. Por lo que propone que en lugar de tender al análisis de una transición generalizada y casi homogénea hacia una economía del conocimiento, quizás fuese más exacto decir que se da una coexistencia entre diferentes experiencias relacionadas, no sólo a nivel de países, sino aun al interior de ellos.

Las peculiaridades en las que se sustentan estos procesos tienen, sin embargo, algunos rasgos comunes y tendencias que se articulan entre sí en los distintos ambientes sociales nacionales, entre otras, la expansión de redes digitales, su interactividad, la aceleración de sus transmisiones y la densificación de las conexiones, desde nuevas bases de aprendizaje y de generación de conocimientos, siempre y cuando se presenten nuevas dimensiones de lo educativo.

Es por ello que desde la propuesta que vuelve a reiterar la Unesco, lo educativo se mantiene como un componente estratégico desde su calidad social, definitorio para alcanzar una sociedad distinta, ante lo cual la escuela deja de ser una referencia unidimensional, para generalizarse a lo largo de la vida y ser parte de las actividades de todo tipo de instituciones, empresas, gobiernos y entidades sociales. De hecho, la propia marcha y dinámica de la sociedad se vuelca en torno a lo educativo y los conocimientos, los saberes, las habilidades y destrezas se vuelven fundamentales para el desarrollo.

El postulado de una educación para toda la vida, se enfatiza en este informe en la relación directa que tiene con las sociedades del conocimiento, con todo y que a nivel mundial y de forma profusa, en determinados países y regiones, no puede comprobarse ni la generalización de lo educativo como la base de una sociedad avanzada en conocimientos, ni la educación permanente como un paradigma sobre el cual se esté trabajando para alcanzar determinados niveles de desarrollo.

El informe desarrolla un capítulo especial sobre la educación superior, dada la importancia que tienen las instituciones de este nivel en la construcción de sociedades del conocimiento, y por los cambios centrales que ocurren en ellas. La preocupación que se presenta es la tendencia que se impone desde el mercado, y la mercantilización de muchas instituciones, frente a la masificación y diversificación que ocurre por la relevancia que tienen en el mundo contemporáneo.

Las perspectivas de un currículum relacionado con una sociedad del conocimiento sustentable

Durante los últimos dos decenios se han presentado cambios importantes en el contexto del desarrollo de la universidad, en lo particular en la oferta académica relacionada con nuevas áreas del conocimiento vinculadas al papel rector de los mismos en la economía y los nuevos mercados laborales; con la presencia de nuevos proveedores de educación superior (algunos de los cuales se presentan como “universidades virtuales” o en esencia, simples negocios mercantiles); la tendencia al incremento sostenido de expansión de los grupos sociales demandantes de enseñanza universitaria; tendencias organizacionales como redes y consorcios académicos; la movilidad de estudiantes y académicos, la multiplicación de medios ambientes tecnológicos de aprendizaje que están incrementando la necesidad de adecuaciones constantes en la estructura de la universidad y de sus funciones y tareas, en sus procesos y productos más importantes.

Lo verdaderamente trascendental, no obstante, que está ocurriendo en el río subterráneo de estos cambios en la vida de las universidades, ocurre en el mismo conocimiento que se produce y se difunde. Se trata de un determinado tipo de conocimiento organizado en nuevas áreas, métodos, lenguajes, estructuras y tecnologías cada vez más diferente al que se conocía hasta hace algunas décadas, organizado bajo la forma de disciplinas o bien bajo la forma de profesiones liberales.

El actual conocimiento está organizado, se produce y se transfiere hacia la sociedad no sólo de forma diferente sino que ha adquirido un valor abismalmente superior al de antaño, y su expansión está cobrando formas inusitadas:

“El conocimiento aumenta y cambia con gran velocidad. La publicación de revistas científicas aumentó de 10 mil en 1900 a más de 100 mil en la actualidad. En el caso de las matemáticas, un analista señala que se publican anualmente 200,000 nuevos teoremas. Y las publicaciones de historia de sólo dos décadas –entre 1960 y 1980– son más numerosas que toda la producción historiográfica anterior, desde el siglo IV a.C. En el campo de la química, entre 1987 y 1988 el número de sustancias conocidas pasó de 360 mil a 720 mil, y en 1998 alcanzó los 1.7 millones. Y desde comienzos de los años noventa, más de 1 millón de artículos aparecen cada 2 años en las revistas especializadas de esta disciplina. El método empleado inicialmente por los biólogos para determinar la secuencia de bases (las letras que codifican la información del ADN) permitía determinar la secuencia de 500 bases por semana hacia el año 1997; hoy, un centro de genómica puede determinar hasta un millón de bases por día. En el área de la administración de negocios, han estado apareciendo cinco títulos de libros por día en los últimos años. También la especialización es cada vez más pronunciada y pulveriza el conocimiento hasta el infinito. Un estudio de comienzos de los años noventa identifica 37 mil áreas activas de investigación científica, todas ellas en plena ebullición. Sólo en la disciplina de las matemáticas existen más de 1000 revistas especializadas, las cuales califican la producción de la disciplina en 62 tópicos principales divididos, a su vez, en 4,500 subtópicos”. Considerado en su conjunto, “se calcula que el conocimiento (de base disciplinaria, publicado y registrado internacionalmente) habría demorado 1,750 años en duplicarse por primera vez contado desde el comienzo de la era cristiana, para luego volver a doblar su volumen, sucesivamente en 150 años, 50 años y ahora cada 5 años; se estima que hacia el año 2020 se duplicará cada 73 días”.¹¹²

Estas nuevas dimensiones del conocimiento están impactando fuertemente a las universidades, siempre y cuando, desde nuestra definición, son estas las que producen y desarrollan de manera principal conocimientos de alto valor social y económico desde las condiciones en las que las organizan y la difunden por la vía de la docencia, la investigación y la cultura tal y como ocurre en la región.

¹¹² Brunner, José Joaquín. “La Educación al Encuentro de las Nuevas Tecnologías”. En: José Joaquín Brunner y Juan Carlos Tedesco. *Las Nuevas Tecnologías y el Futuro de la Educación*. IIEP/Unesco, Septiembre Grupo Editor. Buenos Aires, 2003, p. 22-23.

Entonces, debe constatar que no todo conocimiento tiene el mismo valor social académico, ni social en el actual periodo, sino algunos –bastante prolíficos y diversos, por cierto– porque la transformación más relevante que está ocurriendo se concentra en la manera (el cómo, el método, la técnica, la gestión y la organización de los nuevos contenidos) en los que se producen y se transfieren estos. Y esto ocurre, o debería, de la misma forma en las transformaciones de las instituciones que lo generan, como las universidades:

“En el núcleo de este proceso se encuentra el conocimiento y sus modos de producción y diseminación. Se están produciendo cambios fundamentales, sobre todo por lo que se refiere a qué significa ciencia, y a cómo se produce, se disemina y, en último término, se absorbe por parte de la sociedad. Se están produciendo importantes clases de conocimiento, no tanto por parte de los científicos, los tecnólogos o los industriales, como por los analistas simbólicos, personas que trabajan con los símbolos, conceptos, teorías, modelos y datos producidos por otros en diversos lugares, que ellos configuran en nuevas combinaciones... La masificación de la educación superior aporta la base desde la que han podido brotar las industrias del conocimiento”.¹¹³

Estos nuevos componentes de conocimiento hacen referencia a:

- La organicidad inter y transdisciplinaria de la investigación. Los nuevos componentes sobre los cuales se organizan los conocimientos se llevan a cabo a partir de nuevas estructuras teóricas y métodos y técnicas de investigación que se aplican de formas diferenciadas y múltiples desde la interacción compleja de diferentes disciplinas que adquieren una complejidad de gran impacto social.¹¹⁴

¹¹³ Gibbons, Michael. La Nueva Producción del Conocimiento. p. 115-116.

¹¹⁴ Por ejemplo, uno de los componentes de mayor impacto en las ciencias de la vida social actual es el descubrimiento y posterior desarrollo del ADN (“implicaciones genéticas de la estructura del ácido desoxirribonucleico”) por parte de Watson y Crick (1953), que enfoca su descubrimiento en la base molecular del patrón necesario para la replicación genética, esto es la explicación molecular de la vida. Con ello se dio origen a un área de la ciencia de corte interdisciplinario: «En efecto, fueron los físicos, mediante el perfeccionamiento de las técnicas y medios de observación, y de manera particular mediante el análisis de los cristales por la difracción de los rayos X, la cristalografía, quienes iniciaron el análisis de las macromoléculas biológicas, puesto que estos físicos estaban convencidos de que las funciones de la célula viva sólo podían asentarse en la configuración de dichas moléculas. Fue un físico quien propuso la expresión “biología molecular” para designar este tipo de análisis».

- El uso generalizado de tecnologías de la información, la computadora y otra serie innumerable de componentes técnicos (lasers, robots, software, nuevos materiales, satélites, componentes químicos, hardware, diseños especiales, etcétera) que articulados a estructuras organizacionales flexibles y en red, están masificando la difusión y la transferencia operativa y productiva de los conocimientos.
- La creación de nuevos segmentos de mercado laborales. El eje sobre el cual se monta una sociedad de base informacional y de conocimientos depende de la generación y socialización de los códigos y valores relacionados con el uso y manejo de los modos contemporáneos de la ciencia y la tecnología, la cultura y la educación, así como de la preparación y formación adecuada de las mayorías de las fuerzas de trabajo, a la par que se redefinen puestos y tareas laborales, también se crean otros de forma multiplicada. En la transición esto está generando la polarización brutal en la fuerza de trabajo¹¹⁵ entre los que tienen educación relacionada con el nuevo valor del conocimiento y los que no la tienen.
- El conocimiento organizado desde el contexto de su aplicación. Este giro significa la multiplicación de los usos que tiene el conocimiento moderno, a diferencia del tipo de conocimiento disciplinario (Modo 1) que aparecía sin relación con los objetivos de una sociedad en marcha o lo estaba bajo los intereses de una elite. Por el contrario, en el Modo 2, “el conocimiento resulta a partir de una gama más amplia de consideraciones. Tal conocimiento tiene la intención de ser útil para alguien, ya sea en la industria o en el gobierno o, más en general, para la sociedad, y ese imperativo está presente desde el principio. El conocimiento se produce siempre bajo un aspecto de negociación continua, y no será producido a menos y hasta que se incluyan los intereses de los diversos actores. Tal es el contexto de la aplicación... Puesto que incluyen mucho más que consideraciones comerciales, puede decirse que, en el Modo 2, la ciencia ha

(Jacob, 1999:243). Así, desde sus orígenes, la biología molecular nació como un campo de estudio de científicos provenientes de diversas disciplinas: física, biología y química unirían sus esfuerzos para intentar establecer las bases moleculares de la vida”. Patricia Gascón Muro, et al. La Revolución Genómica, orígenes y perspectivas. UAM-X. UAM-X, México, 2004. p. 18.

¹¹⁵ Ver, Axel Didriksson. Las Universidad del Futuro. CESU-UNAM, México, 2ª edición, 2000, p. 204-209.

ido más allá del mercado. La producción del conocimiento se difunde a través de la sociedad. Esa es la razón por la que también hablamos aquí de conocimiento socialmente distribuido”.¹¹⁶

- Formas específicas para la organización de los nuevos conocimientos. Estructuras verticales y burocráticas como las que sirvieron para impulsar profesiones y disciplinas, ya aparecen como obsoletas bajo las nuevas formas de organización autónomas, planas, horizontales y en red, sobre las cuales se organizan y transfieren de forma mucho más flexible y natural los conocimientos a nivel local, regional, nacional y mundial.

Desde la mejor dimensión de su quehacer, la universidad se compromete a brindar conocimientos útiles para el desarrollo humano, pero también para la generalización del bienestar y la igualdad, para el descubrimiento permanente que genera creatividad con la participación activa de los ciudadanos en su plena convivencia democrática comunitaria.

La posibilidad del desarrollo de la democracia y de la ciudadanía comunitaria tiene un lugar único y privilegiado en las tareas y procesos que lleva a cabo la universidad, sobre todo cuando ésta está centrada en su mejor realización: la investigación. Es este el espacio ideal para el desarrollo de la libertad de crear, producir y transferir conocimientos que representan un ejercicio pleno de la democracia por la vía del saber.

La participación de la universidad y desde ella en la construcción del conocimiento, se lleva a cabo con una organización en extremo compleja, tanto para la conjunción de áreas y disciplinas, como de los diversos enfoques, métodos y técnicas, como de los distintos actores y segmentos que allí confluyen, como por la extensión de su organización, como de sus niveles educativos, por sus modalidades (multiversidad, multicampus, escuelas, facultades, centros e institutos) y por su gestión institucional.

El conocimiento que genera y difunde la universidad, no sólo es universal, sino esencialmente un bien social, un legado de identidad común y la plataforma para construir un proyecto social humano y cultural, no por ella o para ella misma, sino a partir de ella, desde lo que produce y difunde.

¹¹⁶ Gibbons, et. al.; 1997, p. 14-15.

No obstante, su esencia y su carácter forjado en sus tareas académicas y educativas, en sus procesos de articulación interdisciplinaria y pedagógica, se enmarcan cada vez más en relaciones de poder y en otras más pesadas de utilidad mercantil y económica, y ello está generando cambios de fondo en la vida de esta institución emblemática, en los momentos en los que mejor podría ser trascendente su contribución universal, cuando los conocimientos que genera están a la orden del día como ejes de un nuevo desarrollo; en estos momentos se le transfigura y enajena como si fuera una empresa más, y ni lo es ni puede serlo, con todo y que lo parezca.

El vuelco ha sido significativo, las universidades, de representar en la década de los sesenta y setenta instituciones que desafiaban la cultura tradicional y los ordenamientos profesionales conservadores y liberales, la investigación pura y desinteresada, las que aparecían como baluartes críticos de los usos tradicionales del conocimiento, en arenas de lucha política y de radicalismo estudiantil y magisterial, han pasado, en un par de décadas, a expresar estructuras de fuerte influencia militar, comercial y de intereses transnacionales.

Sin embargo, el conocimiento como eje de gran impacto para fines de un nuevo desarrollo, no puede estar sujeto al mercado o a su continua comercialización, porque sus procesos y principales productos, esto es, la misma formación educativa de las personas, la calidad con la que se forman, los artículos, libros, cultura, etcétera tienen como valor principal algo intangible y sólo después un precio. Subordinar una cosa a otra equivale a eliminar las posibilidades creativas y de innovación consustanciales a los valores académicos intangibles y a eliminar su libertad y los principales componentes de su trabajo y de su ethos. El Estado, las comunidades académicas y las instituciones universitarias deben garantizar plenamente el ejercicio de esta libertad académica, de la investigación y de la acción de sus sujetos y actores para mantener una consecutiva expansión de sus aprendizajes, desde un proyecto de nación y de bienestar colectivo.

Esto supone, por tanto, mantener la iniciativa del cambio en las universidades al ritmo de la construcción de la ciencia y la tecnología, de las ciencias sociales y de las humanidades. Si esto no ocurre, las posibilidades de impacto en el crecimiento o en la movilidad ocupacional de los egresados, o la utilidad social y económica de los productos de la investigación tampoco ocurre, digamos en términos del

aumento de los salarios relativos, de su participación en el empleo y en la demanda de los egresados con educación superior y universitaria, en los flujos de tecnología y en las capacidades de aprendizaje de lo que constituye el conocimiento global.¹¹⁷

Tampoco puede ocurrir gran cosa, si no existe un proyecto de país específico al cual tomar como referente inmarcesible, para impulsar el proceso de un nuevo desarrollo, frente a la incertidumbre que predomina en esta transición prolongada de un modelo de desarrollo a otro. La simple imitación o copia de modelos supuestamente semejantes no es ninguna opción porque ha conducido a callejones sin salida, porque ni se emulan, ni se logran alcanzar las metas de terceros. De repente no hay paradigmas de referencia sino caminos originales por construir, en donde las principales variables de constitución de las universidades se ve trastocada de forma estructural.

Es por ello que:

- El número de trabajadores envueltos en la producción de valor-conocimiento empieza a ser más importante por encima de los trabajadores manuales, en algunos casos hasta mayor en su número;
- El volumen de productos de alto valor agregado dependiente del valor-conocimiento empieza a exceder al volumen de los producidos por manufactura tradicional;
- La generación de este valor empieza a ser la forma dominante de la producción nacional y de su creación, además de ser una fuente de crecimiento económico de nuevas empresas, ramas y sectores.

Sin embargo este nuevo papel del conocimiento, depende directamente de las características culturales, formativas, de

¹¹⁷ ¿Pueden los bajos niveles de destrezas coaccionar la transferencia de tecnología a través del comercio y la IED? Se encontró evidencia que la respuesta a este interrogante es “sí” y sugiere una relación circular entre mejoramiento y transferencia de tecnología: la innovación tecnológica aumenta la demanda de trabajadores calificados y, (...) puede dar como resultado aumentos de logros educativos. Esto a su vez puede estimular por parte de las compañías la demanda de nuevas tecnologías. Por lo tanto, algunos países pueden introducir un eficaz círculo de capacitación tanto en tecnología como en destrezas – un ciclo que dé como resultado (una) mayor productividad y mayores tasas de crecimiento. Los países con muy bajo nivel de destrezas, por el contrario, pueden ser incapaces de atraer suficientes niveles de IED, y la cantidad de tecnología transferida a través del comercio también puede ser baja”. De Ferranti, David, *et. al.* Estudios del Banco Mundial sobre América Latina. Editorial AlfaOmega, Washington, p. 68.

habilidades, destrezas y saberes de las personas que los producen (genéricamente de los trabajadores del conocimiento) formadas en las universidades; *porque el conocimiento es cada vez más una fuerza productiva directa, pero no es independiente de su superestructura*, dada su particular relación con el conjunto de las fuerzas y los sectores sociales determinados, con los aparatos y las instituciones que orientan la construcción de una sociedad del conocimiento.

Se trata además de un proceso no lineal sino cíclico, que presenta crisis y oportunidades, que deben plantear estrategias correspondientes a la naturaleza del propio ciclo y de las condiciones de la transición.

En estas perspectivas las universidades no pueden ser sólo el componente central de un nuevo desarrollo aunque lo son potencialmente. Para que esto ocurra efectivamente, necesitan articularse de forma contextual y pertinente con el Estado, con los diversos actores internacionales, con otras instituciones educativas, y aun con diversos segmentos de la sociedad civil. Esto supone trabajar de forma sistémica en la innovación, que se exprese como *una base social nacional de aprendizaje y no sólo como un segmento del aparato productivo o del mercado*.

La falta de comprensión de esta necesaria articulación entre actores, sectores e instituciones –que por lo regular se ha reducido a la relación universidad-empresa– es parte de la explicación de una inadecuada base estructural para fines de nuevo desarrollo, siempre y cuando se trata de la estructura básica para que el país pueda “aprender a aprender” socialmente hablando, para aprovechar el conocimiento universal y crear el propio.

El desarrollo de esta base nacional de aprendizajes no avanza de manera lineal, y tampoco articula los esfuerzos de investigación básica que se concentran en las universidades con productos o tecnologías aplicadas de forma mecánica, sino que se mueve de acuerdo con un nuevo paradigma general. El conocimiento, entonces, requiere ser explicado como proceso de trabajo pero también como el eje de la nueva organización social y como plataforma ideológico-cultural.

El debate en el contexto de las universidades de América Latina y el Caribe

A principios del nuevo siglo, la idea de una sociedad del conocimiento para América Latina y el Caribe, empezó a girar como parte de la agenda de prioridades respecto de los cambios que se propusieron las universidades más importantes de la región (sobre todo las macrouiversidades),¹¹⁸ para enfrentar tendencias emergentes como la generalización de la privatización y la mercantilización, el desmantelamiento de la oferta pública educativa, la contracción de los recursos financieros, pero sobre todo para buscar re-posicionarse en el nuevo contexto y garantizar el compromiso social y la perspectiva de un escenario “inteligente” de realización social para la creación, difusión y transmisión de conocimientos, así como una nueva perspectiva de *integración* regional desde la educación, la ciencia y la cultura.

La definición y orientación de políticas que buscaron apuntalar una trayectoria de cambios pertinentes en estas universidades, tuvieron la factura de la Unesco, siempre y cuando la visión de la conferencia Mundial y de la reunión regional (mencionada ex profeso más arriba), fue certera: en la transición hacia una sociedad del conocimiento, la educación universitaria tiene y debe jugar un papel fundamental en la producción y transferencia de conocimientos, siempre y cuando pueda emprender cambios de fondo en sus estructuras académicas y de organización, y lo que esté cambiando sean los contenidos, el método, la tecnología y la gestión del mismo conocimiento. Este no sólo ocupa ahora un lugar clave como nuevo eje de articulación de los componentes de desarrollo económico, social y cultural, sino también presenta una complejidad diferente a sus anteriores evoluciones, desde la perspectiva de nuevos paradigmas del aprendizaje. La misma Declaración Mundial de la Unesco hace referencia a la “globalización del conocimiento”, pero también al cambio en la naturaleza misma del saber contemporáneo.

En este marco, la región tiene en curso una amplia diversidad de procesos de reforma de sus sistemas terciarios, que deben ser

¹¹⁸ Ver. Didriksson, Axel. “Caracterización y desarrollo de las macrouiversidades de América Latina y el Caribe”. En: Iesalc. Informe sobre la educación superior de América Latina y el Caribe, 2000-2005. Iesalc. Caracas, 2006, págs. 194-204.

reconocidos como positivos, con todo y que están muy lejos de significar una transformación de fondo de la educación superior en la región desde el plano de sus aspectos fundamentales, como los señalados en este trabajo, para hacer posible un escenario de constitución de una nueva oferta educativa distinta y de nuevas plataformas de formación de generaciones sociales articuladas a una sociedad del conocimiento.

Como se señala en un balance realizado por Iesalc:

“La región tiene en curso una amplia diversidad de procesos de reforma de sus sistemas terciarios, pero aunque puedan reconocerse como positivas, todavía están muy lejos de significar una transformación de fondo de la educación superior en la región. La agenda temática de las propuestas de transformación que apreciamos se refiere, en el mejor de los casos, a: las formas de gobierno universitarios; las tecnologías de información y comunicación; la estructura y el funcionamiento; los procesos de evaluación y acreditación; el desarrollo del personal; el rendimiento estudiantil y las formas de financiamiento universitario; pero la organización de los saberes, el perfil institucional, su marco epistemológico y su traducción en formas organizativas por Facultades, Escuelas o Carreras, ni siquiera aparece en las declaraciones o en las fundamentaciones sobre las reformas propuestas. Las reformas en curso no son reformas del modo de pensar, sino de ajustes técnicos orientados a responder funcionalmente a las diversas demandas. Así, la Universidad latinoamericana y caribeña encara hoy fuertes dilemas, tendencias y retos, que debe resolver, considerar y enfrentar”.¹¹⁹

Como también lo marca Carlos Tünnermann:

“Una de las grandes debilidades de la educación latinoamericana ha sido la poca atención que en el pasado se otorgó al diseño curricular. El currículo, concebido tradicionalmente como plan de estudios o listado de asignaturas, no era considerado como pieza clave de los procesos de reforma académica. Hoy día sabemos que el currículo es donde las tendencias innovadoras deben encontrar su mejor expresión. Nada

¹¹⁹ Lanz, Rigoberto; Fergusson, Alex y Marcuzzi, Arianna. “Procesos de Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”. En: Iesalc. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Iesalc-Unesco, Caracas, 2006, p. 110.

refleja mejor la filosofía educativa, los métodos y estilos de trabajo de una institución que el currículo que ofrece. El currículo debe hacer realidad el Modelo Educativo que la institución promueve”.¹²⁰

Así, el cambio de fondo de planes de estudio y de la oferta de carreras, su marco epistemológico y su traducción en formas organizativas, como se ha marcado, no constituye un esfuerzo sistemático ni comprehensivo, ni general en la región, con todo y que contamos con experiencias institucionales y buenas prácticas muy importantes y dignas de ser analizadas,¹²¹ siempre y cuando se presentan tendencias que vale la pena valorar en este marco general.

Existe, sin duda, un proceso de diversificación de las universidades por su orientación curricular y hasta ideológico y social, como también por su tamaño y la complejidad de sus funciones en la región [como lo aborda el estudio de Carmen García Gaudilla, et al. (1998)],¹²² que se presenta como el predominio de una segmentación social de las universidades y del conjunto de la educación superior, en donde los cambios que se han venido realizando apuntan a la modernización formal de sus estructuras por la vía de la mercantilización del sistema, en un contexto de profundización de los niveles de pobreza y miseria extrema de grandes segmentos de la población, la reproducción de elevadas tasas de analfabetismo, la continuación de los niveles de desigualdad en desarrollo de los sistemas educativos, y el incumplimiento de las metas de superación de estas desigualdades e inquietudes.

Esta diversificación con segmentación social, tiene implicaciones que vale la pena destacar, para ubicar con claridad la diferencia en el tipo de reformas y su necesaria visión sistemática de la realidad de la educación superior en la región. De un total de 6,631 instituciones de este nivel, contamos con 276 universidades, de las cuales 190 son privadas y 86 públicas, las que siguen concentrando la mayor atención a la demanda social. *Tenemos, por tanto, una gran dispersión de instituciones que no cumplen con el conjunto de las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura.*

¹²⁰ Tünnermann, Carlos. La Universidad Necesaria para el Siglo XXI. Hipamer/Upoli, Managua, 2007, p. 231.

¹²¹ Ver, Didriksson, Axel. GUNI, 2008.

¹²² García Guadilla, Carmen. Situación y Principales Dinámicas de Transformación de la Educación Superior en América Latina. Editorial Iesalc-Unesco, Caracas, 1996. capítulo 2.

La matrícula total en la región, es de 13 millones 991 mil 517 personas, en donde la región del Caribe cuenta con apenas 94 mil 995. Del gran total, tres países concentran alrededor del 60% de la matrícula de educación superior: Brasil (28%), México (17%) y Argentina (14%). Colombia y Venezuela concentran el 7%, Centroamérica y Perú el 6%, Chile el 4%, Bolivia el 2%, el Caribe el 1%, y los restantes países el 8%.

Brasil, Chile, El Salvador, Colombia, Costa Rica, Nicaragua y República Dominicana tienen entre el 50 y el 75% de su matrícula en instituciones privadas. Si se ve el porcentaje de crecimiento de la oferta privada, en los últimos 10 años su tasa de crecimiento entró a un periodo de cierta estabilidad. De igual manera, en estas instituciones privadas la producción de nuevos conocimientos es en extremo limitada, y por lo general su atención se concentra en la formación de profesionales relacionados con un mercado liberal, en proceso de extrema saturación.

La distribución de la matrícula por áreas de conocimiento, es la siguiente:

- Ciencias sociales, empresariales y jurídicas: 42%
- Ingeniería, industria y construcción: 14%
- Educación: 10%
- Ciencias: 9%
- Salud y bienestar social: 9%
- Humanidades y artes: 6%
- Servicios: 2%
- Agrícola: 2%

La comparación con países desarrollados en estos rubros hace destacar un mayor porcentaje de estudiantes en ciencias (12.7%), y sobre todo en Europa en el ámbito de las ingenierías y la industria (17.2%). Además en estos países las tasas brutas de escolarización en el nivel superior llegan al 60% o más del grupo de edad correspondiente, mientras que la media en la región es de 28.5%.

Para 2005 el número de investigadores con jornada completa en la región era de 211 mil 260, lo que representaba el 0.87 personas por cada 1.000 integrantes de la PEA. El gasto promedio en ciencia y

tecnología (I&D) en relación con el PIB de la región, en ese mismo año era de apenas 0.54%.

El rezago que representa lo anterior en materia de capacidades sociales y en producción y transferencia de conocimientos es notable, y aún existen calificaciones severas al respecto de que nos encontramos en un verdadero retroceso. Las comparaciones dan cuenta de ello, en términos de la inversión en I&D. Mientras que en Estados Unidos se alcanza el 2.6% (2005) respecto del PIB, y de forma similar en Canadá, sólo Brasil despunta al dedicar para ese año el 1.12% a ciencia y tecnología y hasta un 0.8% para I&D. En México, se destina para el total de actividades en ciencia y tecnología el 0.37%, y para I&D el 0.46%.

Aún así, y desde esta perspectiva de atraso evidente, en la región se ha perfilado una tendencia, aunque selectiva, a realizar cambios en los planes y programas de estudio, en las carreras y en las disciplinas que apuntan a considerar la flexibilidad curricular y la apertura a la multi e interdisciplinaria, sobre todo con la influencia que está ocurriendo de implantar esquemas de predominio de los aprendizajes frente a los esquemas rígidos de enseñanza, buscando superar las limitaciones que se presentan en los esquemas de enseñanza-aprendizaje dominados por un sistema de fuerte tradición disciplinaria, profesionalizante, vertical y poco flexible, que privilegió la enseñanza por sobre el aprendizaje, lo memorístico y la cátedra de exposición,¹²³ a favor de nuevos esquemas de trabajo académico sustentados en la flexibilidad curricular, los cuerpos académicos, y la configuración de sistemas abiertos, cooperativos y en red.

Lo anterior significa un cierto avance al respecto, sobre todo alrededor del concepto de “pertinencia” que se ha comentado con antelación. Ello tiene que ver con un amplio conjunto de acciones y procesos que tienen como objetivo responder a las necesidades del entorno de manera oportuna, eficaz y con un alto sentido ético.¹²⁴ A

¹²³ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI-líneas estratégicas de desarrollo. Anuies, México, 2000, p. 100.

¹²⁴ A partir de aquí se retoma la investigación realizada por la Dra. Alma Herrera Márquez, Coordinadora del Observatorio de la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe, cuyos resultados han sido publicados en: Didriksson y Herrera. (2006), “Universities. New relevant and social responsibility”. GUNI, Higher Education in the World, 2007. pp. 40-45. También en: Herrera y Didriksson, (2007), “La Responsabilidad Social en las Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe”, Revista Tharsis, Universidad Central de Venezuela.

continuación, algunos de estos avances desde la perspectiva de las universidades públicas de la región que hemos caracterizado como Macrouiversidades.

En la región, la mayor parte de leyes nacionales de educación estipulan la obligatoriedad de la educación en la solución de los problemas sociales. Por ejemplo, en Argentina la Ley de Educación Superior N° 24521 (1995), establece en su artículo 4o., inciso (j) el objetivo de “Promover mecanismos asociativos para la resolución de los problemas nacionales, regionales y continentales”; y en su artículo 28 establece como funciones básicas de las Instituciones Universitarias: “Extender su acción y su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales, y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la Comunidad.” El artículo 29, inciso (e) establece como atribuciones de las instituciones universitarias: “Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad”.

El mismo caso es para Honduras donde Ley de Educación Superior, aprobada en 1989 por el Congreso Nacional, plantea que la Educación Superior tiene como finalidad “la investigación científica, humanística y tecnológica; la difusión general de la cultura; el estudio de los problemas nacionales; la creación y transmisión de la ciencia y el fortalecimiento de la identidad nacional”. Deberá, además, “promover la transformación social de la sociedad hondureña” y cuya organización, dirección y desarrollo es responsabilidad, por mandato constitucional, de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (Artículo 160 de la Constitución de la República).

La Ley General de Educación de México se estipula que “La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social” (Capítulo I. Artículo 1o.).

A nivel de educación superior, la Ley Orgánica de Educación de Venezuela señala que ésta se inspirará en un definido espíritu de democracia, justicia social y solidaridad humana y estará abierta a todas las corrientes del pensamiento universal en la búsqueda de la verdad (Artículo 1o.). En este contexto las universidades son

instituciones al servicio de la Nación y a ellas corresponde colaborar en la orientación de la vida del país mediante su contribución doctrinaria en el esclarecimiento de los problemas nacionales (Artículo 3o.).

En sus marcos legales, particularmente en sus Leyes Orgánicas, las macrouniversidades públicas han definido el sentido de su responsabilidad social como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Sentido de responsabilidad social universitaria en Leyes Orgánicas de las Macrouniversidades de América Latina y el Caribe

País	Macrouniversidad	Apartado	Fines*
Argentina	Universidad Nacional de Córdoba (UNC).	Estatuto Orgánico Título I Artículo 2o.	La Universidad, como institución rectora de los valores sustanciales de la sociedad y el pueblo a que pertenece, tiene, entre otros el siguiente fin: proyectar su atención permanente sobre los grandes problemas y necesidades de la vida nacional, colaborando desinteresadamente en su esclarecimiento y solución.
	Universidad Nacional de La Plata (UNLP)	Estatuto Título I Capítulo I: Artículo 1o. Título VIII. Capítulo I Artículo 106	Crear, preservar y transmitir la cultura universal. Proyectar su acción y los servicios de extensión universitaria hacia todos los sectores populares. La Universidad considera la Extensión Universitaria como uno de los medios de realizar su función social.
Costa Rica	Universidad de Costa Rica (UCR)	Estatuto Orgánico Artículo 3o.	El propósito de la Universidad de Costa Rica es obtener las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una verdadera justicia social, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo.

* Sólo se han considerado los fines relacionados con la responsabilidad social universitaria.

	Universidad Nacional (UNA)	Estatuto Orgánico. Ley constitutiva de la Universidad Nacional.	<p>Buscar y proponer soluciones a los problemas sociales fundamentales a través de la investigación, la extensión y la formación de profesionales conscientes de las necesidades de la población.</p> <p>Generar conocimientos científicos a partir de la investigación, así como de formar profesionales de reflexión profunda, capaces de forjar un nuevo humanismo que permita el verdadero desarrollo del país.</p> <p>Enfrentar el paradigma económico dominante con propuestas alternativas en favor de la construcción del Desarrollo Humano Sostenible, el cual implica mayores oportunidades para todos, mayor justicia en la distribución del ingreso y el uso sostenible de los recursos.</p>
Colombia	Universidad Nacional de Colombia	Estatuto General, Capítulo I	<p>Contribuir a la unidad nacional y a su vinculación con el ámbito internacional, en su condición de centro universitario abierto a todas las creencias, corrientes de pensamiento y a todos los sectores sociales, étnicos, culturales, regionales y locales. Estudiar y enriquecer el patrimonio cultural, natural y ambiental de la nación y contribuir a su conservación.</p> <p>Estudiar y analizar los problemas nacionales y proponer, con independencia, formulaciones y soluciones pertinentes. Prestar apoyo y asesoría al Estado en los órdenes científico, tecnológico, técnico, cultural y artístico, con autonomía académica e investigativa. Participar en empresas, corporaciones mixtas u otras formas organizativas, para dar cumplimiento a los objetivos y funciones de la Universidad.</p>
Cuba	Universidad de La Habana (UH)		<p>Ser espacio de reflexión, creación de conocimientos científicos y tecnológicos y de formación de valores, para coadyuvar a la continuidad histórica de la Revolución Cubana y al enriquecimiento cultural de la sociedad, desempeñando un papel principal en el desarrollo, difusión y aplicación de las ciencias sociales, naturales, económicas y exactas y en la formación integral y continua de profesionales con capacidad de liderazgo científico y político, identificados con la Revolución y el Socialismo.</p>

Consolidar a la Universidad como espacio de convocatoria nacional e internacional para la reflexión y el debate de problemas de la sociedad contemporánea.

Integrar las acciones educativas e instructivas en el proceso de formación de profesionales altamente calificados y fieles a la Patria.

Potenciar los nexos de la investigación y el postgrado, fortaleciendo su papel en la atención a las demandas y necesidades sociales, las relaciones internacionales y el desarrollo del Claustro.

El Salvador	Universidad de El Salvador	Ley Orgánica Capítulo I Artículo 3º	<p>Formar profesionales capacitados moral e intelectualmente para desempeñar la función que le corresponde en la sociedad.</p> <p>Realizar investigación filosófica, científica, artística y tecnológica de carácter universal, principalmente sobre la realidad salvadoreña y centroamericana.</p> <p>Contribuir al fortalecimiento de la identidad nacional y al desarrollo de una cultura propia al servicio de la paz y de la libertad.</p> <p>Promover la sustentabilidad y la protección de los recursos naturales y del medio ambiente.</p> <p>Fomentar el ideal de unidad de los pueblos centroamericanos.</p>
Honduras	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	Ley Orgánica Capítulo I Sección Segunda Artículo 3	<p>Participar activa, crítica y directamente en la transformación de la sociedad hondureña y en la solución de los problemas nacionales.</p> <p>Fortalecer y fomentar la identidad nacional</p> <p>Fortalecer el desarrollo democrático, económico y social del país.</p>
México	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	Ley Orgánica Capítulo I Artículo 1 Estatuto Orgánico Artículo 4	<p>Coadyuvar al estudio, preservación, acrecentamiento y difusión de la cultura.</p> <p>La atención a la problemática estatal tendrá prioridad en los objetivos de la Universidad y la Institución contribuirá por sí o en coordinación con otras entidades de los sectores público, social y privado al desarrollo nacional.</p> <p>Estar íntegramente al servicio de la Nación, de acuerdo con un sentido ético y de servicio social, superando cualquier interés individual.</p>

<p>Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)</p>	<p>Ley Orgánica. Capítulo I. Artículo 1. Capítulo I. Artículo 2.</p>	<p>Difundir al pueblo sus beneficios con elevado propósito de servicio social. Atender la problemática estatal es una prioridad en los objetivos de la Universidad. Por sí misma o en coordinación con otras entidades de los sectores público social y privado, la institución contribuirá al desarrollo regional y nacional.</p>
<p>Universidad de Guadalajara (UdG)</p>	<p>Ley Orgánica Título Primero Capítulo II Artículo 5. Capítulo III Artículo 8. Artículo 9</p>	<p>Rescatar, conservar, acrecentar y difundir la cultura. Fomentar en sus alumnos la tolerancia, el amor a la patria y a la humanidad, así como la conciencia de solidaridad en la democracia, en la justicia y en la libertad. Orientarse por un propósito de solidaridad social, anteponiéndolo a cualquier interés individual. Garantizar la participación de la comunidad universitaria en la elaboración y determinación colectiva de las políticas, planes y programas orientados al logro de sus fines, el desenvolvimiento de las actividades inherentes a sus funciones académicas y de servicio social y al cumplimiento de sus responsabilidades para con la sociedad. Contribuir con base en los resultados de su quehacer académico, por sí misma o en coordinación con otras personas físicas o jurídicas, al progreso del pueblo mexicano y jalisciense; al estudio y solución de sus problemas; así como a la preservación de la soberanía nacional.</p>
<p>Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)</p>	<p>Ley Orgánica. Artículo 1. Estatuto General. Artículo 1, Artículo 3</p>	<p>Impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura. Estar íntegramente al servicio del país y de la humanidad, de acuerdo con un sentido ético y de servicio social, superando constantemente cualquier interés individual</p>

Panamá	Universidad de Panamá (UP)	Misión	<p>Estar al servicio de la nación panameña, inspirada en los más altos valores humanos, con carácter autónomo.</p> <p>Ser líder en la formación integral de profesionales con actitud crítica y productiva, la generación de conocimiento, el respeto al medio ambiente y el incremento de la cultura nacional y universal.</p> <p>Contribuir al desarrollo humano sostenible, con equidad social y al fortalecimiento de la identidad nacional.</p>
Paraguay	Universidad Nacional de Asunción	<p>Estatuto de la Universidad Nacional de Asunción</p> <p>Título I</p> <p>Capítulo I</p> <p>Artículo 2</p> <p>Artículo 3.</p>	<p>Contribuir al desarrollo de la personalidad humana inspirada en los valores de la justicia, la democracia y la libertad.</p> <p>Servir a la comunidad en los ámbitos de su competencia.</p> <p>Fomentar y difundir la cultura universal y, en particular, de la nacional.</p> <p>Estudiar la problemática nacional.</p> <p>Formar los profesionales, técnicos e investigadores, necesarios para el país, que conozcan los valores trascendentes a fin de contribuir al bienestar del pueblo.</p>
Perú	Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)	<p>Reglamento de la Organización y Funciones de la UNMSM</p> <p>Título Primero</p> <p>Artículo 2º</p> <p>Artículo 3º</p>	<p>Conservar, acrecentar y transmitir con sentido creativo y crítico, la cultura nacional y la cultura universal.</p> <p>Rescatar los valores de los grupos culturales minoritarios del país, buscando enriquecerlos e integrarlos a la cultura nacional.</p> <p>Realizar la investigación en humanidades, ciencia y tecnología, adecuándolas a los requerimientos nacionales con el objetivo de ofrecer alternativas eficaces y viables para su propio desarrollo y transformación socio-económica del país.</p> <p>Formar humanistas, científicos y profesionales del más alto nivel de acuerdo con las prioridades del país.</p> <p>Vincularse a la comunidad, por medio de mecanismos de interacción dinámica destinadas a recoger la experiencia y conocimientos que se producen fuera del claustro y extender su atención y servicios hacia ella.</p> <p>Contribuir al estudio y enjuiciamiento de la problemática nacional e internacional con plena independencia de criterio, planteando alternativas de solución.</p>

Uruguay	Ley Orgánica Capítulo I Artículo 2	Acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno.	
Venezuela	Universidad Central de Venezuela (UCV) Universidad de los Andes Universidad del Zulia	Ley Orgánica de Educación Título I Artículo 3º	<p>La educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre, basada la familia como célula fundamental y en la valorización del trabajo; capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social; consustanciado con los valores de la identidad nacional y con la comprensión, la tolerancia, la convivencia y las actitudes que favorezcan el fortalecimiento de la paz entre las naciones y los vínculos de integración y solidaridad latinoamericana.</p> <p>La educación fomentará el desarrollo de una conciencia ciudadana para la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente, calidad de vida y el uso racional de los recursos naturales; y contribuirá a la formación y capacitación de los equipos humanos necesarios para el desarrollo del país y la promoción de los esfuerzos creadores del pueblo venezolano hacia el logro de su desarrollo integral, autónomo e independiente.</p>
	Universidad Central de Venezuela (UCV) Universidad de los Andes Universidad del Zulia	Ley de universidades Título I Artículo 1 Artículo 2 Artículo 4	<p>La Universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre. Las Universidades son Instituciones al servicio de la Nación y a ellas corresponde colaborar en la orientación de la vida del país mediante su contribución doctrinaria en el esclarecimiento de los problemas nacionales. La enseñanza universitaria se inspirará en un definido espíritu de democracia, de justicia social y de solidaridad humana, y estará abierta a todas las corrientes del pensamiento universal, las cuales se expondrán y analizarán de manera rigurosamente científica</p>

Los principios fundacionales contenidos en las Leyes Orgánicas de las macrouniversidades se han incorporado a las funciones sustantivas de tal modo que el compromiso o responsabilidad social se expresa tanto en el diseño de los planes y programas de estudio, como en la investigación, pero sobre todo en la extensión universitaria.

De esta forma, las misiones institucionales de las macrouniversidades contienen, en términos generales, los siguientes rasgos:¹²⁵

1. Contribuir a la elaboración y resignificación del proyecto de Nación
2. Formar profesionales de alto nivel, portadores de una cultura científica y humanística, capaces de resolver problemas con racionalidad y objetividad
3. Formar profesionales con dignidad, autonomía personal, desempeño profesional superior, corresponsabilidad ciudadana, justicia social, equidad, respeto a la diversidad, tolerancia y cuidado del ambiente
4. Generar, adaptar, recrear y aplicar conocimientos
5. Difundir la ciencia y la cultura bajo el principio de libertad y compromiso social, para responder a los problemas de su entorno regional y nacional
6. Contribuir al desarrollo económico y la democratización de la sociedad
7. Reafirmar y recrear la cultura y enriquecer el patrimonio cultural, natural y ambiental del país
8. Construir una sociedad productiva, innovadora, justa y segura
9. Contribuir para el pleno ejercicio de la ciudadanía mediante la formación humanística, crítica y reflexiva
10. Promover la actuación del universitario en el seno del pueblo al que pertenece, destacando su sensibilidad para los problemas de su época y las soluciones de los mismos
11. Proponer soluciones viables ante la problemática científica, educativa, política, económica y social

¹²⁵ Estos rasgos fueron tomados de la Misión Institucional de las siguientes Macrouniversidades: UNC; Universidad de Río de Janeiro, Brasil; Universidad Nacional de Colombia; UCR, BUAP, UAS, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua; Universidad Autónoma de Santo Domingo.

12. Estar abierta a todos los sectores sociales con lazos de cooperación y alianzas estratégicas con centros líderes nacionales, regionales e internacionales del saber científico técnico, manteniendo su identidad Institucional y proyectando la misión corporativa, para aportar en la construcción de una sociedad, justa y solidaria
13. Formar una conciencia crítica de la sociedad, no dependiente, enmarcada solidariamente en los principios sustentados por los pueblos que luchan por su independencia y bienestar
14. Desentrañar las causas fundamentales del subdesarrollo y la dependencia y los problemas que como consecuencia de ello afectan a la sociedad y sugerir soluciones
15. Aumentar el acervo de conocimiento de la humanidad
16. Difundir los ideales de paz, de progreso, de justicia social y de respeto a los derechos del hombre, a fin de contribuir a la formación de una conciencia colectiva basada en esos valores
17. Ser agente de cambio en la comunidad en general
18. Formar integralmente a hombres y mujeres articulando una sólida cultura general y profesional con el compromiso hacia la nación y hacia las mejores causas de la humanidad.

Innovaciones en la docencia¹²⁶

En la UNAM se han incorporado al Marco Institucional de Docencia¹²⁷ los principios establecidos en la Ley Orgánica, los cuales determinan que la formación de profesionales, docentes e investigadores debe responder a necesidades nacionales y que la generación de conocimientos tiene que vincularse a lo que el desarrollo del país requiere; por lo que todos los planes de estudio deberán relacionar sus contenidos hacia dos ejes fundamentales a) el desarrollo científico tecnológico de la disciplina y b) las necesidades de la sociedad mexicana.

¹²⁶ Herrera y Didriksson. (2007). “La Responsabilidad Social en las Macrouniversidades Públicas de América Latina y el Caribe”, Revista Tharsis, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

¹²⁷ Modificado y adicionado en la sesión de la Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario del 30 de septiembre de 2003.

Del mismo modo la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN), Managua, plantea que la planificación curricular debe orientarse a la formación profesional con actitud humanística y concepción científica del mundo; investigar los fenómenos naturales y sociales e interactuar en su medio a través de la docencia e investigación, la educación permanente, la proyección social y la extensión cultural en un marco de equidad, solidaridad y justicia social; todo ello, con el objetivo de contribuir de manera decisiva al desarrollo nacional.

La incorporación de los principios de Responsabilidad Social en los planes de estudio se realiza tomando como punto de partida, la formulación de un importante conjunto de valores. Así, para la Universidad de Rio de Janeiro, de los principios establecidos por la Lei de Diretrizes e Bases da Educação No. 9394 96, se derivan los siguientes valores:

- Ética, credibilidad y transparencia
- Visión humanística
- Compromiso con lo social

El Marco Institucional de Docencia de la UNAM asume que el carácter nacional de esta universidad debe traducirse en el robustecimiento de la identidad nacional, sin que por ello dejen de incorporarse la cultura universal y los conocimientos generados en otras latitudes, por lo cual establece los siguientes valores:

- Sentido social
- Conciencia nacional
- Actuación con convicción y sin egoísmo
- Aspiración a un futuro mejor en lo individual y en lo colectivo.
- Formación ética y cultural

La Universidad Nacional de Colombia considera por su parte, que los valores que deberán impulsarse son:

- Dignificación integral del hombre
- Formación de una conciencia democrática vigorosa y esclarecida
- Capacitación cultural y técnica del pueblo

Para la UCR los valores definidos son:

- Autonomía
- Solidaridad
- Respeto
- Responsabilidad: individual, colectiva y social
- Pluralismo
- Honestidad
- Sensibilidad y compromiso social
- Integridad

Por su parte, la Red Universitaria de Ética y Desarrollo Social (2004) ha definido a la Responsabilidad Social universitaria como la capacidad que tiene la universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, cuyos principios y valores son de dos tipos:

1. Principios y valores de la vida universitaria relacionados con la vida en sociedad
 - Dignidad de la persona
 - Libertad
 - Ciudadanía, democracia y participación
 - Sociabilidad y solidaridad para la convivencia
 - Bien común y equidad social
 - Desarrollo sostenible y medio ambiente
 - Aceptación y aprecio a la diversidad
2. Principios y valores de la universidad
 - Compromiso con la verdad
 - Integridad
 - Excelencia
 - Interdependencia e
 - Interdisciplinariedad

Innovaciones en la investigación¹²⁸

La investigación es una función central para el nuevo desarrollo de las universidades, que cuenta con el mayor impacto hacia fuera y hacia adentro, por lo que debe revalorizarse desde la perspectiva de sus relaciones con la docencia y la construcción de aprendizajes. En relación con el impacto externo, un porcentaje muy importante del conocimiento generado en las macrouiversidades, ha contribuido de manera notable a la solución de los problemas de la sociedad.

De hecho, se cuentan por miles las líneas de investigación relacionadas con el desarrollo nacional y regional de América Latina y el Caribe, pero a manera de ejemplo pueden mencionarse los resultados de la investigación aplicada en el mejoramiento genético de vegetales, en la sanidad vegetal, el control de enfermedades y plagas. En el área bio-ecológica se encuentran la nutrición vegetal, la ecofisiología de plantas cultivadas y la regulación del crecimiento y diferenciación de plantas. En el área forestal se destacan los sistemas agro-silvopastoriles, la embriogénesis somática, los estudios eco-forestales en comunidades arbóreas y el mejoramiento forestal.

En el área social se presta especial atención al medio rural a través de análisis socio-económicos del sector. También se encuentran los estudios acerca de las nuevas formas de organización, convivencialidad, la emergencia de nuevos grupos y actores sociales, los perfiles emergentes de las instituciones y el impacto de los movimientos migracionales. Son de relevancia central en este campo el estudio de la violencia, la seguridad y las múltiples formas de anomia social.

Las numerosas líneas de investigación más recientes, muchas de las cuales se transfieren a sectores productivos privados, organismos estatales y organismos no gubernamentales se orientan a la producción avícola y apícola, la producción fruti-hortícola, la sistemática vegetal, y el ordenamiento territorial y otras. Con mayor intensidad se concretan desde hace más de una década planes en maquinaria agrícola, manejo de suelos, tecnología de cultivos en cereales y plantas industriales, manejo de bosques y tecnología de la madera.

La biotecnología ha permitido coadyuvar en la consecución de niveles más altos de desarrollo sustentable; mejorar la producción

¹²⁸ Herrera y Didriksson, (2007), Op. cit.

agropecuaria; controlar el impacto de los cambios climáticos en la producción; resistencia de genotipos; elaborar composta con materiales orgánicos; desarrollar tratamientos químicos y físicos para incrementar la vida de productos agrícolas; analizar los efectos del almacenamiento sobre la calidad de productos agrícolas; diseñar métodos para la detección de virus; analizar los efectos de los plaguicidas en el ADN y proteínas; generar biomasa; mejorar y conservar reservas ecológicas; producir plantas transgénicas; estudiar el impacto ecológico industrial; manejar agroplásticos; evaluar el desempeño ambiental; cuidar las reservas de agua potable; reforestar con fines de protección; analizar el impacto del desarrollo urbano; contribuir al mejoramiento de la pesca; y participar con innovadores modelos de salud pública.

Otras importantes líneas de investigación están relacionadas con metodologías e instrumentos de planificación urbana y regional; sistemas de transporte e infraestructura urbano-regional, aplicación de energía solar y diseño bioclimático, análisis de teorías espaciales y sistemas territoriales, el hábitat, la problemática de la vivienda urbana y rural, la innovación tecnológica en la construcción del hábitat; estudios, análisis y diagnósticos de problemáticas urbanas y regionales y estudios de impacto de proyectos urbano-territoriales.

Es importante destacar que las macrouniversidades tienen una infraestructura de primer nivel para el desarrollo de investigación científica y desarrollo tecnológico de frontera; y como parte de su retribución a la sociedad, esta infraestructura se destina también a la atención de necesidades sociales y a la formación integral de la población no universitaria. Así, por ejemplo, el Museo Astronómico de la UNC tiene la Misión de promover la alfabetización científica de la población local y actuar como agente democratizador del conocimiento científico.

La BUAP y la UNAM dirigen, cada una, un Centro de Prevención de Desastres, los cuales monitorean la presencia de siniestros, anticipan respuestas objetivas ante posibles eventualidades y capacitan a diversos sectores de la población en estrategias de afrontamiento a situaciones de desastre. Del mismo modo la UP participa en el Sistema Nacional de Protección Civil en la atención, solución, capacitación y anticipación de emergencias ambientales, de salud y comunicaciones, entre otras.

En el campo de las actividades científicas los Observatorios Astronómicos de las Universidades UNLP, UNC, UNAM promueven la divulgación científica mediante charlas y conferencias con proyección de diapositivas, exposición de fotografías, ilustraciones y folletería. Por otro lado, sus unidades de investigación aportan importantes soluciones a problemáticas sociales relacionadas con la astrometría, estructura galáctica, espectroscopia, fotometría, mecánica celeste, geofísica aplicada: geomagnetismo, gravimetría, sismología y meteorología, electrónica, óptica, terremotos, campo magnético, gravedad, prospección de recursos naturales.

Transferencia de conocimientos y tecnologías¹²⁹

Las macrouiversidades, a través de sus diferentes unidades académicas, mantienen numerosos convenios de colaboración académica, científica y técnica. En cuanto a las acciones de transferencia tecnológica las facultades de Ingeniería de todas estas instituciones, constituyen uno de los pilares en este proceso y su contribución al desarrollo nacional es indudable.

En este caso son evidentes los avances de la UNLP la cual ha impulsado el Programa Desarrollo de Empresas de Base Tecnológica, que comprende el desarrollo de incubadoras universitarias de empresas y de parques científicos y tecnológicos que tienen como propósito consolidar organizaciones más inteligentes para potenciar la capacidad de desarrollo local. Ello ha implicado la adecuación de las formas jurídico-económicas necesarias para que las relaciones y organizaciones generadas a través de innovaciones tecnológicas contribuyan a consolidar el éxito de las iniciativas y su consecuente aplicación a los procesos productivos. Las metas que este programa ha alcanzado son fundamentalmente la integración de un programa multidisciplinario en el que participan grupos de investigación de distintas Unidades Académicas de la Universidad, la cooperación entre grupos de diferentes universidades, y la localización de tres empresas líderes en su especialidad, lo que ha dado lugar al estado embrionario de un Parque de Ciencia.

¹²⁹ Herrera y Didriksson. Op. cit.

Por su parte, la UNMSM realiza programas de vinculación y transferencia de conocimientos a partir de la creación de clusters que promueven el desarrollo de innovaciones y se basan en la acción conjunta que realizan agentes económicos para solucionar problemas comunes, innovar o ingresar a nuevos mercados. Destacan en este importante esfuerzo los clusters de la empresa minera Yanacocha, el cluster textil de Gamarra y el cluster turístico de Cusco.

La vinculación con el sector productivo que ha establecido la BUAP se consolida a través de convenios de colaboración con el Instituto de Capacitación Agrícola, Acuícola y Forestal del Estado de México (Icamex); en este marco, ha realizando acciones de beneficio mutuo con los municipios de Naucalpan, Tlalnepantla, Cuautitlan Izcalli y Atizapán de Zaragoza en capacitación, conferencias y en ferias tecnológicas.

Por su parte, la Oficina de Transparencia Tecnológica y Prestación de Servicios de la Universidad Nacional de Costa Rica tiene, desde 1987, el objetivo de lograr la vinculación con diversos sectores: Público y Privado, Organismos no gubernamentales, Organismos de la sociedad civil e Instituciones con las cuales se mantienen acciones de docencia, extensión, investigación y producción. En este sentido, se prende fortalecer la labor de proyección social y el desarrollo científico y tecnológico acorde con su medio, para la generación y transferencia de tecnologías apropiadas a los mencionados sectores.

Es importante destacar que el éxito del proceso de integración de la investigación y la transferencia tecnológica se basa en un nuevo ethos académico caracterizado por el desarrollo de redes cooperantes con diversos agentes y sectores sociales.

Avances en el servicio social¹³⁰

En países como Argentina, Costa Rica, México, Paraguay y Venezuela un programa central en materia de responsabilidad social es el Programa de Servicio Social Universitario que realizan los estudiantes que han cubierto del 50 a 100% de créditos de una licenciatura y que en términos generales puede definirse como la

¹³⁰ Herrera y Didriksson. Op. cit.

realización obligatoria de actividades temporales que desarrollan los estudiantes de carreras técnicas y profesionales, tendientes a la aplicación de los conocimientos que hayan obtenido y que impliquen el ejercicio de la práctica profesional en beneficio o en interés de la sociedad.¹³¹ Desde esta perspectiva la BUAP considera que el servicio social representa una actividad académica que enmarca el desarrollo de las funciones sustantivas de la universidad, enfatizando la dimensión humana del acto educativo y sustentando acciones y valores de justicia y equidad social. Es importante destacar que la prestación del servicio social, por ser este en beneficio de la comunidad, no creará derechos ni obligaciones de tipo laboral.

En México, el servicio social representa una forma de respuesta de alto impacto a la responsabilidad social de la universidad; esta actividad se encuentra normada a nivel nacional a partir de diversas leyes: Ley Reglamentaria del Artículo 5o. Constitucional; Reglamento de la Ley Reglamentaria del Artículo 5o. Constitucional; Ley General de Educación; Ley de Profesiones; Código Sanitario de los Estados Unidos Mexicanos; Ley General de Salud; Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública; Estatuto General y Reglamento específico de cada Macrouniversidad. Las pasantías o programas de servicio social de las Mualc mexicanas no tienen un valor en créditos, pero sí son requisito para que un alumno obtenga su título profesional.

Los objetivos propuestos para esta actividad, definidos por diversas macrouniversidades¹³² son:

1. Extender los beneficios de la ciencia, la técnica y la cultura a la sociedad
2. Retribuir parcialmente con servicio a la comunidad, el aporte con que directa o indirectamente ha contribuido a la formación del estudiante de educación superior
3. Consolidar la formación académica y capacitación profesional del prestador del servicio social, a partir del conocimiento del alumno de los problemas fundamentales de la sociedad

¹³¹ Reglamento General del Servicio Social de la UNAM.

¹³² UNLP; UCR, UNAM; BUAP; UAS; Universidad Nacional de Asunción Paraguay.

4. Fomentar en el prestador una conciencia de solidaridad con la comunidad a la que pertenece
5. Estudiar las condiciones naturales y económicas que prevalecen en las diversas regiones, para fijar las posibilidades de explotación de nuevas fuentes de riqueza y lograr su aprovechamiento integral
6. Desarrollar actividades de interés social aplicando los conocimientos adquiridos
7. Participar en los planes de superación municipal, regional y nacional, que se desarrollen bajo el control de los gobiernos local y federal
8. Consolidar la vinculación con los sectores sociales y productivos.

Por su parte, en Venezuela se aprobó en el año 2004 la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante Universitario, la cual, en apego al mandato constitucional, señala la obligación que tienen los particulares de ser solidarios y responsables con el Estado, en lo que a asistencia social y humanitaria se refiere. Los principales ejecutores de este mandato son los que aspiran al ejercicio de cualquier profesión, mediante el establecimiento de actividades de servicio comunitario y cuyas bases son la solidaridad, responsabilidad social, participación ciudadana, asistencia humana y alteridad.

Extensión Universitaria¹³³

En prácticamente todas las macrouniversidades, el compromiso con la nación se lleva a cabo en la función de Extensión Universitaria; así por ejemplo, la UNLP la define como ofrecer un servicio a la sociedad con el objetivo de enriquecer su bagaje cultural, brindarle una herramienta, un conocimiento, una idea, una creación. También implica informar y compartir una técnica, un invento, un descubrimiento, un avance científico. De este modo, uno de los propósitos primordiales de esta función es la identificación de los problemas y las demandas económicas sociales, con el fin de dirigir acciones de transferencia, y transformación de la realidad.

¹³³ Herrera y Didriksson. Op. cit.

La Extensión Universitaria es el espacio que vincula el conocimiento generado (científico, tecnológico, humanístico y artístico) con las necesidades locales, nacionales y regionales. Su objetivo es primordialmente promover la utilidad social del conocimiento y la práctica solidaria y formativa, contribuyendo a la mejora de la calidad de vida de la población (UAS); por ende, la Extensión Universitaria es una actividad bidireccional, que se produce entre la Universidad y la Sociedad.

La extensión universitaria abarca diversas actividades: de gestión, formativas, comunicacionales, para la interacción y el desarrollo social y para la transferencia del conocimiento científico-tecnológico y ha constituido históricamente el espacio de una mejor articulación intersectorial.

Los propósitos de la extensión universitaria¹³⁴ son:

1. Relacionar a la Universidad con la sociedad mediante la difusión y extensión del humanismo, la ciencia, la tecnología y otras manifestaciones de la cultura.
2. Coadyuvar en el mejoramiento de la cultural, artística, humanística, científica y tecnológica.
3. Promover en los universitarios el fortalecimiento y perfeccionamiento de una conciencia de responsabilidad y compromiso con la sociedad, así como de una identidad con la Universidad.
4. Extender a la sociedad el quehacer institucional de la Universidad y los resultados del trabajo académico, favoreciendo acciones encaminadas a prestar servicios o apoyar a la comunidad.
5. Constituir, preservar, incrementar, administrar y divulgar el patrimonio cultural universitario y el acervo humanístico, científico y tecnológico.
6. Establecer programas de prestación de servicios y de oferta de los resultados del trabajo académico, que coadyuven a la atención de los requerimientos sociales.

¹³⁴ Objetivos tomados de las funciones de Extensión Universitaria de las siguientes Macrouiversidades: Universidad de Buenos Aires, Argentina; UNLP, UAS, Universidad Nacional de Asunción, Paraguay.

7. Desempeñar un papel esencial en el rescate de los saberes populares y la defensa de la identidad nacional, en el contexto globalizador.
8. Constituirse en un espacio de intercambio de saberes entre las comunidades intra y extrauniversitarias.
9. Contribuir a formar un ciudadano que sea capaz de ser y convivir
10. Conformarse como una vía para potenciar el capital activo y el elemento socializador para el desarrollo sostenible.
11. Producir las transformaciones necesarias para el logro de una mejor calidad de vida.
12. Identificar los problemas y demandas de la sociedad.
13. Investigar para mejorar la calidad de la vida humana y de la sociedad.
14. Constituirse como un nexo entre la enseñanza y la investigación que compromete aspectos educativos, culturales y científicos.

Ahora bien, por su carácter flexible las actividades de extensión universitaria abarcan una amplia gama de modalidades: cursos extracurriculares, educación continua a personas que no cuentan con estudios universitarios, actualización profesional, conferencias, exposiciones y actos culturales, publicaciones, congresos, seminarios interinstitucionales, trabajos de campo. Incluso en algunos casos la extensión universitaria puede llegar a vincularse con la estructura curricular formal y como en el caso de la UCR, abrir los espacios académicos a personas mayores de 50 años que desean satisfacer inquietudes intelectuales, ocupar su tiempo libre, intercambiar experiencias y conocimientos con los estudiantes regulares y docentes a través del programa: Persona Adulta Mayor “Dr. Alfonso Trejos Willis” (PIAM).¹³⁵

Siguiendo esta línea de desarrollo institucional la UNC establece que la universidad debe generar mecanismos que propicien la atención a los jóvenes que no siguen estudios regulares, y sobre quienes

¹³⁵ Entre las opciones a que pueden incorporarse los adultos mayores en las actividades curriculares regulares de todas las facultades se encuentran los seminarios: historia general del teatro, teoría del arte, arte del Siglo XX, literatura griega, historia de la ciencia, filosofía y derechos humanos, lógica simbólica básica, estética general, panorama del socialismo contemporáneo, francés, inglés, genética general, problemas especiales en biología, fundamentos de astronomía, fundamentos de oceanografía, historia del derecho, teoría del Estado, gestión de recursos, humanos, principios de gerencia, auditoría informática, geografía mundial, radio, economía y comercio internacional, formación ciudadana, cultivos tropicales, sociología básica e historia de la medicina.

deben proyectarse, a través de todos los medios idóneos disponibles, los beneficios del saber y las otras manifestaciones superiores del espíritu.

En la UNAH la articulación de la universidad con la problemática de la sociedad se ha desarrollado con programas que se encaminan a la atención de niños huérfanos y en extrema pobreza, a personas de bajos recursos económicos, a adolescentes y a mujeres en condiciones de vulnerabilidad. Este mismo esquema se ha seguido en México donde la BUAP, UAS, UdG y UNAM tienen programas de enlace directo con las comunidades marginadas al ofrecer actividades gratuitas en ciencia, deporte, cultura y salud.

No todas las Macrouiversidades de la región cuentan con hospitales universitarios, pero todas ellas tienen estudiantes, docentes e investigadores realizando prácticas de servicio social, de internado o curriculares en las principales instituciones de salud de sus respectivos países.

En el caso de las Macrouiversidades que cuentan con Hospitales,¹³⁶ se encuentra la Universidad de Buenos Aires la cual posee una Red de Hospitales Universitarios integrada por el Hospital de Clínicas José de San Martín, el Instituto de Oncología Ángel Roffo. El Instituto de Investigaciones Médicas Alfredo Lanari, el Hospital Odontológico y el Instituto de Tisioneumonología Profesor Doctor Raúl F. Vacarezza.

Es importante señalar que en materia de RS las Macrouiversidades tienen larga tradición en el diseño y desarrollo de innovaciones. A manera de ejemplo se pueden enlistar los siguientes programas:

1. Los Consultorios Jurídicos de la Universidad de Costa Rica funcionan de acuerdo con la Ley No 4775, desde 1971. Los consultorios brindan asesoramiento legal y notarial, en diferentes sitios del país, en forma gratuita, para aquellas personas de recursos limitados que requieren los servicios de un abogado. Son atendidos por estudiantes avanzados de Derecho que tienen un alto promedio y cuentan con la asesoría de un director del consultorio y un asistente legal.
2. El Trabajo Comunal Universitario (TCU) de la UCR, son programas que deben surgir del perfil académico de las facultades, escuelas o sedes universitarias, de manera que exista congruencia

¹³⁶ Es importante señalar que siguen con las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud en sus aspectos clínicos, sociales y antropológicos.

entre el quehacer en docencia e investigación y el servicio a la sociedad, con su carácter interdisciplinario. Su característica fundamental es que, en su diseño, planeación y ejecución interviene la población beneficiaria; de este modo, el TCU incorpora a docentes y estudiantes quienes, conjuntamente con miembros de la comunidad costarricense, interactúan para buscar soluciones a sus problemas.

3. La demanda de mayor justicia y seguridad por parte de la sociedad ha propiciado el desarrollo de programas de intervención que tienen el propósito de participar en la formación ciudadana de las personas que han cometido algún delito. En este caso, destacan los trabajos multidisciplinarios de la Universidad de Buenos Aires, la cual imparte enseñanza en siete unidades penitenciarias, a través del Programa UBA XXII que lleva la universidad a la cárcel, posibilitando el acceso al ámbito universitario a la totalidad de alojados penitenciarios, favoreciendo una formación integral y contribuyendo a la reinserción social de quienes se encuentran privados de su libertad. Este Programa que se desarrolla con el presupuesto de la universidad, brinda cursos extracurriculares y de formación universitaria en cárceles. Los primeros son de computación y están destinados a favorecer una formación integral en toda la población penitenciaria. En cuanto a la formación universitaria, este programa hizo posible que alrededor de mil internos se transformaran en estudiantes universitarios y muchos de ellos se graduaran dentro de la cárcel o al dejarla. Las carreras de grado que se dictan son: Derecho, Ciencias Económicas, Ciencias Sociales y Psicología. Las actividades de extensión promueven en los internos el desarrollo de la noción de responsabilidad social y de vida ciudadana.
4. Programas de atención integral a la salud de la UCR, BUAP, UdG, UNAM, los cuales son desarrollados en sus instalaciones y tienen como objetivo contribuir a la atención integral de todas las poblaciones y zonas de influencia. Entre las actividades que desarrollan se encuentran: control de niño en crecimiento y desarrollo; atención del recién nacido; vacunaciones; atención del embarazo y post-parto; salud reproductiva y planificación familiar; actividades preventivas odontológicas; educación para la salud; identificación de necesidades y proyectos de salud; atención de

enfermos de todas las edades; atención de algunas emergencias; exámenes de laboratorio y farmacias comunitarias; promoción de la salud y participación social. Todos estos programas buscan articular la formación profesional con diversos modelos de atención integral de la salud que incorporan perspectivas multidimensionales, trabajo en equipo y participación intersectorial. Del mismo modo, se instrumentan con el objetivo de disminuir las brechas en salud, articulando la atención integral, la docencia, investigación, acción social y la participación social.

5. En la UNLP, la UNC, el Banco Interamericano de Desarrollo puso en marcha el Programa de Apoyo a Iniciativas de Responsabilidad Social Universitaria, Ética y Desarrollo, cuyos objetivos son facilitar y asesorar la implementación de iniciativas de Responsabilidad Social, Ética y Desarrollo en las universidades latinoamericanas; elaborar modelos, estrategias e instrumentos pertinentes en los ámbitos de la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria; crear mayor sinergia y comunicación entre actores universitarios en el continente, a fin de fortalecer la RED; y asegurar la sustentabilidad local y el impacto global de las iniciativas propuestas.
6. La participación intensa en el fortalecimiento del desarrollo sustentable de la región se cristaliza con los Jardines Botánicos de diversas universidades, entre ellas, la UCR, la Universidad de La Habana, la UNAM. Estos espacios han contribuido a la formación profesional, a la investigación y a la difusión del conocimiento y uso sustentable de la biodiversidad.
7. En la UNAH existen programas que tienen como objetivo atender a los sectores más vulnerables de Tegucigalpa en temas relativos a valores, autoestima, compromiso ambiental, gestión de riesgos, primeros auxilios, drogadicción, salud, relaciones interpersonales, alimentación alternativa, y conocimiento de normas parlamentarias.
8. La Reserva Ecológica de la UAS y la UNAM tienen un fin social fundamental relacionado con la preservación de la biodiversidad y el patrimonio natural. En estas reservas ecológicas se promueve la investigación y se diseñan estrategias tendientes al aprovechamiento sustentable de los recursos naturales en la región.

9. Tanto la BUAP como la UNAM tienen programas de atención a pueblos indígenas, que se realizan con el objetivo de que estos grupos logren una formación académica integral, que los ayude a concluir sus estudios con igualdad de oportunidades y pleno respeto a su identidad cultural. En esta misma dirección la UCV a través del Programa Delta ofrece asesorías para resolver los problemas generales y particulares de la región, estimulando el desarrollo integral del Estado Delta Amacuro, en especial de las poblaciones indígenas.
10. El Museo de Arqueología y Antropología de la Unmsm es el primer museo peruano de arqueología y desde su fundación se ha dedicado a la investigación. El Departamento de Investigaciones está dividido en dos áreas de importancia que le permiten cumplir con el objetivo de investigar y dar a conocer la riqueza del legado histórico y cultural. Una es el Área de Proyectos de Investigación, donde se elaboran, presentan y desarrollan diversos proyectos arqueológicos, antropológicos y etnomusicológicos. Esta área es complementada con la de Análisis de Materiales, donde se identifica la naturaleza de todos los materiales con fines de investigación o de conservación.

En el caso de la UNAM, uno de los espacios que han permitido alcanzar un alto grado de pertinencia social en la docencia, la investigación y la extensión, lo constituyen los programas universitarios adscritos a la Coordinación de Investigación Científica y a la Coordinación de Humanidades, que tienen el propósito de incidir en las problemáticas emergentes del país; entre ellos se encuentran:

- A. Programa Universitario de Estudios sobre la Ciudad (PUEC), inició su funcionamiento en 1994 y es una instancia de carácter académico que contribuye en la comprensión de los fenómenos urbano-regionales y participa con propuestas para su atención.
- B. Programa Universitario de Energía. Su objetivo es que la UNAM sea la principal entidad educativa que actúe como factor estratégico y agente de cambio del desarrollo y desempeño del sistema energético del país en los aspectos que le competen (docencia, investigación y difusión). Los temas que desarrolla el

PUE son fundamentalmente: i). aspectos científicos y tecnológicos de los hidrocarburos y la electricidad; ii). uso de las energías no convencionales para generación eléctrica, térmica o mecánica; iii). emisiones contaminantes resultantes de la producción, el transporte y el uso de las diferentes formas de energía; iv). impactos sociales y económicos relacionados con los sistemas energéticos; v). cogeneración de fuentes de energía; y vi). diseño de Política Energética.

- C. Programa Universitario de Investigación en Salud (PUIS), su misión es vincular la investigación de las áreas biomédica básica, clínica, salud pública y desarrollo biotecnológico con el Sistema de Salud en los distintos sectores de la sociedad, públicos o privados. Sus objetivos se encaminan, sobre todo, a fortalecer la investigación que se desarrolla en hospitales del Sistema de Salud, usando como plataforma de desarrollo la que se realiza en los institutos y centros de investigación de la UNAM y a colaborar con el sector salud en la identificación y búsqueda de soluciones a los principales problemas del país
- D. Programa Universitario del Medio Ambiente (PUMA). Su objetivo es promover el empleo de la ciencia y la tecnología a través de la interdisciplina como la mejor herramienta para resolver problemas ambientales. De esta forma se integran equipos de trabajo en donde se conjugan las experiencias en ciencias exactas y humanísticas, y se llevan a cabo estudios que pretenden detectar y resolver problemas ambientales. En los últimos cinco años, el programa ha enfatizado la importancia del trabajo universitario para detener o revertir los procesos de degradación ambiental, mediante estudios y proyectos que han propuesto soluciones científicas y tecnológicas a problemas específicos.

Prácticamente en todos los programas de extensión participan la diversas disciplinas y áreas de conocimiento de las Macrouiversidades, pero las que tienen mayor presencia en los diferentes países son: Actuaría, Administración, Agronomía, Antropología, Arquitectura, Artes Dramáticas, Artes Gráficas, Artes Industriales, Artes Musicales, Artes Plásticas, Bibliotecología, Biología, Ciencias de la Comunicación, Ciencias Políticas, Computación e informática, Contaduría Pública, Derecho, Dirección de Empresas, Diseño Gráfico, Economía Agrícola,

Educación Especial, Educación Física, Enfermería, Estadística, Farmacia, Filología, Filosofía, Física, Fitotecnia, Geografía, Geología, Historia, Informática, Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Química, Lenguas, Matemática, Medicina, Microbiología, Nutrición, Odontología, Psicología, Publicidad, Química, Salud Ambiental, Sociología, Tecnología de Alimentos, Tecnologías en Salud, Terapia Física, Topografía, Trabajo Social, Turismo y Zootecnia.

Son miles los programas de extensión que las Macrouiversidades desarrollan en todas sus escuelas, facultades, centros e institutos de investigación, así como en las vicerrectorías, secretarías, direcciones, unidades, o departamentos dedicados a esta función. Las características centrales de estos programas es que, en su solicitud, diseño, ejecución y evaluación participan los sectores beneficiarios de los servicios, las comunidades, los gobiernos locales, las ONG, y que pueden tener un carácter curricular que se incorpora a las diversas actividades académicas que realizan los estudiantes; la excepción la constituyen las actividades de educación continua.

Esta enorme diversidad de programas dificulta que se puedan enlistar; sin embargo, la siguiente tabla ilustra algunos de los rubros en que se clasifican.

Tabla2.

Mejoramiento de la Calidad de vida.	Formación Ciudadana y Derechos Humanos.
Programas de salud integral a la salud a poblaciones urbanas y rurales marginadas y grupos a indígenas: diagnóstico, tratamiento y prevención.	Programas de fortalecimiento de la protección y asistencia de los refugiados y población migrante vulnerable.
Programas integrales de atención familiar, incluye soportes emocionales a procesos de desintegración y reconstrucción familiar.	Prevención de tensiones sociales inherentes a la falta de atención y respuesta institucional oportuna a las necesidades de la población vulnerable.
Programas de atención integral a trabajadores desocupados y a jóvenes inactivos.	Programas de promoción de derechos humanos y desarrollo integral de adolescentes.
Programas de salud ocupacional y mejoramiento del clima organizacional.	Ética y responsabilidad social en la formación de profesionales.

Programas de salud mental en comunidades y centros de trabajo.	Asistencia técnica e intervención comunitaria en cuestiones éticas y de derechos humanos.
Programas de salud pública para el control de infecciones, estos programas incluyen el desarrollo de observatorios de prevención y promoción de salud comunitaria	Programas de fortalecimiento y cooperación interinstitucional para la promoción, información y divulgación de los derechos humanos de las mujeres. Incluye programas de equidad de género.
Programas interdisciplinarios e intersectoriales en salud escolar.	Diseño de Políticas Públicas.
Capacitación educativa y recreacional para albergues y centros de acogimiento familiar niños, jóvenes y madres adolescentes.	Fortalecimiento de la conciencia ciudadana acerca de las oportunidades y estrategias de accesibilidad para la eliminación de barreras hacia la discapacidad.
Comunicación y los Adultos Mayores (taller de periodismo).	Programas que coadyuvan a la construcción de una cultura de paz.
Orientación Psicológica a la Comunidad.	Servicio de consultorio jurídico y patrocinio legal.
Mejoramiento de las condiciones de vida de las personas en riesgo social.	Programas de formación ciudadana y derechos humanos.
Programas para coadyuvar con el desarrollo humano sostenible social de acuerdo con las necesidades que experimenta la población.	Programas de promoción de respeto a los derechos humanos de la persona que vive con VIH-SIDA.
Atención integral al niño con enfermedad crónica y a su familia a nivel hospitalario y comunitario.	
Prevención de la violencia	Divulgación de la Ciencia
Consejo a pacientes sobre el uso correcto de medicamentos.	Actividades orientadas a divulgar la tarea científica en población escolar y no escolarizada.
Cultivo y procesamiento de plantas medicinales en un centro geriátrico.	Programas de divulgación del conocimiento científico de las plantas medicinales.
Programas de apoyo a la población estudiantil universitaria con discapacidades en el área física, visual y auditiva y a las instituciones y comunidades que brindan servicios a las personas con discapacidad.	Desarrollo actitudes favorables, habilidades y destrezas en niños, educadores y padres de familia, con el fin de estimular la valoración de la lectura.

Por ello, como se considera en este trabajo, la región se encuentra en el umbral de un salto de calidad y pueden ser constatados avances muy importantes. La oportunidad existe, pero el desafío está en poner

el acento en un gran esfuerzo de imaginación e innovación, sobre todo concentrado en los aspectos sustantivos, académicos, organizacionales y de gestión del conocimiento.

La transformación del conocimiento desde las universidades de América Latina, no puede limitarse al establecimiento de una educación general o liberal, sino desde la visión que haga posible transformar las instituciones de educación superior de unas de difusión de conocimientos a otras de producción y transferencia de conocimientos y tecnologías,¹³⁷ articuladas al diseño y construcción de un nuevo currículum y con un muy diferente tipo y nivel de trabajo académico, no exactamente diferenciado, ni segmentado, sino desde la perspectiva de generar una base social de aprendizajes, de habilidades y capacidades que atiendan tanto a la explosión e irradiación con la que se presenta el conocimiento moderno, con sus articulaciones tecnológicas, con la vigencia de la autenticidad de un pensamiento latinoamericano moderno articulado a sus raíces, a sus identidades y a su pluralidad inédita, como una respuesta idónea y pertinente a sus reclamos ancestrales y a lo que tiene que hacer frente a su futuro.

Se requiere, más bien, de la redefinición de la currícula de forma integral, para poder generar capacidades nuevas de pensamiento y praxis para la producción de conocimientos, y para poder ser estas articuladas a los principios de los nuevos métodos, lenguajes, contenidos y técnicas hacia su transferencia a nuevas áreas del conocimiento y tecnologías. Es decir, se trata de construir y poner en marcha un nuevo paradigma (no una parte de él para dejar intactas otras); no una noción de tipo “universalista-nacionalista” de formación general, para combinarla con las nociones obsoletas del disciplinarismo extremo, sino de proponerse la edificación y creación de una configuración original de una visión del mundo que forme individuos y agrupamientos sociales para ser actores de un cambio fundamental en la sociedad en la que viven, tan compleja y tan idéntica como la latinoamericana, o como todas las demás: inventar, innovar, como decía desde su época el maestro Simón Rodríguez.

En otro lado se han especificado las bases de una propuesta de nueva currícula como la que aquí se presenta (Didriksson, Herrera, 1999), pero se trata, sin duda, de un campo en debate que está aún en

¹³⁷ Didriksson, Axel. La Universidad de la Innovación. Iesalc-Unesco, Caracas, 2000.

la dinámica de su consolidación. En este proceso habrá que desbaratar lo oculto y meterse de lleno a la complejidad de nuestra realidad para inaugurar lo nuevo, pero no buscar reproducir lo que fue un acontecimiento hace ya un siglo.

En la manera tradicional de comprender la educación universitaria, se considera que la formación académica debe ser o especializada o general, entendida como el proceso sistemático de transmisión de conocimientos referidos a una ocupación profesional o a un segmento determinado del mercado laboral. Esta perspectiva de corte funcionalista no busca alterar ni los fundamentos del dominio técnico-instrumental de la formación adquirida ni los fundamentos profesionalizantes de los campos disciplinarios respectivos; tampoco atenta contra la noción de que la certificación de esta formación debe ocurrir mediante la obtención de un título o grado.

Al respecto es preciso señalar que la formación disciplinaria y profesional no es suficiente para desarrollar la capacidad de análisis simbólico o de traducción de códigos, pero tampoco se logra si ello se realiza desde una formación liberal.

Sólo la redefinición de los currículos de forma integral podrá generar nuevas capacidades de pensamiento y praxis dirigidas a la producción de conocimientos, y brindará la posibilidad de integrarla a innovadores métodos, lenguajes, contenidos y técnicas que propicien su transferencia en nuevas áreas del conocimiento y tecnologías.

Es decir –reitero–, se trata de construir y poner en marcha un nuevo paradigma (no una parte de él para dejar intactas otras); no una noción de tipo “universalista-nacionalista” de formación general, para combinarla con las nociones obsoletas del disciplinarismo extremo. La innovación crítica ha de proponerse la edificación y creación de una configuración original de una visión del mundo que forme individuos y agrupamientos sociales para ser actores de un cambio fundamental en la sociedad en la que viven.

En este contexto, la formación universitaria debe ofrecer la más amplia gama de experiencias científicas, tecnológicas y humanísticas articuladas a la realidad. No sobra señalar que la educación superior no se puede subordinar a las regularidades impuestas por la dinámica del mercado; por el contrario, debe seguir contribuyendo a la definición de la soberanía y a la formación del ser, de la identidad, de la historia y del porvenir.

Este paradigma depende de la capacidad de las universidades para constituirse en organizaciones de aprendizaje y donde la innovación crítica constituye el eje de la cultura académica.

En el caso del modelo de innovación crítica hay tres procesos que deben atenderse para alcanzar una ruptura con el paradigma que impulsa la reproducción de instituciones tradicionales sustentadas en el esquema técnico-funcionalista.

- La articulación curricular a partir de temas transversales y de promoción de valores. Este proceso implica la integración de múltiples ambientes de aprendizaje, desde los presenciales hasta los virtuales, que desplieguen todas las posibilidades de un individuo o de un grupo para el autoaprendizaje.
- La movilidad de estudiantes y académicos con base en programas flexibles. Este proceso conlleva cambios sustanciales en las organizaciones universitarias porque genera sistemas que conducen al máximo aprovechamiento del aprendizaje colectivo, y de las redes.
- El rendimiento de las disciplinas alrededor de campos de problemas. La clave de este proceso no es el acceso a la información, sino su uso crítico y flexible en el aprendizaje.

Conclusiones

La universidad del nuevo Siglo, el XXI, ha empezado a dejar de expresar los intereses y las fuerzas que le dieron sustancia, corporeidad y pertinencia durante siglos, para volverse a posicionar como una institución social y económica de producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes.

Otrora la universidad se identificaba por contar con un pasado anglosajón o medieval para ser considerada como universal, o se ubicaba en la vanguardia del desarrollo científico como una universidad de investigación con los referentes clásicos del modelo Humboliano; o era el referente fundamental en la formación de lo más granado de las profesiones liberales, con carreras destacadísimas como la medicina, el derecho, la ingeniería, los negocios y la industria; o se mantenía como una institución de amplia demanda desde rigurosos

sistemas de ingreso para una elite, para contar con ello con lo mejor de la infraestructura, con los amplios campos deportivos y con los más modernos laboratorios y talleres y, además ser la más liberal, la de mayor importancia en el debate intelectual y cultural y la de mayor prestigio entre los círculos más altos del poder económico o político.

Todo lo anterior ha empezado a dejar de ser un modelo idóneo o único para analizar la esencia contemporánea de la universidad, en relación con su quehacer y proyección institucional, para pasar a ser meros elementos de referencia de modelos tradicionales que llegaron a ser guías y caminos de ruta a nivel nacional o internacional y ahora sólo analogías del pasado que tienen que ver más con problemas de saturación en los mercados laborales tradicionales, con la hiperinflación de credenciales y títulos, con la obsolescencia de una investigación lineal y disciplinista, o como ejemplos de organismos burocratizados y resistentes al cambio.

Lo que se está transformando, es el sentido mismo de la universidad y de sus componentes esenciales: la emisión de títulos, sus referentes profesionales como perfiles únicos de egreso; sus instalaciones en un solo lugar; su academia concentrada en la enseñanza, la investigación académica como monopolio de la producción y transferencia de conocimientos, sus jerarquías científicas y su ethos positivista individual, su trascendencia como institución imperecedera. El futuro dejó de ser lo que era para la universidad.

Desde sus tendencias de mutación hacia nuevos escenarios, con todos los grados y manifestaciones en las que se presentan, tenemos que:

- La educación universitaria dejó de ser de masas para universalizarse;
- Las universidades se están reproduciendo sin tener un campus fijo, sino una multiplicidad, en diferentes lugares, en diferentes países, y aun en diferentes zonas geográficas del planeta;
- El aula dejó de ser el único referente de aprendizaje así como el profesor, para multiplicar ambientes de aprendizaje, en procesos que tienden a desarrollar ampliamente el autoaprendizaje;
- El conocimiento nuevo dejó de ser producido exclusivamente en ambientes académicos o universitarios, y pasó a reproducirse y

- transferirse en una multiplicidad de empresas, instituciones y con distintos actores y recursos;
- El título dejó de ser el referente de la legitimidad central de los estudios universitarios, para dejar el paso a la legitimidad de las habilidades y las competencias, también adquiridas en sistemas diferenciados de escolarización;
 - El mercado laboral dejó de ser en exclusiva el de referente liberal, para generalizarse en esquemas de amplia movilidad y flexibilidad, sustentados en el autodesarrollo de grupos, redes y equipos de trabajo multi e interdisciplinarios.
 - Las universidades más antiguas y prestigiadas del mundo occidental, dejaron de ser los únicos y exclusivos referentes modelísticos, y muchas más en todo el mundo están a la altura y a la vanguardia en diferentes campos de los conocimientos, de la ciencia y de la tecnología.

Entre otras tendencias

Se debe, entonces, poner el énfasis de los cambios que ocurren desde los paradigmas en los que se mueven las universidades contemporáneas en lo relativo a la producción de conocimientos, esto es, a la manera en la que se organizan académicamente los mismos, en la manera como se estructuran en actividades académicas y en las formas que adquieren desde sus programas y *currícula*, porque en ello podemos descubrir, esa es nuestra hipótesis, una de las perspectivas en las que pueden impulsarse las más importantes transformaciones de la universidad latinoamericana: en su relación con los conocimientos, en el valor social que le dan, en sus métodos, lenguajes y contenidos.

En síntesis, las universidades deben generar una contribución fundamental para una sociedad del conocimiento, y esta contribución no sólo es referencia para su propia estructura, sus sectores académicos de profesores o investigadores, o para sus estudiantes, sino también de forma creciente para la sociedad. Para esta lo que allí se produce, se discute o se difunde, es un referente obligado para la solución de sus problemas estructurales.

La transformación del conocimiento desde las universidades de América Latina, no puede limitarse al establecimiento de una

educación que baila al ritmo de demandas estrechas del mercado, sino desde la visión promovida por la Unesco, de carácter mucho más integral y constructiva, que haga posible transformar las instituciones de Educación Superior de unas de difusión de conocimientos, a otras de producción y transferencia de conocimientos y tecnologías, articuladas al diseño y construcción de un nuevo currículum y con un muy diferente tipo y nivel de trabajo académico, no exactamente diferenciado, ni segmentado, sino desde la perspectiva de generar una base social de aprendizajes, de habilidades y capacidades que atienden tanto a la explosión e irradiación con la que se presenta el conocimiento moderno, con sus articulaciones tecnológicas, con la vigencia de la autenticidad de un pensamiento latinoamericano moderno articulado a sus raíces, a sus identidades y a su pluralidad inédita, como una respuesta idónea y pertinente a sus reclamos ancestrales y a lo que tiene que hacer frente a su futuro.

En la manera tradicional de comprender la educación universitaria, se considera que la formación académica debe ser o especializada o general, entendida como el proceso sistemático de transmisión de conocimientos referidos a una ocupación profesional o a un segmento determinado del mercado laboral. Esta perspectiva de corte funcionalista no busca alterar ni los fundamentos del dominio técnico-instrumental de la formación adquirida, ni los fundamentos profesionalizantes de los campos disciplinarios respectivos, tampoco atenta contra la noción de que la certificación de esta formación debe ocurrir por la vía de la obtención de un título o grado.

Se requiere, más bien, de la redefinición de la *currícula* de forma integral, para poder generar capacidades nuevas de pensamiento y praxis para la producción de conocimientos, y para poder ser éstas articuladas a los principios de los nuevos métodos, lenguajes, contenidos y técnicas hacia su transferencia a nuevas áreas del conocimiento y tecnologías. Es decir, se trata de construir y poner en marcha un nuevo paradigma (no una parte de él para dejar intactas otras); no una noción de tipo “universalista-nacionalista” de formación general, para combinarla con las nociones obsoletas del disciplinarismo extremo, sino de proponerse la edificación y creación de una configuración original de una visión del mundo que forme individuos y agrupamientos sociales para ser actores de un cambio fundamental en la sociedad en la que viven, tan compleja y original como es la latinoamericana.

Insisto, se trata de construir y poner en marcha un nuevo paradigma (no una parte de él para dejar intactas su demás partes); pero tampoco una noción de tipo estándar que puede o no darse en otros países. La innovación crítica en la organización académica de las universidades ha de proponerse la edificación y creación de una configuración original desde una visión del mundo que forme ciudadanos y agrupamientos sociales para ser los actores de un cambio fundamental de la sociedad en la que viven.

Este paradigma depende de la capacidad de las universidades para constituirse en una organización de aprendizaje, de innovación y de organización en red como ejes de una nueva cultura académica. Si lo asumen así, qué bien, pero si no ¿qué podremos esperar para el futuro?

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI-líneas estratégicas de desarrollo*. Anuies, México, p. 100.
- Banco Interamericano de Desarrollo. Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo. www.iadb.org/etica.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Ley de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Brunner, José Joaquín. (2003). “La Educación al Encuentro de las Nuevas Tecnologías”. En: Brunner, José Joaquín y Tudesco, Juan Carlos. (2003). *Las Nuevas Tecnologías y el Futuro de la Educación*. IIEP/Unesco, Septiembre Grupo Editor. Buenos Aires, p. 22-23.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2005). Ley General de Educación. Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios, México.
- Campos, G. y Sánchez Daza, G. (2005). La vinculación universitaria: Ese oscuro objeto del deseo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-campos.html>.

- Comisión de Participación Ciudadana, Descentralización y Desarrollo Regional (2004). Ley de Servicio Comunitario del estudiante Universitario. Venezuela.
- Congreso de la República de Venezuela (1980). Ley Orgánica de Educación. Venezuela.
- Congreso de la República de Venezuela. Ley de Universidades. http://www.analitica.com/bitblbio/congreso_venezuela/ley_universidades.asp
- De Ferranti, David, et al. (2003). Estudios del Banco Mundial sobre América Latina. Editorial Alfaomega, Washington, p. 68.
- Didriksson y Herrera. (2006). "Universities' new relevante and social responsibility". GUNI, Higher Education in the World, 2007.
- Didriksson, Axel. (2000). La Universidad de la Innovación. Iesalc-Unesco, Caracas.
- _____ (2000). La Universidad del Futuro. CESU-UNAM, México, 2ª edición, p. 204-209.
- García Guadilla, Carmen. (1996). Situación y Principales Dinámicas de Transformación de la Educación Superior en América Latina. Editorial Iesalc-Unesco, Caracas, Capítulo 2.
- Gascón Muro, Patricia, et al. (2004). La Revolución Genómica, orígenes y perspectivas. UAM-X, México, p. 18.
- Gibbons, Michael. (1997). La Nueva Producción del Conocimiento. p. 115-116.
- Herrera y Didriksson, (2007). "La Responsabilidad Social en las Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe", Revista Tharsis, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Iesalc. (2006). Informe sobre la educación superior de América Latina y el Caribe, 2000-2005. Iesalc. Caracas, págs. 194-204.
- Lanz, Rigoberto; Fergusson, Alex y Marcuzzi, Arianna (2006). "Procesos de Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe". En: Iesalc. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Iesalc-Unesco, Caracas, p. 110.
- López Segrera, Francisco y Maldonado, Alma (coordinadores), (2002). Educación Superior Latinoamericana y Organismos Internacionales, un análisis crítico. Unesco, Boston College, Universidad de San Buenaventura de Cali, Colombia.

- Red Universitaria de Ética y Desarrollo Social - RED. Foro: ¿Cómo promover la Responsabilidad Social Universitaria?. Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo. 27 de mayo al 4 de julio de 2004. www.iadb.org/etica.
- Tünnerman Bernheim, C. (2005). La autonomía universitaria frente al mundo globalizado. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Santo Domingo, República Dominicana.
- _____ (2007). La Universidad Necesaria para el Siglo XXI. HIPAMER/UPOLI, Managua, p. 231.
- Unesco. (2005). Hacia las Sociedades del Conocimiento. Ediciones UNESCO, París.
- United Nations. (2005). Understanding Knowledge Societies. United Nations, New York.
- Universidad de Guadalajara. Ley Orgánica, México.
- Universidad de La Habana. Misión y Objetivos. <http://www.uh.cu/infogral/mision.htm>
- Universidad de La República. Ley Orgánica. Ley Nro. 2.549. (Publicada en el Diario Oficial el 29 de Octubre de 1958).
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Ley Orgánica. Honduras.
- Universidad Nacional Autónoma de México. Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales, México.
- Universidad Nacional de Asunción. Estatuto de la Universidad Nacional de Asunción. Asamblea Universitaria. Acta No.4 (A.S.No.4/12/08/2005). Resolución No.13-00-2005. www.una.py
- Universidad Nacional de Colombia. Estatuto General. <http://www.unal.edu.co/estatutos/egeneral/menu.html>
- Universidad Nacional de San Marcos. Transparencia universitaria y acceso a la información pública de la Universidad Nacional de San Marcos, Perú <http://www.unmsm.edu.pe/transparencia/index.htm>.
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Reglamento de la Organización y Funciones de la Unmsm. Perú. Aprobado por R.R. N 104636. 1991.
- Universidad Nacional. Oficina de Transferencia Tecnológica y Prestación de Servicios. UNA. Costa Rica.

World Bank. (2000). The Task Force on Higher Education and Society.
World Bank, Washington.

Páginas electrónicas:

www.municipalengineer.com

www.spentauniversity.org

www.obrsc.org

Capítulo X

De la pertinencia social a la sociedad del conocimiento

Hebe Vessuri*

Resumen

La pertinencia fue uno de los temas clave de la CMES de 1998; sin embargo, poco tiempo después se había eclipsado de los debates, aunque las dimensiones sociales ligadas al conocimiento siguieron moviéndose en un frente amplio, desde los discursos especializados de la política científica y la educación superior, hasta el escenario de la moderna política de la globalización y la competitividad. Los términos del debate, tal como se refrasearon cada vez con más fuerza, pasaron a ser los del concepto de economía del conocimiento y/o sociedad del conocimiento, reflejando la creciente importancia del conocimiento en el mundo contemporáneo, con maneras peculiares de visualizarlo y conformarlo respondiendo a dinámicas particulares. Es la evolución de las visiones lo que se elabora en este trabajo.

En la CMES de 1998, reflejo de una utopía progresista solidaria, se esperaba elaborar una nueva visión de la

* Doctora en Antropología Social de la Universidad de Oxford. Dirige el Departamento de Estudio de la Ciencia. Coordina el programa de postgrado en Estudios Sociales de la Ciencia en el IVIC. Es miembro de varios consejos editoriales, incluyendo a Social Studies of Science; Science, Technology & Society; Interciencia; y Redes. Preside el Comité Científico Latinoamericano del Foro de la Unesco sobre Educación Superior, Investigación y Conocimiento, pertenece a varios comités científicos internacionales y es miembro del Consejo de Gobierno de la Universidad de las Naciones Unidas (UNU) en Tokio.

ES, que privilegiaba un enfoque basado en el mérito, entendido como la suma de las capacidades de cada uno y de su perseverancia en el esfuerzo, el cual debía aplicarse tanto a docentes como a estudiantes. Sin embargo, a pesar de su destaque en la CMES, esa utopía ya se encontraba muy fragilizada y su espacio estaba siendo rápidamente ocupado por otras matrices ideológicas. El Nuevo Movimiento de la Gestión Pública inspiró en la década de los noventa en muchos países desarrollados y en algunos en transición reformas de gobernabilidad y sirvió de sustento a la reconceptualización de las políticas de investigación, con la finalidad de alterar la estructura y los procesos de elaboración de políticas en organizaciones del sector público para hacerlos más eficientes y efectivos.

Si bien se puede esperar que en el futuro no siempre las élites emerjan de las instituciones prestigiosas de los centros mundiales, en el mundo en desarrollo y en particular en nuestra región, se trata de imitar ese modelo, en alguna que otra imagen de la “universidad de clase mundial”. No obstante, pareciera más importante para construir un futuro viable y deseable de la empresa del conocimiento preocuparnos por las clases de objetivos, valores y propósitos que guiarán a las instituciones productoras de conocimiento. Es en este sentido que sostenemos que los tipos ideales de ‘sociedad del conocimiento’ y ‘economía del conocimiento’, diferentes como son entre sí, tienen algo que contribuir a nuestra comprensión.

Palabras clave: pertinencia de la educación superior, economía del conocimiento, sociedad del conocimiento, nueva gerencia pública.

1. La CMES y la pertinencia social de la educación superior

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES) de 1998, realizada en el año en que se celebró el 50 aniversario

de la Declaración Mundial de los Derechos Humanos, reflejó en su composición y propósitos afanes colectivos de solidaridad y equidad para la construcción de una humanidad mejor. Cuatro temas principales constituyeron la base para los debates de las comisiones: pertinencia de la educación superior, calidad, gestión y financiamiento y cooperación internacional. Uno de los más contenciosos por sus implicaciones filosóficas fue el tema de la pertinencia, pues se sostenía que la educación superior debería ser evaluada en términos del ajuste entre lo que la sociedad esperaba de las instituciones y lo que ellas hacían.

Con esa finalidad, las instituciones y sistemas, en particular en sus relaciones reforzadas con el mundo del trabajo, debían basar sus orientaciones de largo plazo en ambiciones y necesidades sociales, incluyendo el respeto de las culturas y la protección ambiental. El desarrollo de habilidades e iniciativas empresariales se convertirían en principales preocupaciones de la educación superior. Se recomendaba prestar especial atención al rol de servicio de la educación superior a la sociedad, particularmente en cuanto a actividades dirigidas a eliminar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, la degradación ambiental y la enfermedad, y a actividades que apuntaran al desarrollo de la paz, a través de enfoques inter y transdisciplinarios (Vessuri, 1998^a; Tünnermann, 1998; Gibbons, 1998).

En el contexto competitivo de un mundo cada vez más orientado al mercado, los actores con intereses diversos se integraban al juego y, de esta manera, la dimensión de la pertinencia se transformó en un campo de fuerzas con valores, filosofías e intereses instrumentales conflictivos que apuntaban en diferentes direcciones. Algunos de los problemas señalados en las reuniones consultivas y de expertos previas a la CMES fueron la incapacidad de la educación superior y de la formación para adaptarse a un mundo en mutación con nuevas necesidades y demandas sociales; y un compromiso insuficiente por parte de los gobiernos, especialmente en los países en desarrollo, para apoyar el potencial de la ciencia y la tecnología nacional. Era urgente garantizar que la dinámica de la renovación ya iniciada en numerosos países e instituciones se generalizase entre aquellos que aún no habían comenzado y se consolidase mediante la colaboración de las partes interesadas. El acceso a la ES y a la amplia gama de servicios que esta podía aportar a la sociedad se preveían como componente

esencial de cualquier programa de desarrollo sostenible, que requería conocimientos y competencias profesionales avanzados.

En una revisión con base en la amplia documentación elaborada para el tratamiento de este tema en las reuniones regionales previas a la CMES, pudimos identificar entre los factores principales el papel de los gobiernos en la ES, el crecimiento demográfico y la educación de la población; la globalización, regionalización y subregionalización; el rápido progreso científico; el acceso y la participación; el aumento de la sensibilidad cultural y las presiones para la democracia y la paz; la necesidad de buscar diferentes clientelas y las cambiantes necesidades del mundo laboral; las limitaciones de la financiación; la reorganización de los sistemas y la diversificación de las estructuras (Vessuri, 1998b). A su vez, encontramos que los mayores desafíos para aumentar la pertinencia, de acuerdo con los debates del momento, se referían al papel de los gobiernos, al impacto de la ES en el desarrollo, la necesidad de corregir los desequilibrios regionales y rurales/urbanos, la diversificación institucional, las identidades culturales y la globalización, la emergencia de nuevos enfoques y temas de la ES, el desarrollo de los conocimientos mediante la investigación y las responsabilidades con respecto a otros niveles educativos.

En vista de que el objetivo específico de la ES en relación con el problema de la pertinencia, se percibía como la necesidad de movilizar a los agentes responsables en los diferentes ámbitos, a saber, la política, la universidad, la ciencia, la tecnología, la industria y las empresas, creando con ellas alianzas sólidas y estableciendo diálogos permanentes con los ministerios de economía y otras fuentes de financiamiento, las recomendaciones y propuestas resultantes incluyeron, entre otras, la política gubernamental, a través del fomento de sistemas e instituciones educativas abiertas, flexibles y capaces de adaptarse eficazmente a los cambios en el entorno social, económico y físico. También se planteó la responsabilidad de la ES con otros niveles educativos, para garantizar que los estudiantes estuviesen mejor preparados para la ES y para proyectar los recursos y conocimientos de la comunidad de la ES en las tareas de formación docente, y la investigación socioeconómica sobre variables educativas como el abandono escolar y la repetición, las pedagogías adecuadas y las alternativas de política educativa.

En cuanto a la integración regional en un entorno global, se observaba que debía apuntar a los aspectos económicos, sociales,

culturales, ecológicos y políticos implicados. El tema del acceso se percibía como muy importante y se recomendaba que los gobiernos ampliaran y diversificaran las oportunidades para que los ciudadanos se beneficiasen de una formación en capacidades superiores, conocimientos e información, como requisitos para entrar en el mundo laboral. Asimismo, se vislumbraba una mayor participación de agentes externos en la ES, aunque para entonces, era mucho más la retórica que la realidad. Veremos que esto cambió drásticamente en la última década, al punto de poner a muchas universidades y sistemas de ES a la defensiva frente al empuje de agentes comerciales sin fronteras (Knight, 2006; García Guadilla, 2004; Foro Unesco de Educación Superior, Investigación y Conocimiento, 2006). La enseñanza y el aprendizaje también eran testigos de extensas transformaciones, especialmente en relación con una formación previa al trabajo y en el lugar de trabajo a todos los niveles. Se planteaba la necesidad de abordar las necesidades locales y adaptar los programas a las demandas del empleo. Las contribuciones de las TIC a la ciencia-e eran todavía inmaduras, pero se percibía en el ambiente un enorme interés en ellas y se observaba la necesidad de más investigación en el tema.

En materia de investigación científico-técnica y humanística se expresaba el interés por establecer políticas eficaces de investigación para tratar problemas como los relacionados con dar una dirección a la investigación mediante políticas de contratación activa y buenas condiciones de trabajo, así como salarios competitivos en las instituciones de ES; mejorar el perfil de edad de muchas instituciones de ES cuyo personal había envejecido y donde escaseaban las oportunidades de carrera para los investigadores más jóvenes; mejorar la calidad de la formación avanzada; así como coordinar mejor los programas de investigación demasiado fragmentados. Los programas vinculados de cambio institucional se esperaba que llegaran a incluir el desarrollo de una cultura más empresarial en las universidades, especialmente en relación con la rapidez de respuesta; las políticas y mecanismos de propiedad intelectual; y el uso imaginativo de la formación de doctorado para la investigación industrial y la ampliación de su contenido. El tema de la evaluación aparecía como fundamental para la rendición social de cuentas. Se argumentaba que no podía haber pertinencia a expensas de la calidad, pero la calidad en sí misma era visualizada como incluyendo otras dimensiones sociales además de

las internas y técnicas de la evaluación académica tradicional. Esas dimensiones resultaban cruciales puesto que la función de la ES era percibida específicamente como una función pública.

Ex post puede apreciarse que la mayoría de los temas ligados a la pertinencia social del conocimiento, que tenían que ver con la equidad y la solidaridad social, resultaron más difíciles de operacionalizar. Pero fundamentalmente el juicio de relevancia era político y ético. Muchos de quienes han propuesto reconsiderar las cuestiones discutidas en 1998 no se detienen en la pertinencia, y en cambio se refieren a la calidad como si fuera un concepto formal. De hecho, proponen principios reguladores para las reformas sin tomar en cuenta la pertinencia. Esto pudiera conducir a una situación en la cual se imponga otra vez un único modelo de educación, un modelo que como en otras ocasiones se origina en las sociedades más ricas. En el presente, el modelo dominante es el de los países anglo-parlantes, particularmente Estados Unidos y Gran Bretaña. Cuando se hace una evaluación de la calidad, con frecuencia las autoridades de los países en desarrollo en lugar de comparar lo que sus instituciones hacen con los objetivos fijados en las respectivas declaraciones de propósito, si es que los definieron localmente y de manera autónoma, lo que acaban haciendo es comparar la realidad de sus instituciones de educación superior con los estándares producidos por y para los países ricos (Dias, 2007).

Si bien poco tiempo después de la CMES, la palabra pertinencia se había eclipsado de los debates que siguieron, las dimensiones sociales ligadas al conocimiento confirmaron moviéndose en un frente amplio, que va desde los discursos especializados de la política científica y la educación superior, hasta el escenario de la moderna política de la globalización y la competitividad. Si, como se predica, el conocimiento es un aspecto definitorio clave del mundo actual y futuro, no puede sorprender a nadie que se haya vuelto un concepto cada vez más políticamente cargado, en el cual una gama de intereses sociales diversos pretenden prevalecer. Los términos del debate, tal como se refrasearon cada vez con más fuerza, pasaron a ser los del concepto de economía del conocimiento y/o sociedad del conocimiento, que reflejan la creciente importancia del conocimiento en el mundo contemporáneo y constituyen maneras peculiares de visualizarlo y conformarlo respondiendo a dinámicas particulares. Es la evolución de las visiones lo que nos interesa elaborar acá.

2. Déficit democrático; las “economías del conocimiento”

La noción de economía del conocimiento ha sido introducida en años recientes en la economía de la ciencia y la innovación, para indicar una transición cualitativa en las condiciones económicas en las cuales la producción de conocimiento se ha vuelto central a la dinámica y el desarrollo económicos. Como tal ha sido ampliamente utilizada en el debate político, relacionada con la emergencia de instituciones creadas con el propósito de garantizar la organización sistemática de la producción y control del conocimiento, en un sistema crecientemente “industrializado” (Leydesdorff, 2006). La base de conocimiento es endógena al sistema. Las características globales del mercado y el espacio geográfico son los otros componentes de la economía del conocimiento. Los operadores del mercado están interesados en el conocimiento que puede generar lucro en el futuro; los operadores del conocimiento están interesados en los mercados que muestran las posibilidades de absorber el conocimiento que se produce. La difusión de las TIC tiene un papel claro en la profundización de la dinámica anticipatoria y se relaciona con los potenciales límites a la incertidumbre del sistema.

Dadas las características desiguales de la producción y control del conocimiento, crecen a nuestro alrededor economías reales basadas en el conocimiento, pero lo hacen sin reconocer necesariamente las dimensiones democráticas, éticas y normativas de la ciencia y las instituciones científicas. Vale decir, que las economías de conocimiento en las que vivimos sufren de un déficit democrático. Esta constatación no deja fuera a la ciencia y la academia. De hecho, las economías de conocimiento ponen en peligro la vida y la cultura académicas. Es preciso abordar el déficit democrático si queremos que la vida y cultura académicas sobrevivan en esta era de feroz competición global, y para que ellas puedan difundirse y funcionar en diferentes regiones del mundo. El fuero académico se percibe cada vez más como una de las tantas fuentes de intereses relacionadas con el conocimiento en circunstancias en que estas cuestiones adquieren creciente significación para grupos más grandes y heterogéneos. Recordemos que un elemento significativo, como parte del fenómeno de la estructuración de un mundo globalizado, es que los términos del debate se expanden rápidamente más allá de las naciones clásicas de

la OCDE, para abarcar la mayor parte de las casi doscientas naciones en el mundo (Sörlin & Vessuri, 2007).

La noción de economía del conocimiento es la expresión más reciente de la visión más instrumental de las ciencias y la tecnología, que fue haciéndose predominante a lo largo del Siglo XX, asumiéndolas como instrumento de progreso y mayor competitividad de las firmas y las naciones. Anteriormente, el progreso y la prosperidad económica habían estado estrechamente ligados a las ingenierías, las tecnologías y el rudo trabajo de hombres y mujeres en campos y fábricas. Durante la primera revolución industrial las tecnologías se desarrollaron con poco, si acaso, algún contacto con el progreso de la ciencia y esto fue común a la mayoría de las áreas de la ciencia hasta el Siglo XX que crecieron dentro de una lógica inherente (Mathias, 1972; Bohme, 1977). Algunos intentos de domesticación y aprovechamiento utilitario de la ciencia fueron los esfuerzos durante la Primera Guerra Mundial de crear consejos de investigación y oficinas de tecnología en Europa. La Segunda Guerra Mundial vio el comienzo de una profunda transformación de las actividades industriales y militares en su relación con las ciencias y la maquinaria de Estado de los países industrializados. La revitalización de los procesos productivos supuso la reorganización del conocimiento, para asegurar que no se perdiera la Guerra Fría. Esto dio un perfil más alto y mayor urgencia que nunca a la ciencia y contribuyó al uso de analogías e imágenes industriales para la descripción y gestión de la actividad científica. Formas de trabajo científico que antes se desarrollaban en contextos inexplorados o marginadas adquirieron nueva legitimidad y visibilidad.

Por más de medio siglo la actividad científica tuvo lugar en un contexto político dominado por la Guerra Fría. Por otro lado, la necesidad percibida de fortalecer las bases nacionales e internacionales del conocimiento llevó al inicio de procesos para su intercambio, evaluación e integración, que continuaron formando parte de la política del conocimiento después del fin de la Guerra Fría, como lo muestran las maneras como se desarrollaron el *Science Citation Index*, el Internet y la investigación sobre inteligencia artificial (Fuller, 1997). Por otro lado, el abandono por parte del Estado de su control regulador sobre estos desarrollos los ha dejado cautivos de las demandas competitivas del mercado global y de grupos de intereses especiales de variadas clases. Las incertidumbres que rodean el futuro institucional de la

universidad en la mayoría de los países surge de esta situación (Vessuri y Teichler, 2008).

En el proceso de cambio la ciencia llegó a ser vista cada vez más como un recurso de crecimiento económico e industrial y menos como una actividad cultural universal e intrínsecamente valiosa. Sin embargo, esa tendencia “económica” no se detiene aquí y tiene profundas implicaciones que sólo ahora la sociedad comienza a comprender. Pero igualmente importante para explicar la eclosión tardía de la noción de economía del conocimiento fue que se supuso durante mucho tiempo que el conocimiento científico, la ciencia y la tecnología modernas sólo se daban dentro de los confines del mundo occidental, inicialmente Europa agregándose luego Estados Unidos. El Siglo XIX fue un siglo abrumadoramente europeo (Barraclough, 1967; Amin, 1989), Los referentes internacionales fueron claramente los de los centros del poder imperial. En varios sentidos la ciencia y la tecnología formaron parte de la experiencia colonizadora. Y las mismas estructuras de poder del imperialismo volvieron pernicioso la idea de que pudieran surgir sociedades de conocimiento o algo parecido en regiones donde incluso la educación básica era escasa y donde las instituciones científicas eran verdaderas rarezas, dependientes en buena medida de competencias, infraestructura y poder político europeos.

Bajo el imperialismo no era posible una noción realista del crecimiento científico autónomo, incluso en partes del mundo colonial donde se habían dado notables avances de la ciencia y la tecnología, en particular en China e India, tanto antes del Renacimiento como más tarde, con la llegada de los jesuitas y otros agentes promotores de la ciencia de Occidente (Petitjean et al., 1992). Naturalmente, si bien el orden colonial fue hegemónico, tuvo excepciones de distinto tipo. Las excepciones fueron por supuesto aquellas áreas del mundo colonizadas en gran medida por grandes contingentes de colonos europeos que fundaron ‘*neo-Europas*’ que social, económica y ecológicamente recordaban al Viejo Mundo y pronto (a comienzos del Siglo XIX) fueron capaces de emularlo o incluso superarlo, aun en ciencia y en educación superior. Esto fue cierto, en grados variables, para Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica, algunos países de América Latina, Canadá y Estados Unidos (Reingold & Rothenberg, 1987; Reingold, 1979; Saldaña, 1996; Vessuri, 1994), donde el ritmo de recepción, desde Newton, pasando por Darwin a Einstein, fue a veces

tan rápido y profundo como en el Viejo Mundo. Otras excepciones fueron los Estados fuera de Europa nunca colonizados o descolonizados tempranamente: Japón, partes de Oriente Medio.

En algunos casos, especialmente en América Latina y Japón, las universidades e institutos científicos ocasionalmente alcanzaron considerable calidad y reputación. Sin embargo, en general su posición siguió siendo mucho más débil que en Europa y Norteamérica. Japón fue tal vez la nación cuyo desempeño en CyT se acercó más a Europa y USA, pero incluso allí la competitividad en ciencia básica siguió siendo modesta aún en su período más exitoso como super poder en las décadas de 1970 y 1980. Las dos fuerzas históricas del *industrialismo* y el *imperialismo* actuaron como obstáculos efectivos de las ideas de *conocimiento* como un rasgo históricamente definitorio de las sociedades. Como consecuencia, la historia de la idea de una economía del conocimiento sólo pudo surgir en la práctica a partir del período de la segunda postguerra mundial.

Entre sus componentes novedosos fundamentales estuvieron la *masificación de la educación* y la noción de *capital humano* en la sociedad post-industrial. En esencia, la economía del conocimiento era imaginada como una sociedad donde una gran porción, si no la mayoría, de la población, tenía alguna educación académica, y donde unos pocos también tenían grados avanzados de formación. Este tipo de sociedad no fue posible de concebir hasta cuando Martin Trow publicó su influyente artículo sobre la educación superior de masas en 1974. Casi al mismo tiempo apareció el otro componente conceptual, la sociedad post-industrial, con el estudio, igualmente influyente, de Daniel Bell: *El advenimiento de la sociedad post-industrial* (1976). Los trabajos de Trow y Bell pueden ser vistos como gemelos del espejo.

En esta etapa entró en la agenda el papel de las *universidades* como motores de crecimiento y agentes del cambio social. Las universidades pasaron a representar el lugar *par excellence* de la hegemonía de la tecnociencia. Junto con los laboratorios de investigación y los institutos de investigación y desarrollo públicos y privados, fueron las instituciones de conocimiento estratégicas del Siglo XX, percibidas como “fábricas” que empleaban una variedad de capital intelectual, gozando de un cierto grado de autonomía y de “distancia social” en el desempeño de su “negocio”: el conocimiento.

Este modelo institucional desarrollado en las naciones más avanzadas ha sido formalmente replicado, una y otra vez, a través del mundo. La presencia de instituciones científicas de tipo occidental en el mundo en desarrollo ha sido ampliamente aceptada como una indicación de modernidad, resultando de un doble proceso: por un lado, sirvió a los intereses de los países desarrollados; por el otro, fue un resultado de los intentos de las naciones en desarrollo para dominar el conocimiento, que constituyó la promesa de la modernidad.

En la CMES de 1998, reflejo de una utopía progresista solidaria, se esperaba elaborar una nueva visión de la ES. En el Plan de Acción, en relación con el tema del acceso equitativo, se planteaba que toda política de acceso a la ES abandonaría el enfoque elitista para privilegiar un enfoque basado en el mérito, esto es, sin olvidar la calidad. Se entendía el principio del mérito como la suma de las capacidades de cada uno y de su perseverancia en el esfuerzo, el cual debía aplicarse tanto a docentes como a estudiantes y suponía la existencia de un espacio de aprendizaje permanente en el nivel superior. El acceso debía asegurar que los estudiantes merecedores de seguir estudios superiores y que no tenían los medios no fueran limitados a algunos ámbitos, grados o tipos de conocimiento. La investigación de la equidad por el reconocimiento del mérito no debía hacerse a expensas de quienes estaban en desventaja por la calidad de su enseñanza primaria y secundaria, si tenían el sentido del esfuerzo, poseían aptitudes y daban prueba de determinación: la existencia de programas preparatorios era, en este sentido, particularmente importante.

3. La nueva gerencia pública

A pesar de su destaque en la CMES, esa utopía ya se encontraba muy fragilizada y su espacio estaba siendo rápidamente ocupado por otras matrices ideológicas. El Nuevo Movimiento de la Gestión Pública inspiró en la década de los noventa en muchos países desarrollados y en algunos en transición reformas de gobernabilidad y sirvió de sustento a la reconceptualización de las políticas de investigación. Con la finalidad de alterar la estructura y los procesos de elaboración de políticas en organizaciones del sector público para hacerlos más eficientes y efectivos, se emplearon deliberadamente

recortes presupuestarios, desregulaciones y privatizaciones. Algunos cambios fueron percibidos como oportunidades favorables, otros en cambio aparecían como amenazas para las actividades fundamentales de las unidades de investigación. En particular, esto se dio en relación con la elección de los problemas de investigación, tradicionalmente autodefinidos, que pasaron a ser crecientemente orientados por usuarios externos.

Los grupos y las instituciones de conocimiento son crecientemente dependientes de recursos, debido a la reducción del financiamiento universitario incondicional; cada vez más tienen que “ganar su dinero” internamente vía docencia o externamente vía financiamiento competitivo de la investigación. El éxito o fracaso en la adquisición de nuevas habilidades de investigación, y la ganancia de credibilidad en las unidades de investigación, tiene así serias implicaciones. No obstante, la fuerza de la base de investigación para la innovación consiste en su diversidad, y el que se ponga demasiada presión en políticas de “construcción sobre la base de la excelencia” puede minar esta base más amplia. Los modelos gerenciales que requieren desarrollos industriales para impulsar el cambio deben ser cuidadosamente revisados antes de ser aplicados.

Esta recomendación es particularmente pertinente para países en desarrollo, caracterizados por insuficiencias crónicas en recursos humanos y sistemas de innovación. En este contexto, elementos como los Ejercicios Periódicos de Evaluación, que son centrales al NMGP, se vuelven más problemáticos, cuando no están completamente ausentes. Muchas universidades de países pobres tienen sus propios métodos para evaluar candidatos debido a que tienen recursos limitados, pero éstos también tienden a volverse obsoletos rápidamente por la misma insuficiencia de recursos, encerrados en un círculo vicioso. Otras veces, debido a la desatención por parte de los cuerpos legislativos de las cuestiones de la acreditación académica muchos currículos han perdido el tren de la evolución del conocimiento en mercados muy competitivos. Al mismo tiempo, los procesos de testeo estandarizados e internacionalmente reconocidos pueden no ser adecuados para países cuyas lenguas de instrucción difieren de las de los cuerpos de evaluación.

Es posible aceptar que a pesar de sus limitaciones, las evaluaciones internacionales están indicando algo. Como bien lo destaca De la

Fuente (2008), ex rector de la UNAM, el que países como Irlanda, Canadá o Corea del Sur,

...hayan tenido éxito al conjugar altos niveles de rendimiento con una distribución socialmente equitativa de oportunidades de aprendizaje, no puede pasar desapercibido. Los análisis comparados pueden ayudarnos a decidir qué hacer para que nuestros alumnos aprendan mejor, nuestros profesores enseñen mejor y nuestras instituciones funcionen mejor.

Sin embargo, también pareciera que la noción de universidades individuales “de clase mundial” en el escenario global, implica una competición impulsada por la historia exitosa de las universidades de élite de los Estados Unidos, los sistemas altamente estratificados de algunos países asiáticos y la necesidad de los países en desarrollo de concentrar recursos escasos. La noción de la universidad “de clase mundial” está estrechamente ligada a la idea de excelencia en el desempeño de la investigación, que ha encendido la imaginación de muchos en el mundo en desarrollo, incluso donde las condiciones de posibilidad están ausentes.

Debe quedar claro que este no es el único modelo exitoso disponible. En Europa, países como Alemania y Holanda han logrado un nivel similar de calidad a través de sus universidades y no sólo en unas pocas. Y mientras que el Reino Unido y Francia aceptaron un cierto nivel de diversidad vertical, ellas también tienen fuertes mecanismos para mantener las diferencias de calidad dentro de límites. En la idea de la economía del conocimiento, sin embargo, estas nociones estratificadas son percibidas como pre-requisitos para el éxito de las naciones, regiones y ciudades, si estaban preparadas a ser flexibles respecto a sus normas y a ser más responsables (IE abiertas) en cuanto a las demandas [sociales y] económicas. Asociado a ello se ha venido dando la creciente comercialización del conocimiento mismo, que erosiona los compromisos de las universidades con la sociedad más amplia.

4. La sociedad del conocimiento: ¿Sinonimia o alternativa frente a la economía del conocimiento?

El concepto de sociedad del conocimiento es muy antiguo y ha estado profundamente embebido en la idea misma de la emancipación humana, siendo parte integral tanto del pensamiento utópico del pasado como de tiempos recientes. En particular, es posible rastrearla en las ideas de *La Nueva Atlántida* de Bacon. Incluso la productividad creciente como logro de las nuevas tecnologías está en las raíces de intentos bastante recientes de reforma social, tales como la reforma de la jornada de seis horas, o las discusiones más utópicas de una sociedad ideal casi sin trabajo donde dos horas de trabajo ‘socialmente necesario’ serían suficientes (Gorz, 1980), y la restitución de una dimensión ética en el debate de problemas económicos, como son los del desarrollo. Sin embargo, la Revolución Industrial y sus implicaciones de crecimiento de las sociedades industriales resultó en los hechos un obstáculo para las visiones más radicales de las sociedades del conocimiento hasta bien entrado el Siglo XX.

La economía por supuesto ha sido un componente necesario aquí también, y los defensores de una sociedad del conocimiento se han esforzado por mostrar que si la sociedad del conocimiento se realiza, habrá más graduados, más gente que trabaje con el conocimiento y más instituciones productoras y difusoras de conocimiento. Pero ante todo esta se plantea como una sociedad normativa, un constructo *ideal e idealista*, y la dimensión de valores es clara e inequívoca. La concepción del desarrollo de Amartya Sen (1999), por ejemplo, estrechamente ligada a esta noción de la SC, implica una afirmación de la reducción de las privaciones y un aumento de la posibilidad de elección. La idea de privación supone una visión multidimensional de la pobreza, que incluye el hambre, el analfabetismo, la enfermedad y la falta de salud, impotencia, falta de voz, inseguridad, humillación y una falta de acceso a la infraestructura básica. La libertad (y no el desarrollo) es el objetivo último de la vida al igual que el medio más eficiente de realizar el bienestar general, nos dice Sen. Superar las privaciones se presenta como central al desarrollo (Narayan et al., 2000).

La SC tiene tonos políticos, está abierta al cambio, la racionalidad, valores y métodos científicos básicos. Hace un mayor énfasis en el

compromiso público con la ciencia, y en el debate y la discusión. Entre sus objetivos, está involucrar a la gente en la empresa científica y una mayor participación en la educación superior de todos los estratos de la sociedad.

Aunque sabemos que los valores académicos como el de la autonomía no siempre son necesarios para lograr buenas tasas de desempeño, no podemos decir que funcionan en contra del desempeño. Además, el tratar de reducir la autonomía radicalmente y la transformación de las universidades en empresas comerciales, claramente afecta el desempeño general, aunque pueda registrarse un éxito excepcional en casos individuales, en particular quizás en actividades de la misión emprendedora. La legitimidad de las universidades está íntimamente ligada a cuán capaces son de servir como defensoras de la crítica, la credibilidad y la confianza. Tales propiedades dependen de la autonomía y de la ausencia de partidismo; la autonomía, entonces, es algo a cuidar y estimular. El futuro es incierto. Contiene enormes posibilidades y peligros y en el proceso podemos ver surgir nuevos híbridos institucionales, cuyas propiedades todavía no conocemos.

El Siglo XX, en que se dio la expansión del mundo post-colonial, y comenzaron a desarrollarse nuevos regímenes de conocimiento, pudiera llamarse el siglo de la universidad, con un crecimiento impresionante de la empresa académica. Pero hasta tiempos recientes ese crecimiento tuvo lugar en una parte bastante limitada del planeta. Por el contrario, el crecimiento de la matrícula en las instituciones del mundo en desarrollo hoy es exponencial. No obstante, aunque los Estados sean independientes de poderes coloniales, todavía existen viejos lazos y redes y surgen nuevos vínculos y dependencias. En efecto, las relaciones con instituciones y centros extranjeros e incluso proveedores comerciales de educación y servicios son más fuertes hoy que en tiempos coloniales. La *globalización del conocimiento* marca patrones post-coloniales de ES e investigación o su ausencia tanto como lo hace en Europa y Norteamérica.

5. ¿A dónde vamos?

No es una tarea clara ni sencilla hablar del futuro en ninguna área, menos en esta del fortalecimiento de las relaciones norte-sur para lograr

un mundo más homogéneo y sostenible. Las redes y los contactos ya son fuertes. Existen vínculos institucionales. Pero hay pesados lastres que impiden el avance hacia la sociedad del conocimiento. La educación debe repensarse drásticamente en su concepción, objetivos y alcance, los niveles educativos deben elevarse, las instituciones fortalecerse, crearse nuevos instrumentos educativos a lo largo y ancho de la sociedad humana y la investigación, ahora muy limitada, muy circunscrita, debe expandirse. ¿Cómo va a ocurrir esto? ¿Qué papel, si alguno, pueden tener grupos, países y agencias del norte, fuera o diferentes de los papeles que ya desempeñan hoy? Son muchas las preguntas que esperan respuesta.

Hasta ahora las élites de todo el mundo se formaron en instituciones occidentales, para bien y para mal. Fueron educadas en paradigmas científicos y sistemas de pensamiento desarrollados en la tradición europea. El *'currículum imperial'* ha formado a generaciones de líderes del mundo en desarrollo. Las clases dirigentes tienen los mismos diplomas que sus colegas en los países más ricos, y quieren participar de los mismos estándares de vida. Para lograrlo, por ignorancia y descuido, consciente o inconscientemente contribuyen a agotar los magros recursos de sus pueblos. Desarrollan su cultura sofisticada y consumista mientras sus economías se deterioran, cuando la productividad de sus países cae en forma alarmante bajo el peso de un ejército de dirigentes técnicamente incompetentes. Sus economías no alcanzan a despegar ya que los problemas que deben ser resueltos prácticamente no forman parte de los intereses o del conocimiento de sus elites. Hay una insuficiencia manifiesta de emprendedores con su viejo sentido común, conocimiento práctico y eficiencia sin claudicaciones.

Si bien podemos esperar que en el futuro no siempre las élites emerjan de las instituciones prestigiosas de los centros mundiales, en el mundo en desarrollo y en particular en nuestra región, se trata de imitar ese modelo, en alguna que otra imagen de la “universidad de clase mundial”. No obstante, pareciera más importante para construir un futuro viable y deseable de la empresa del conocimiento preocuparnos por las clases de objetivos, valores y propósitos que guiarán a las instituciones productoras de conocimiento. Es en este sentido que sostenemos que los tipos ideales de ‘sociedad del conocimiento’ y

‘economía del conocimiento’, diferentes como son entre sí, tienen algo que contribuir a nuestra comprensión.

Referencias

- Amin, S. (1989). *El eurocentrismo. Críticas de una ideología*. Siglo XXI Editores, México.
- Barracough, S. (1967). *An Introduction to Contemporary History*. Penguin, Harmondsworth.
- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de prognosis social*. Alianza Editorial. Madrid.
- Bohme, G. (1977). *Models for the Development of Science*. En: I. Spiegel-Rösing / D. De Solla Price (eds.) *Science, Technology and Society. A Cross-Disciplinary Perspective*. Sage, Londres y Beverly Hills.
- De la Fuente, J. R. (2008). *Sociedad del conocimiento y universidad. Educación Superior y Sociedad*, Vol. 13, Nro. 1, Unesco-Iesalc, Caracas (en prensa).
- Dias, M.A. 2007. Entrevista, Global University Network for Innovation (GUNI). Website. 26 de Julio.
- Foro Unesco de Educación Superior, Investigación y Conocimiento. (2006). Seminario Internacional sobre “Movilidad académica en un ambiente comercial”, organizado por el Foro Unesco de Educación Superior, Investigación y Conocimiento en México, D.F. y publicado en Ediciones de Perfiles Educativos, vol. XXVIII, UNAM, México.
- Fuller, S. 1997. *Science*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- García Guadilla, C. (coord.) (2004). *El difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios*. Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el Siglo XXI*. Conferencia Mundial de Educación Superior, Unesco, París.
- Gorz, A. (1980). *Adieux au proletariat: Au delà du socialismo*. Galilée, Paris.

- Knight, J. (2006). El nuevo mundo de la movilidad académica: programas y proveedores transfronterizos. Número Especial dedicado al Seminario Internacional sobre “Movilidad académica en un ambiente comercial”, organizado por el Foro Unesco de Educación Superior, Investigación y Conocimiento en México, D.F. y publicado en Ediciones de Perfiles Educativos, vol. XXVIII, UNAM, México.
- Leydesdorff, L. 2006. *The Knowledge-Based Economy: Modelled, Measured, Simulated*. Universal Publishers. Florida.
- Mathias, P. (ed.) (1972). *Science and Society 1600-1900*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Petitjean, P. et al. (eds.) (1992). *Science and Empires. Historical Studies about Scientific Development and European Expansion*. Kluwer Academic Publishers.
- Reingold, N. (ed.) (1979). *The Sciences in the American Context. New Perspectives*. Smithsonian Institution Press, Washington, D.C.
- Reingold, N. / Rothenberg, M. (eds.) (1987). *Scientific Colonialism. A Cross-Cultural Comparison*. Smithsonian Institution Press. Washington, D.C. y Londres.
- Saldaña, J.J. (ed.) (1996). *Historia social de las ciencias en América Latina*. UNAM y M.M.A. Porrúa, Librero-Editor, México D.F.
- Sörlin, S./Vessuri, H. (eds.) (2007). *Knowledge Society vs. Knowledge Economy: Knowledge, Power and Politics*. Unesco Forum on Higher Education, Research and Knowledge/Palgrave MacMillan/International Association of Universities. Nueva York, N.Y.
- Trow, M. (1974). *Problems in the Transition from Mass to Universal Higher Education*. En: *Politics for Higher Education*. OECD, París.
- Tünnermann, C. (1998). *Pertinencia y calidad de la educación superior*. Conferencia Mundial de Educación Superior, Unesco, París.
- Vessuri, H. (1994). *The Institutionalization Process*. En: Salomón, J.J., F. R. Sagasti / C. Sachs-Jeantet (eds.) *The Uncertain Quest. Science, Technology and Development*. UNU Press, Tokio.
- _____ (1998a) *La pertinencia de la educación superior en el mundo actual*. Conferencia Mundial de Educación Superior, Unesco, París.

- _____ (1998b). La pertinencia de la enseñanza superior en un mundo en mutación. *Perspectivas* Nro. 107, vol. XXVIII, Nro. 3, septiembre.
- Vessuri, H. / U. Teichler (eds.) (2008). *The Research Universities: An Endangered Species?* Sense Editors/Unesco. Rotterdam. (en prensa)

Capítulo X

Dinámica de cambio y transformación de la educación superior en el Caribe ante los retos del Siglo XXI: la contribución de la Unesco 1996-2008

Eduardo Aponte*

Resumen

Durante los últimos cincuenta años, la educación superior ha experimentado cambios acelerados y transformación en las instituciones. Los cambios exigen de la educación superior, asumir un papel protagónico al entrar al Siglo XXI para poder responder a los retos y desafíos de la nueva economía mundial y el advenimiento de sociedades del conocimiento. El *Caribe* como región, no escapa a estos procesos de cambio, como tampoco a los retos y desafíos que surgen de ellos.

Cambios en la economía y las sociedades en el ámbito internacional desataron nuevas tendencias en la educación superior que provocaron la acción de la Unesco para enfrentar los retos que traía el nuevo escenario de futuro

* Profesor investigador del Centro de Investigación en Educación Superior de la Universidad de Puerto Rico, desde 1980 hasta el presente, allí se graduó en economía y sociología. Posee un doctorado en Economía de la Educación de la Universidad de Massachussets y un Postdoctorado en Desarrollo en Educación y Economía en la Universidad de Stanford. Es consultor del Iesalc/Unesco desde el año 2000. Durante los años 1998 a 2002, se desempeñó como Presidente de la Asociación para Puertorriqueña para la Educación Superior. Es autor de numerosos artículos en el área de educación superior.

de la educación superior en el Siglo XXI. Por el papel central de la educación superior en *la investigación y uso del conocimiento* en la actividad económica y los procesos sociales para el desarrollo de las sociedades, en 1996 la Unesco lanza la estrategia de llevar a cabo la Conferencia Mundial de la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (1998), comenzando con reuniones regionales y sub-regionales para discutir las tendencias de cambio, los retos y las respuestas de *transformación de la educación superior* para responder a los nuevos desafíos de la masificación de la oferta, diferenciación de las estructuras institucionales, de los programas y modalidades de estudio en condiciones de restricciones financieras. Y los retos que implicaban la investigación, creación de conocimiento y la incorporación e impacto de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones en la internacionalización de la educación superior en el nuevo siglo. Tendencias determinantes que se reflejaban en la pertinencia y calidad de las instituciones; la falta de capacidad de la investigación y creación del conocimiento, como también la capacidad y responsabilidad de las instituciones de servirle y rendir cuentas a la sociedad en su conjunto, en relación con el *desarrollo sostenido, democrático con bienestar y justicia social*.

Este documento analiza el impacto de las tendencias de cambio en los países de la región del Caribe y establece las formas en la cuales las políticas e iniciativas de la Unesco para la transformación de la educación superior han estimulado cambios y contribuido a la transformación de las instituciones de educación superior en el Caribe a partir de la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe de 1996 de La Habana, la Conferencia Sub-regional de St. Lucía de junio de 1998, como eventos preparatorios para la Conferencia Mundial de la Unesco, París, en octubre de 1998 hasta el presente, de acuerdo con la tendencia de cambios en la región. El documento enfoca los lineamientos de acción

y estrategias regionales para la transformación de la educación superior del Caribe según las declaraciones y lineamientos de acción consensuadas en las Conferencias llevadas a cabo en el Caribe y la Mundial en la Unesco en París al finalizar el año 1998. El alcance del documento se limita a establecer el contexto de dinámica de cambio en las sociedades y al impacto en la educación superior en relación con las políticas y estrategias de acción de la Unesco para la transformación de las instituciones de educación superior en los países de habla inglesa, hispana, holandesa y francesa de la región Caribe. De acuerdo con las tendencias y los avances se hacen recomendaciones para la formulación de políticas de educación superior orientadas a promover la transformación de la educación para el desarrollo sostenido y la construcción de un escenario alternativo para la inserción en la economía, y construcción de sociedades de conocimiento en la región.

Contexto y dinámica de cambio en las sociedades del Caribe, 1990-2007

La dinámica del crecimiento, desarrollo y transformación de las sociedades del Caribe responde a una pluralidad de factores que van de la reestructuración económica post-industrial de los países desarrollados y su impacto en la periferia, desarrollo de la geopolítica internacional a partir del fin del mundo bipolar de la Guerra Fría y los procesos de integración de bloques económicos y comerciales a nivel internacional; tendencia de cambio que en su conjunto, se ha venido a conocer como la ‘globalización’, del cual emerge la nueva economía del conocimiento que tiene proyección global y el advenimiento de ‘sociedades del conocimiento’. Procesos de cambio que traen nuevos retos para el crecimiento y desarrollo de las sociedades y la transformación de sus instituciones. Nuevo contexto donde la inacción o las posiciones equivocadas pueden tener consecuencias de rezago, problemas de gobernabilidad, mayor desigualdad y exclusión del bienestar general para los países, grupos sociales en diferentes regiones del mundo.

En términos de las opciones de política económica para el desarrollo de las sociedades, el Caribe ha visto disminuir su importancia estratégica como región. Nuevo contexto que sigue la reestructuración de la geopolítica internacional que impulsa a la ampliación del espacio económico y relativamente reducido de los mercados locales de algunos de los países, a diversificar e incrementar el comercio intra-regional, y a establecer formas de cooperación regional para optimizar las capacidades de las economías pequeñas y más vulnerables. La creación de la Asociación de Estados del Caribe (AEC) surge en este contexto para adelantar un esquema de ‘libre comercio’ en la Cuenca del Caribe, armonizar políticas frente a terceros y cooperar frente en la integración regional. Con un marco de acción más amplio que el de Caricom, la AEC involucra a Cuba y República Dominicana, países no incluidos previamente en ningún esquema sub-regional. Iniciativa de inserción competitiva en el escenario internacional que viene a depender de la incorporación de una vasta gama de interlocutores regionales e internacionales como los organismos multilaterales, las corporaciones multinacionales, y las organizaciones no gubernamentales, y un conjunto de actores emergentes a nivel regional, hemisférico y global con diferentes capacidades de recursos, poder, proyección e influencia (Serbín, 1996; Pantojas, 2002)

A partir de la segunda mitad del siglo pasado, la reestructuración de las economías de los países avanzados dinamizados por la revolución tecnológica (I&D), y la nueva geopolítica que siguió el fin de la Guerra Fría, unido a políticas neoliberales de expansión e integración (mercado común y de libre mercado), vienen a definir el nuevo contexto de las sociedades en el ámbito internacional.

Nuevo contexto y dinámica en donde la post-industrialización periférica es el proceso de desplazamiento del eje de crecimiento económico de actividades transnacionales verticalmente integradas en la manufactura y la producción primaria (maquiladoras y agro exportación) *hacia industrias y servicios de conocimiento y tecnología intensiva*, integrados de forma subordinada en una cadena vertical y transnacional de producción y distribución que hoy día se pueden explicar con la dicotomía de “circuitos de capitales centrales versus circuitos periféricos”. Las empresas transnacionales dominan los circuitos centrales de producción, inversión y comercio internacional

y operan desde centros ubicados en países desarrollados y a través de redes de diferentes regiones (Pantojas, 2002; Aponte, 2002).

La normalización de la relación comercial entre Estados Unidos y China, como los acuerdos de comercio con la Unión Europea cambiaron las condiciones económicas para un gran número de países del Caribe y la región de Centro América. Los nuevos acuerdos de producción en Asia, que representan una apertura para la inversión, producción y exportación de servicios de las empresas norteamericanas, deterioran las ventajas competitivas de la región como plataforma de exportación de las industria del vestido y agropecuarios, reafirmando la región en el sector de turismo y los servicios. La competitividad de las plataformas de sustitución de importaciones con producción para la exportación, se vio en la disyuntiva de transformar las economías (mayor diversificación y aumentar los sectores de servicios) hacia los sectores más productivos o adoptar políticas económicas de ajustes y transición, de lo contrario se verán en la posición de abaratar (reducir costos) a través de la desvaloración de las monedas, restricciones laborales, exenciones contributivas corporativas totales y flexibilizar los requisitos ambientales para estimular la inversión. Medidas que implican subsidios a los inversionistas que limitan el ingreso del erario público y la continuidad de la crisis fiscal del gobierno. Situación que conlleva para los países en la región la reducción (insuficiencia) de servicios públicos, el estancamiento de los salarios en la fuerza laboral y el aumento en costo de los productos de primera necesidad (medicinas, alimentos, petróleo importado).

Si en la década del ochenta la reestructuración económica y el proteccionismo favorecieron la producción y exportación de manufacturas livianas, en el nuevo contexto de cambios y ajustes a la política económica apuntan al desarrollo de servicios internacionales como una de las áreas centrales de nuevo crecimiento económico para la región del Caribe. Por la relación de dependencia o integración de un gran número de los países caribeños en relación con países europeos y de Norteamérica (EE.UU. y Canadá), la región tiene dos opciones: desarrollar plataformas intermedias de servicios verticalmente integradas para las empresas transnacionales, como ha sido la estrategia de Puerto Rico y otros países, o la de generar servicios especializados con ‘nichos de I&D’ de calidad basados en altos niveles

de conocimiento, uso intensivo de tecnología, y altas competencias de capital humano para así poder desarrollar los recursos endógenos que constituyen ventajas comparativas en la producción y oferta de servicios originados en los países del Caribe. La posibilidad de una combinación de ambas en un periodo de transición apunta a ser la experiencia actual de algunos países de la i.e. exportación agropecuaria, turismo y el desarrollo de ‘nichos’ especializados (Pantojas, 2002; Aponte, 2002; Banco Mundial, 2007).

Sin embargo la tendencia en las tasas bajas de crecimiento de las economías de la región del Caribe está unida a la productividad que ha venido disminuyendo en relación con los niveles de competitividad de algunos sectores económicos necesarios para insertarse en la economía internacional. En particular, mejorando la calidad y efectividad de las instituciones educativas en cuanto a la diversificación de las actividades relacionadas con la utilización de conocimiento en los servicios para mejorar la productividad de los sectores existentes.

A partir de la década del noventa, la discusión de futuro para los países de la región del Caribe se centró en las opciones que trajo las políticas económicas con el papel que va a jugar el ‘libre mercado’ en la actividad económica y la viabilidad económica para el bienestar de las sociedades de la región. Estos principios fundamentales de lógica y dinámica económica para el crecimiento y desarrollo de las economías, proliferaron y han sido acogidos (neoliberalismo) como el eje central de los procesos de globalización más que un principio heurístico y teórico, es una premisa ideológica que a partir de un proyecto político de una coalición de intereses que articula y promueve sus enfoques y finalidades, que tienen el efecto de la mundialización de la economía y procesos de interacción, integración y regionalización con impacto global que desatan respuestas desde las regiones y localidades afectadas y excluidas i.e. globalización. Concepto que recoge e interpreta la creciente movilidad de los factores de producción que ha propulsado la revolución tecnológica de la información, conocimiento y las redes de comunicación. Este discurso de “libre mercado’ como lógica y dinámica del crecimiento de las economías se ha utilizado como explicación totalizante para facilitar el movimiento de capital a escala mundial (mundialización de la economía) eliminando restricciones al comercio entre países con un impacto en la educación superior. (Pantojas, 2002; Aponte, 1998; Tünnermann, 1996; Castells, 1994).

Los acuerdos de ‘libre comercio’ no se limitan al intercambio de bienes y servicios, sino que incluyen la desregularización de la inversión, las finanzas y los servicios a escala (mundialización) transnacional con impacto global acompañados con políticas económicas de ajuste y transición en relación con las economías Centro-EE.UU. y Europa (desarrollados) y la post-industrialización periférica (países en vías de desarrollo en la región del Caribe. (Pantojas, 2002; Banco Mundial, 2007). Entre las opciones, la transición de aumentar la productividad de la actividad económica para elevar las tasas de crecimiento empleando la tecnología en el desarrollo local, mejorando la infraestructura y los servicios de educación, salud, y la efectividad del gobierno, en particular la capacitación de los recursos humanos en las instituciones educativas y del nivel superior. El desarrollo de programas de ciencia y tecnología para elevar la capacidad de crear conocimiento local y especializado que pueda contribuir a la transformación de la actividad económica hacia lograr mayor competitividad de los sectores existentes y de ‘nichos especializados’ orientados a las necesidades locales, regionales e internacionales (Banco Mundial, 2007; Aponte, Molina, 2006).

El crecimiento y los niveles de desarrollo alcanzados en la segunda mitad del siglo pasado, propulsan cambios y transformaciones en las sociedades y sus instituciones. En la educación, el aumento en la cobertura de la educación secundaria y el aumento del número de egresados de este nivel educativo, genera una gran demanda por educación superior en los países de la región. Entre 1950 y el año 2000, los ingresados en las instituciones de Educación Superior de la América Latina y el Caribe se multiplicó alcanzando la cifra de 12 millones, que de continuar la tendencia en el Siglo XXI, para el año 2021 podría superar los 20 millones de matriculados.

Durante las últimas décadas, las economías de la región atraviesan rutas de transición al desarrollo económico basado en la sustitución de importaciones hacia mayor apertura de mercados y procesos de ajuste de los sistemas de producción y distribución de los países. Conforme a los procesos de reestructuración y mundialización de las economías, los avances de integración económica entre las diversas regiones y países, y al interior de estos, se han profundizado con las políticas de regionalización, descentralización y desarrollo endógeno en el nivel local (Torres-Salliant, 1999).

En el nuevo contexto de cambios estructurales y dinámicas de la globalización, la masificación de la educación superior viene acompañada por la diversificación y diferenciación de las IES, el aumento de la participación del sector privado en la provisión del servicio, mayor internacionalización de las instituciones, innovación e incorporación de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones impulsan la transformación de las instituciones y promueven cambios en la restricción e intervención de los gobiernos en relación con la rendición de cuentas y la responsabilidad social de las instituciones.

Dinámica y tendencia de cambio en la educación superior del Caribe

Después de un largo periodo de crecimiento de la mayor parte de las economías en la década del 80, se registran tasas de crecimiento bajas en las economías de la región de América Latina y el Caribe. Las políticas de estabilización y de ajuste fueron poco efectivas para promover ciclos de inversión y el ahorro para la acumulación de capital no tuvo el efecto esperado, desacelerando el crecimiento y profundizándose las desigualdades de ingreso y sociales entre los estratos y grupos de la población. En términos del desarrollo, progreso y bienestar de las sociedades, este periodo llegó a conocerse como la “década perdida”. En el Caribe un gran número de países experimentaron decrecimiento económico durante este periodo (-0.82 Tasas del PIB per cápita. Banco Mundial, 2007). Al reconsiderar efectividad de las políticas para estimular la inversión y el ahorro en la dinámica del crecimiento de las economías, los análisis de contabilidad económica apuntan a que el crecimiento precede a la inversión y el ahorro y a la acumulación, por lo cual el factor determinante en el crecimiento, es la productividad de las economías de la región en relación con la actividad económica internacional. Más aún, los cambios en tasas de ingreso per cápita del PIB responden a cambios en productividad y no a las políticas de incentivar la inversión y el ahorro para la acumulación riqueza que caracterizó el impacto de las políticas neoliberales de la década del ochenta acompañadas de tasas bajas de crecimiento económico

y mayor desigualdad de ingreso en la región. (Loayza, Fajnzylber, Calderón, 2005; Banco Mundial, 2007)

Uno de los factores determinantes del crecimiento económico endógeno fue la educación para preparar los recursos humanos para el trabajo (productividad del capital humano para contrarrestar las fuerzas de los rendimientos decrecientes de otros factores de producción como el per cápita físico en el largo plazo).

La nueva pertinencia y valor de la educación en la Sociedad del Conocimiento para el desarrollo sostenido de los países radica en el papel protagónico de las IES, y en particular el de investigar, crear conocimiento y su divulgación para los distintos sectores de la sociedad, y para su propia transformación. Dinámica y lógica cambio de identidad y misión que fortalece la autonomía institucional en relación con los diferentes sectores de interés y poder en la sociedad y en el ámbito internacional.

Tendencias en la Educación Superior del Caribe

El Caribe es un conglomerado de islas (algunas en archipiélagos) con una población en la región que supera los 40 millones de habitantes y un trasfondo histórico compartido, pero heterogéneo en tamaño, composición demográfica de razas, etnia, idioma, herencia cultural y religión. Desde un pasado común colonial, estas sociedades han emergido repúblicas, territorios no incorporados: departamentos de ultramar; ‘colonias modernas’ y pequeñas naciones con ‘autonomía relativa’. Los conglomerados de países, se pueden agrupar por tamaño, status político, región (Este – Oeste del Mar Caribe) o por idioma: En el oeste las antillas hispanas son las más cercanas al continente de la América Central y a los Estados Unidos; los países de habla inglesa que se encuentran al este de la región con la excepción de Jamaica que está al oeste, las Bahamas al norte y cerca de los Estados Unidos; los países de habla francesa que están sur-este con excepción de Haití que comparte territorio con la República Dominicana y cerca de Cuba, al norte Jamaica; y finalmente los países de habla holandesa que se encuentran al este y sur de la región, algunos muy cerca de la América Latina. Un gran número de estos países todavía mantienen una relación

de dependencia o autonomía relativa con sus metrópolis, en términos económicos, sociales y culturales.

La naturaleza de los sistemas de Educación Superior refleja el status político y niveles de desarrollo alcanzado de los países y la mayor parte de las IES se ubican en los países de habla hispana e inglesa que reflejan iniciativas orientadas a mantener la soberanía y desarrollo autónomo local en la región. Seguido de los países de habla holandesa y francesa que han logrado niveles altos de desarrollo con la asociación que mantienen con los países europeos metropolitanos. La mayor parte de los programas de estudio son de formación y vinculados a las carreras profesionales y los servicios de salud, educación y bienestar social. El postgrado y la investigación científica se concentra en número pequeño de países de habla hispana e inglesa, entre estos, Cuba, Puerto Rico, Jamaica, Barbados y Trinidad Tobago.

Los sistemas de educación superior son antiguos, del siglo pasado y de reciente creación. Las instituciones más antiguas se originan como “universidades coloniales” que se transformaron con el advenimiento de las repúblicas y los niveles de autonomía y desarrollo alcanzados de los países en el siglo pasado. Las instituciones, las más antiguas, comenzaron en las colonias españolas de Cuba y República Dominicana como programas de educación religiosa (teología) en el Siglo XVI y en la preparación de maestros escolares. A partir del Siglo XVIII las colonias inglesas empezaron a establecer programas para preparar maestros para las escuelas en Barbados y Jamaica. Los de reciente creación, se establecen durante la última década del siglo pasado con la masificación mundial de la educación superior dinamizada por las tecnologías y el ‘libre comercio’ y la mundialización de la economía.

Los recursos asignados a la educación superior provienen de los gobiernos, de los individuos, instituciones y aportes de entidades privadas, internacionales y de las iniciativas de internacionalización, integración o desarrollo regional.

La investigación y desarrollo en estos países se lleva a cabo con fondos gubernamentales, contribuciones de los organismos internacionales y a través de iniciativas de alianzas entre gobierno, empresas y las instituciones de educación superior en algunas áreas estratégicas de conocimiento para el desarrollo económico y social de las sociedades. Existe un gran número de convenios y proyectos de colaboración con países desarrollados y de la América Latina orientados

por la búsqueda de intercambio y transferencias de conocimiento, y recientemente con la participación en la investigación en redes de instituciones nacionales y privadas de educación superior y la América Latina y del ámbito internacional.

Al comenzar el Siglo XX se establecen universidades públicas y privadas, instituciones politécnicas y religiosas con vínculos en instituciones de Europa, EEUU y otros países de la América Latina. A partir de la Segunda Guerra Mundial (1947-1959) se establecen instituciones del nivel terciario y universitario en los países del Caribe para preparar maestros, profesionales de la salud, agronomía, administración, comercio, música, bellas artes, baile, entre otros. Durante la década del sesenta al ochenta, los sistemas se diversificaron ampliándose el nivel secundario, terciario y la preparación de estudiantes para ingresar al nivel superior con la masificación de la educación superior durante los años 80 y la década del 90. Se ampliaron las instituciones, crecieron y consolidaron la oferta académica a través de nuevas unidades regionales y en otros países de la región del Caribe. Los países con un idioma común crearon redes entre las instituciones complementando los recursos y la oferta académica. A partir de la última década hasta el presente, las nuevas modalidades de provisión del servicio han propulsado la colaboración, la accesibilidad de los programas y a elevar de participación de los estudiantes en y entre los conglomerados de los países del Caribe y con el ámbito internacional. Los organismos internacionales de educación regionales como Caricom, OEC, Unica y Unesco han promovido y contribuido a la integración de esfuerzos de los países y han fomentado los lazos de colaboración de las IES. (López Segrera, 2007; Howe, 2005; Peters, 1998; Miller, 1998).

La participación de los gobiernos en los organismos regionales (Caricom) e internacionales (Unesco) ha promovido la transformación y orientación de los sistemas de educación superior y la participación de las IES en las iniciativas, proyectos y propuestas de colaboración de la educación superior en la región, han estimulado la transformación de las instituciones económicas, la integración, el desarrollo endógeno de los países y en la región ante la era del conocimiento donde la educación superior ha adquirido un papel protagónico en la construcción de sociedades del conocimiento. (Unesco, 2005)

La respuesta a las tendencias: Políticas y líneas de acción de la Unesco 1996-1998

Durante el periodo de 1996 a 1998, como parte de la preparación para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, la División Internacional de la Unesco llevó a cabo dos conferencias-reuniones de trabajo para involucrar los países de la América Latina y el Caribe en los procesos internacionales de analizar los retos y desafíos de la educación superior del Siglo XXI y formular políticas de acción para la transformación de la educación superior en la región de América Latina y el Caribe. La reunión de La Habana consensuó y aprobó en una declaración estableciendo que:

“La educación en general, y la superior en particular, son instrumentos esenciales para enfrentar exitosamente los desafíos del mundo y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información.” La educación superior constituye, al mismo tiempo, un elemento insustituible para el desarrollo social, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la cultura de paz.(Declaración sobre la Educación Superior, Unesco, La Habana, 1996).

La reunión sub-regional de St. Lucía de 1998 en su declaración de políticas y líneas de acción estableció objetivos generales y estratégicos; entre estos:

“La educación superior debería considerarse como estrategia variable en el desarrollo, promoviendo la creatividad individual y la participación en el desarrollo nacional.”

“Las instituciones del Sector Terciario de Educación tienen que convertirse en recursos para solucionar problemas regionales y nacionales a través de llevar a cabo investigación rigurosa y el uso de metodologías apropiadas”.

“Promover el desarrollo de sistemas para asegurar la calidad de las instituciones, a nivel nacional y regional...y asegurar los recursos para apoyar estas actividades”

“Promover la investigación y cooperación y que los resultados de la investigación puedan usarse para informar la política pública y el sector privado.” The St. Lucia Declaration about Higher Education in the Caribbean. (Unesco/Iesalc, 1998).

La convocatoria de las reuniones preparatorias regionales y sub-regionales tenían como propósito definir los principios para orientar la transformación de la educación del Sector Terciario y elaborar un plan de acción que permitiera en este nivel de la educación mejorar la pertinencia y calidad de sus funciones de formación, investigación y servicio a la sociedad, en el marco de una nueva concepción de cooperación internacional. Los resultados de las conferencias preparatorias se usaron como referentes y guía para la elaboración de un plan de acción para la educación superior de América Latina y el Caribe con el fin de colocar a los gobiernos y las instituciones en una mejor posición para responder a las necesidades presentes y futuras de desarrollo humano sustentable. (Yarzabal, 1997)

Los resultados de las conferencias regionales en cuanto a inversión y gestión en la educación superior se pueden recoger en el reconocimiento de algunos principios que le sirven como base:

- El crecimiento económico debe tener como objetivo central el desarrollo sostenible con el fin de lograr un mejor nivel de calidad de vida de la población.
- Sin educación superior basada en la investigación, no hay desarrollo. El aumento de la productividad y la competitividad de los países requiere la *capacidad de incorporar ciencia y tecnología en la actividad económica. Requiere desarrollar una capacidad endógena de investigación, de producción de ciencia y tecnología*, por lo cual la inversión en educación superior es inversión en desarrollo. El valor social de la educación para construir la nación y formas de sociedades participativas, justas y democráticas, rebasa los criterios de valor en términos de costo-beneficio o tasas de rendimiento de inversión de capital.

Tomando en consideración los principios generales, lineamientos de acción y las estrategias propuestas en estas declaraciones de visión, acción para la transformación de las instituciones, se puede considerar

estimar el alcance de los avances logrados por los sistemas de educación superior de la región del Caribe.

Políticas y avances de la Educación Superior en el Caribe 1990-2007: Impacto de las políticas e iniciativas de la Unesco

Durante la década del noventa la educación superior del Caribe reflejaba tendencias de cambio y transformaciones como respuestas al nuevo contexto de las economías de la región en relación con la reestructuración y la nueva geopolítica internacional.

Anticipando el impacto de la tendencia de cambio sobre las sociedades y los sistemas de educación superior, durante los años 1996 a 1998, la Unesco convocó a la comunidad internacional discutir los procesos de cambio y transformación en la educación superior en los distintas regiones del mundo para desarrollar una visión y líneas de acción para dar respuestas a los retos y desafíos de la educación superior del Siglo XXI. Basándose en las tendencias identificadas en el Documento de Políticas para el Cambio y el desarrollo en la educación superior (Unesco, 1995) para fortalecer la calidad, la pertinencia, la internacionalización y equidad en los sistemas de educación superior y los hallazgos del Informe Mundial de la Ciencia (1993) y del Informe sobre el Desarrollo Humano del Programa en las Naciones Unidas (1996), la brecha que separa a los países de la región de la América Latina y el Caribe de los del mundo desarrollado se refleja en las tasas bajas de escolarización terciaria, investigación y desarrollo tecnológico e información y las comunicaciones.

La mayor parte de la actividad de investigación y desarrollo se concentra en las instituciones públicas que experimentan restricciones relativas de las asignaciones públicas para su crecimiento y desarrollo para ir cerrando la brecha por la cual atraviesan los países de la región en relación con las opciones de estrategias de desarrollo y bienestar. Con la participación de la mayor parte de los países de la región del Caribe en la reunión regional de la América Latina y el Caribe, y del ámbito internacional en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1988, ‘consensuó la movilización’ de los gobiernos y las IES para impulsar un proceso de transformación de los sistemas de

educación superior que coloque a las instituciones en una posición mejor para tener la capacidad de dar respuestas a las necesidades presentes y futuras del desarrollo sostenible humano en los países y las distintas regiones del mundo (Unesco, 1996-1998).

Tomando en consideración las tendencias del Informe de la Unesco de 1995 y la trayectoria hasta el presente, se puede establecer el impacto y avance de los sistemas de educación superior del Caribe, en términos de los logros de reducir ‘la brecha’ entre los países de la región y los países desarrollados. Indicadores relacionados con el nivel y alcance de la transformación en los sistemas de educación superior durante los últimos años 1996-2008. Los indicadores de avance se relacionan con la brecha que existe entre los países de la región del Caribe en relación con los niveles de desarrollo humano de los países avanzados en términos de crecimiento, productividad, bienestar sostenible de las sociedades. Una diversidad de factores inciden sobre las posibilidades, viabilidad y efectividad de las políticas económicas y sociales en los países de la región del Caribe. Para poder establecer las alternativas y posibilidades de cada país, hay que tomar en consideración su origen, desarrollo y situación actual en términos de las opciones de transformación y desarrollo de la educación superior.

Origen, cambio y transformación de la educación superior en el Caribe

El impacto (alcance y efectividad) de las políticas y lineamientos de acción para la transformación de la educación superior depende de la combinación de varios factores: la participación de los países, la voluntad y recursos disponibles para implantar los cambios (finanzas, conocimiento local, en relación con la magnitud y complejidad de los sistemas) en el periodo de tiempo consumido. Por la diversidad cultural, tamaño, población, status político y niveles de desarrollo alcanzado, se han agrupado los países por idioma, cultura y situación política, a partir de la Segunda Guerra Mundial y de reconstrucción de las potencias europeas.

El Caribe inglés

El Caribe inglés de hoy comenzó con los procesos de descolonización de Inglaterra después de la Segunda Guerra Mundial y compone el grupo más grande de islas en el Caribe. El mayor número de estos son repúblicas y pequeñas naciones que continúan como territorios de Inglaterra y los Estados Unidos. Con el proceso de descolonización, pequeñas naciones como Jamaica y Trinidad & Tobago (1962), Barbados y Guyana (1966); Las Bahamas (1993), Granada (1974), Dominica (1978), St. Lucia & St. Vincent y las Granadinas (1979) Antigua y Barbados (1981); St. Christopher, St. Kitts-Nevis para fines de 1983 quedaron como países independientes. Por razones del tamaño, los lazos de dependencia de algunas islas y la oposición local a favor de dejar la relación política con Inglaterra como islas (Anguila, Cayman Islands, Montserrat, Turkos & Caicos, Tortola, Virgen Gorda) siguen como territorios de Gran Bretaña. Aunque el tamaño, ubicación en el mar Caribe, religión, composición étnico-racial varía en cada isla, el idioma y herencia histórica hace este grupo el más grande de los países en el Caribe. El otro grupo de naciones – islas de habla inglesa, continúan como territorio (Islas Vírgenes-St. Thomas, St. Croix, St. John) de los Estados Unidos. Puerto Rico de habla hispana (e inglés como segundo idioma desde 1903) pasó a ser territorio de los EE.UU. con Cuba, las Filipinas y otros territorios al finalizar la Guerra Hispanoamericana de 1898.

En el sector terciario existen alrededor de 150 instituciones y programas de estudio del nivel superior de los cuales la mayoría (60%) son públicas, con un aumento del sector privado que unido a los proveedores transnacionales (presenciales y a distancia) alcanzan el 30% en este sector. A diferencia de la educación general y religiosa que incluye la preparación de maestros en la educación superior es un fenómeno creciente que comienza con la Universidad de West Indies en Jamaica en 1948 que se convirtió más tarde en un sistema de unidades en varios países del Caribe inglés con lazos de intercambios y de colaboración regional e internacional demuestra la necesidad de internacionalizar las instituciones de educación superior a través de convenios de intercambios y redes de colaboración. La matrícula en este grupo de países se estima en 60,000 estudiantes que se distribuyen entre instituciones de grados de 2 y 4 años, algunas carreras profesionales

y el postgrado. A pesar del alto porcentaje de asignación de recursos públicos a la educación, crecimiento del número de instituciones y la oferta de estudio, todavía la tasa de educación terciaria se considera baja en relación con la demanda social, las necesidades de crecimiento sostenido y desarrollo de las sociedades. Al igual que en otras regiones los grupos de ingresos más altos acceden en mayor proporción que los grupos más desfavorecidos (Howe, 2005).

De acuerdo con las expectativas de transformación de la Unesco, la educación superior del Caribe inglés demuestra avances significativos. A pesar del corto periodo de existencia de las instituciones y las limitaciones de recursos financieros para crear conocimiento (revertir éxodo de talento, capacitar técnicos, profesionales e investigadores) la existencia y crecimiento del postgrado en la región resulta preocupante ante los avances de unos países, modestos logros de otros y el rezago y aislamiento de algunos (Véase Tabla 1).

Tabla 1. Características de los Países e Indicadores de Educación Superior en el Caribe 1996-2007

País	Población	Status Pol.	Idioma	Ingreso Per.	Tasa de Esc. Secundaria	Educ/Terc. Superior
Antigua/Barbuda	67,400	R/A	I	7,900		
Bahamas	307,000	R	I	16,300		
Barbados	276,600	R	I	19,700	96.7	31.2
British Islands	21,200	T	I	9,622		
Cayman Islands	36,200	T	I	24,500		
Cuba	11,200,000	R	E	--	84.5	24.7
Curazao/ Aruba /St. Marteen	354,000	T/A T/A	H/CP	16,630	83.6	
Dominica	70,100	R	I	3,300		
Guadalupe/ Martinique/ St. Martin	293,000	T T T	F/C	7,318	11,300	12,500
Granada	89,200	R/A	I	3,500	37.0	
Haití	8,000,000	R	C/F	490		
Jamaica	2,650,00	R	I	4,300	85.3	16.4
Montserrat	8,400	T	I	8,330		
Puerto Rico Republica Dominicana	3,900,00 8,800,000	T R	E/I E	11,692 3,144	85.6 59.3	34.2/ 26.3

St. Kitts/ Nevis	38,700	R/A	I	6,000		
St. Lucia	160,100	R/A	I	4,100		
St. Vicent/ Grenada	116,300	R/A	I	7,400		
Trinidad Tobago	1,163,700	R	I	9,074	80.8	23.7
Usa Virgin Islands	201,000	T	I	13,200	78.8	16.3

Leyenda

Status político: R=Repúblicas;T=territorios; R/A = República asociada; T/A=Territorio autónomo.

Idioma: E= español; E/I= español e inglés; I=inglés; F/C= francés/creole; H/CP= holandés/ creole (papiamento).

Fuentes:

Iesalc/Unesco: Informes Nacionales de educación superior de países del Caribe, 2003-2005.

Tasa Bruta de Escolaridad y Tasa de Participación en el Sector Terciario, UNESCO Human Development Report, 2006.

Ingreso per cápita en dólares, 2000-2005. CEPAL Anuario Estadístico, 2006.

Estadísticas Anuales, Banco Mundial, 2006.

U.S. Department of Education Statistical Index, 2002; U.S. Population Census, 2,000.

Appendix Statistical Profile of Caribbean Non-Independent Territories in A.

Ramos, A. I. Rivera (2001) Islands at the Crossroads: Politics in the Non-Independent Caribbean. Kingston, Jamaica: Ian Randle Publishers.

United Nations, Department of Economics and Social Affairs, Statistics Division, United

Forty Third-Issue Statistical Yearbook, New York, 1990. United Nations World statistics

Pocketbook, Series V, No.19, New York, 1999, National Trade Data Bank, 1999.

El reto de mejorar la pertinencia y calidad de los programas de estudio refleja la tendencia de diversificación de las instituciones y diferenciación en la calidad de los programas en otros países de la región. El impacto de la masificación y comercialización es un proceso de urgencia para el desarrollo de los recursos humanos que necesita la actividad económica, el gobierno y los servicios efectivos a los distintos sectores de la sociedad.

La participación de los gobiernos y los directivos de las IES del Caribe en las Conferencias Regionales, Internacionales y de los Seminarios si duda ha contribuido a movilizar a los gobiernos de estos países a mejorar la articulación de los sistemas de educación general como etapa preparatoria para ingresar a los estudios del sector terciario. Según demuestra el aumento en las tasas de escolarización, mayor número de estudiantes de este nivel ha podido acceder a las IES propulsando la ampliación y diversificación de la oferta como nivel avanzado de estudios hasta alcanzar el postgrado, y los niveles profesionales. Los convenios con instituciones del exterior como

el desarrollo de organismos para la certificación/acreditación de programas, han contribuido a elevar la calidad de un gran número de programas de estudio y escuelas de formación profesional.

Desde la década del 70, el Caribe inglés ha ido desarrollando instituciones para asegurar la calidad del sector terciario. De instituciones externas de acreditación de programas e instituciones, en la actualidad existe un sistema mixto de evidencia (externa e interna) para certificar la pertinencia y calidad en las instituciones. Entre los organismos existentes en la región (HOWE, 2005) podemos destacar los siguientes:

- Regional Nursing Body (RNB), 1972
- University of Jamaica Council (UJC) como Consejo Nacional de Acreditación, 1987
- University of the West Indies Quality Audit Initiative en 1987.
- Regional Mechanism for Articulation, Equivalency and Accreditation, 2000.
- Otros regionales, relacionados con convenios referidos a la práctica de las profesiones.

El reto de la pertinencia y la calidad depende de una mayor asignación de recursos públicos y de las instituciones para el mejoramiento continuo de la educación superior. Las necesidades de los países de ampliar la cobertura y el acceso a través del crecimiento del sector privado y los proveedores transnacionales han conducido a la penetración de algunas instituciones comerciales con programas virtuales de bajo costo de estudios y de menor calidad. La limitación de los organismos reguladores para asegurar la pertinencia y responsabilidad social de estos proveedores ha facilitado su expansión y competencia con las instituciones existentes (públicas o privadas) por estudiantes y recursos. Situación que no apunta a mejorar por la limitación de recursos por la cual atraviesan los países y falta de organismos transnacionales para reglamentar los programas a distancia en la región; recursos que también son necesarios para actualizar y ampliar los programas de estudio existentes, ampliar la investigación y los servicios de extensión (Howe, 2005; Brandon, 2003).

El reto más grande de los sistemas de educación superior en la región y el Caribe inglés es elevar y desarrollar la capacidad y

gestión de conocimiento de investigación y desarrollo (I&D). El avance más notable en investigación y creación de conocimiento ha sido la investigación relacionada con las necesidades de la salud y la formación de profesionales y técnicos de primer nivel y el post grado. Unido a este esfuerzo, durante la última década se ha puesto mayor énfasis en la investigación vinculada a las necesidades y retos del desarrollo de los países caribeños. Con el apoyo de recursos del Banco para el Desarrollo del Caribe y los organismos multilaterales se han fortalecido varios institutos de investigación (Howe, 2005) en los países anglófonos de la región, entre estos:

- Instituto Sir Arthur Lewis de Investigación Económica y Social
- Centro de Investigación de Terremotos
- Centro para el Desarrollo Ambiental
- Centro de Estudios de Ciencias Marinas
- Centro de Estudios de Desastres
- Centro de Estudios Monetarios del Caribe
- Instituto de Relaciones Internacionales
- Centro ANSAMCAL de Investigaciones Sicológicas
- Centro de Estudios del Desarrollo y Género
- Centro de Investigación Educativa
- Centro de Ciencias Nucleares
- Centro de Estudios de Ciencias Marinas
- Centro de Estudio de Aprendizaje de Idiomas
- Centro de Estudios Sísmicos

En 1974 los gobiernos del Caribe decidieron establecer el Instituto de Estudios para el Desarrollo Agrícola del Caribe (CARDI), en la UWI en Trinidad para estudiar y apoyar las necesidades y retos del sector agrícola en los países de la región, que hoy día continúa recibiendo recursos para la investigación para apoyar el crecimiento y desarrollo agropecuario. Igualmente, otro proyecto de creación más reciente de investigación dirigido a fortalecer los sistemas educativos de los países, es el Centro de Educación Educativa de la UWI y la Iniciativa en Barbados de Educ-Tecnología para mejorar la pertinencia y calidad de los sistemas educativos y promover y evaluar la incorporación de NIC en el aprendizaje y aprovechamiento de oportunidades educativas (Howe, 2005)

En términos de las necesidades del desarrollo del sector económico, el Instituto Arthur Lewis de Investigación Económica y Social ha redirigido los estudios acerca de las necesidades del desarrollo endógeno de los países del Caribe que han contribuido a las decisiones y formulación de política económica en los países de la región; y a proyectos estratégicos entre diferentes sectores de la sociedad.

Como en la mayoría de los países de la región el factor más determinante sobre la investigación y desarrollo, ha sido los recursos limitados para estos propósitos, la infraestructura para adelantar proyectos de Ciencia y Tecnología, la capacidad de investigación de las instituciones de educación superior (Howe, 2005), y los Centros especializados existentes, en el escenario tendencial va a ser necesario:

- Aumentar la capacidad para la investigación orientada al desarrollo endógeno para promover el desarrollo científico-tecnológico y para poder hacer viable el desarrollo de “nichos” estratégicos para insertarse en la nueva economía del conocimiento.
- Promover la investigación académica y con fines aplicados de acuerdo con las necesidades y estrategias de desarrollo de las sociedades del Caribe y la región de las Américas.
- El desarrollo de un sistema de información y tendencias para el análisis de situación y construcción de escenarios de futuro.
- Desarrollar estrategias para informar las políticas de desarrollo, orientar la investigación hacia las necesidades de los sectores económicos y sociales para el desarrollo local endógeno.
- Desarrollar medidas para reglamentar las instituciones transnacionales comerciales en términos de pertinencia y calidad de la oferta de estudios y servicios al estudiante.
- La creación de fondos para promover iniciativas de alianzas entre la educación superior, el sector empresarial, el gobierno y las otras organizaciones no gubernamentales.
- Ampliar el alcance de la internacionalización de las instituciones para promover la transferencia de conocimiento y tecnología con el ámbito internacional y en la región del Caribe.
- Promover la participación de los investigadores y las instituciones en las iniciativas de los organismos multilaterales y las redes de investigadores apoyados por la Unesco, las asociaciones de

universidades regionales como UNICA e internacionales como la AIU, entre otros.

- La creación de una Universidad Virtual RED del Caribe para responder a las necesidades del desarrollo de las pequeñas islas, complementando y optimizando los recursos existentes en la región con la colaboración y apoyo de los países más avanzados y los organismos regionales como Unica, Udual y la RED de macro universidades de la América Latina y el Caribe.

Para estos países optar por el desarrollo endógeno local, la inversión en estrategias de ‘nichos’ competitivos en el uso de conocimiento y tecnologías con ventajas comparativas locales, los gobiernos de la región van a tener que invertir progresivamente mayor porcentaje del PIB en I & D. Por razones de limitación de recursos financieros de los países, las estrategias orientadas a estos propósitos no superan el 1% del PIB.

Los países del Caribe inglés no pueden hacer la conversión de sus economías hacia una de las dos opciones: desarrollar ‘nichos’ competitivos basados en ciencia y tecnología, mayor productividad y niveles más altos de competitividad de los diferentes sectores de la actividad económica, o hacia la segunda opción que es la de continuar y mejorar las estrategias vigentes centradas en exportar bienes y servicios, i.e artículos de consumo, turismo, combinado con los circuitos periféricos de la inversión de países desarrollados de occidente y el ámbito internacional.

Reconociendo los avances en acceso, calidad, internacionalización, limitaciones que ha demostrado la educación superior en estos países, y a pesar del aumento de la oferta de estudios, el alcance de cobertura en cuanto a las necesidades de desarrollo identificadas durante la reunión sub-regional de la Unesco en St. Lucia y la Conferencia Mundial de los 1998 en países, no se ha alcanzado la plenitud de las expectativas en relación con el potencial y metas de estos países hacia la transformación que se esperaba después de la Visión y Líneas de Acción de la Conferencia Regional y Mundial de la Unesco. Sin embargo, la convocatoria de la Unesco en la Conferencia Sub-regional de St. Lucia en 1998, y la Declaración para la Transformación de la educación superior en el Caribe inglés, constituye uno de los avances más significativos de cambio para la región según demuestra

la movilización de los gobiernos, las instituciones y los organismos multilaterales hacia una transformación de la educación superior para las estrategias hacia el desarrollo endógeno local sostenible en la región.

Cambio y transformación de la educación superior en el Caribe hispano

Los países caribeños hispanos son los de mayor tamaño territorial y en población. La República de Cuba, con una población de 11.2 millones; la República Dominicana, con 8.8; y Puerto Rico, con 3.9 millones de habitantes. La educación del nivel superior comienza en la República Dominicana y Cuba en los Siglos XVI y XVII bajo la corona y la iglesia de España; luego, con la fundación de las repúblicas, algunas de estas instituciones se convirtieron en las universidades nacionales autónomas de hoy día. En Puerto Rico, por ser bastión militar de la Corona Española en la región, no se establecieron instituciones de educación superior. La educación superior tuvo su comienzo cuando la isla y Cuba pasaron a ser territorios de los EE.UU. al terminar la Guerra Hispanoamericana. En el año 1903, Estados Unidos funda la primera institución pública universitaria que hoy día se conoce como la Universidad de Puerto Rico.

La República Dominicana

La primera institución del nivel superior en las Américas y el Caribe se establece en Santo Domingo en 1538 y veinte años más tarde adquiere la categoría de universidad bajo la Corona Española. Con la fundación de la República en 1844, se reorganiza la universidad en facultades y colegios de profesiones. Durante la intervención del gobierno de los EE.UU. (1916-1924) se reestructura la universidad y amplía su oferta académica convirtiéndose varias décadas más tarde, en 1961, en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). A partir de esa fecha la institución ha expandido y con otras entidades suman un total de 7 instituciones públicas de un sistema de educación

terciaria heterogéneo de 33 unidades privadas y religiosas para un total de 40 instituciones en el sector terciario con una matrícula total de alrededor de 360.000 estudiantes en programas de duración de 2 años, bachillerato, carreras profesionales, y postgrado de maestrías. Aunque no existen programas de doctorado, ya se contempla un crecimiento hacia estos niveles en los próximos años (Vargas, 2005).

La República Dominicana tiene alrededor de 40 instituciones con niveles de estudios en el sector terciario desde 2 años hasta programas de postgrado y del nivel profesional. No tiene programas de doctorado pero están preparándose para entrar a este nivel. El sector privado tiene 33 instituciones que ofrecen programas hasta nivel de postgrado y el nivel profesional turismo sigue creciendo, diversificándose, manteniendo todavía un sector de manufactura liviana moderna con uso intensivo del trabajo manual y tecnologías relacionadas con este tipo de producción. Por el tamaño de la población, los niveles de crecimiento y desarrollo alcanzados, el futuro de la República Dominicana dependerá de las tasas de crecimiento económico (que en gran medida se logra con mejor inversión estratégica en los recursos humanos en capacidad productiva y creación de empleos del país) unido a la reducción de la pobreza y la desigualdad que persiste en sectores de esa población (según demuestra el éxodo de trabajadores y talento al exterior). Con las limitaciones de recursos, en el marco de la Conferencia Regional de la Unesco para la América Latina y el Caribe, la República Dominicana ha movilizado las instituciones del país. El futuro de la educación superior va a depender de las políticas económicas para reestructurar y diversificar el sector productivo para poder responder a los retos de la economía internacional y las necesidades de intercambio entre países de la región i.e. las redes de colaboración.

La República de Cuba

La República de Cuba es el país de mayor tamaño y extensión territorial. La educación superior se origina en la segunda mitad del Siglo XVI ampliando los estudios en el Siglo XVII, llegando a la categoría de universidad en 1728 con la Real y Pontificia Universidad de San Jerónimo de La Habana. Igual que en la República Dominicana

y Puerto Rico, los gobiernos de España y los EE.UU. dejan huellas en la historia de la educación superior y las instituciones de estos países. Mientras que en Puerto Rico la educación superior privada comienza a principios del Siglo XX, en Cuba se desarrolla a partir de la década del cincuenta, limitando su permanencia y desarrollo con el principio del gobierno de la Revolución Cubana de 1959. En la actualidad el sistema de educación terciario tiene 63 instituciones, una matrícula ascendente de alrededor de 403,000 con niveles desde 2 años de estudio, bachilleratos, maestrías y doctorados con número notable de gran diversidad de áreas de conocimiento, ciencia y tecnología.

Los avances en la educación superior a partir de la Conferencia Regional de 1996 son significativos en unas áreas, y en otros la trayectoria de logro ha sido relativa: Con recursos limitados, el gobierno cubano ha promovido el crecimiento e internacionalización de la educación superior. La búsqueda de mejorar la pertinencia y la calidad de los resultados, son procesos constantes de la gestión de gobierno del Ministerio de Educación Superior, el centro Cepes con el apoyo de una Cátedra UNESCO y las iniciativas conjuntas para el perfeccionamiento de la educación superior en particular del sistema de evaluación y acreditación. Estos procesos incluyen la evaluación institucional, acreditación de las carreras conducentes a grado y el postgrado que tiene cobertura y nivel doctoral en un gran número de áreas del conocimiento, las ciencias y la tecnología (Facundo, 2005; Martín, 2004). Prioridades que reflejan la necesidad de elevar la capacidad productiva del país y la exportación de bienes y servicios en el ámbito internacional que han podido salvar los obstáculos y limitaciones de su posición política en la comunidad internacional, en particular la de los Estados Unidos.

El mayor avance en la educación superior ha sido la contribución que hace al desarrollo endógeno con iniciativas de investigación para apoyar la producción de bienes y servicios a la población, y de exportación a partir de la década del 90. El país ha registrado un gran número de productos de biotecnología en la Organización Mundial del Comercio que evidencian la transformación de la educación superior hacia esos fines, con las limitaciones de recursos y de apertura a la región, la internacionalización de las instituciones de educación superior se ha ampliado con la convocatoria y las iniciativas de propuestas de cambio y transformación que se acentúan a partir de

la Conferencia Regional de la Unesco para la América Latina y el Caribe. Como se dijo, la actualidad el sistema de educación terciario en Cuba tiene 63 instituciones con niveles desde 2 años de estudio, bachilleratos, maestrías y doctorados en un número notable de áreas de conocimiento, ciencia y tecnología.

El Territorio de Puerto Rico

La antilla hispana menor, Puerto Rico, al igual que otros países del Caribe, tiene status político de territorio no incorporado de los EE.UU. Aunque de menor tamaño, por la concentración alta poblacional por Km², y su ingreso per cápita, la isla cuenta con 11 instituciones públicas y 37 privadas con una oferta académica de carreras técnicas de 2 a 4 años, postgrados de maestrías, carreras profesionales y un gran número de programas doctorales. Con una matrícula de estudiantes de alrededor de 281,000 y un subsidio anual de becas de 700 millones de dólares de los EE.UU., es uno de los países de mayor tasa de escolaridad en el sector terciario y universitario de la región del Caribe. Como las otras islas, tiene recursos limitados del gobierno, cupo limitado de las instituciones públicas y privadas reconocidas, el crecimiento de la oferta se ha masificado y comercializado con los proveedores externos que vienen de los EE.UU.

Desde mediados del siglo pasado, con la industrialización acelerada de la isla, la educación superior ha sido uno de los ejes principales del crecimiento y desarrollo económico. A partir de la década del cincuenta del siglo pasado, el cuerpo rector de la Universidad de Puerto Rico también tuvo las funciones de licenciar y acreditar las instituciones públicas y privadas. Desde 1994 el Consejo de Educación Superior concede y renueva licencias a Programas e instituciones y convalida la acreditación de los organismos acreditadores de los EE.UU. como la Middle States Accreditation Board y las acreditadoras de las profesiones de las carreras de derecho, medicina, ingeniería, química, arquitectura, farmacia, entre otras. Desde el siglo pasado Puerto Rico ha participado en iniciativas y proyectos de la Unesco, contribuyendo en la Conferencia Regional de La Habana, Toronto y la Mundial de París. Como resultado de este avance, la isla cuenta con tres Cátedras de la Unesco: Cultura de Paz, Ciudades Habitables y Educación Superior.

A partir del 1996, el Consejo de Educación Superior, la Universidad de Puerto Rico y la Universidad Interamericana auspician y colaboran con la Unesco en actividades de Educación Superior. En términos de las expectativas del país y los lineamientos de acción de la Unesco para la transformación de la educación superior, las instituciones de Puerto Rico (CES/Iesalc, 2004; Aponte, 2004; Ríos, 2005) han demostrado avances en:

- Mayor acceso, financiamiento a estudiantes y dependencia financiera y de acreditación del exterior (EE.UU).
- Crecimiento y diversificación con diferencias de estructura y calidad de los programas i.e. comercialización.
- Aumento acelerado de los post-grados y doctorados
- Gran número de instituciones y programas acreditados por acreditadoras de los EE.UU.
- Aumento sustancial de los programas virtuales, alianzas de industrias y universidades, convenios de intercambio y niveles de internacionalización.
- Red Atlantea de la UPR de Investigación Académica en RED del Caribe.
- Expansión de programas de ciencias, tecnología y las comunicaciones.
- Aumento de los programas virtuales locales y del exterior.
- Aumento en los costos de la educación superior para los gobiernos, las instituciones y los estudiantes.
- Clasificación como universidad de investigación y doctoral a la Universidad de Puerto Rico por la Carnegie Foundation de los EE.UU. i.e. aumento de grados doctorales en ciencias, tecnología, ingeniería y un gran número de áreas del conocimiento incluyendo un doctorado en investigación de la educación superior como uno de los proyectos de la Cátedra de la Unesco (1999) en innovación, gestión y colaboración.

Por el impacto de la reestructuración económica y los efectos de la ‘desindustrialización’ del país con el Tratado de Libre Comercio de Norteamérica (Nafta) hacia México y República Dominicana y otras regiones del mundo, y más recientemente la fuga de capital de los EE.UU. hacia China, con la acentuación de la ‘crisis fiscal del

Estado', el país al igual que otros países del Caribe, se encuentra entre dos opciones: reestructurar la economía para entrar en la economía del conocimiento con 'nichos del productos de biotecnología', la exportación de productos y servicios con ventaja comparativa entre estos: aumentar el turismo, servicios de alta gerencia, ingeniería y otros, o tendrá que aceptar perder ingresos, los niveles de consumo y de bienestar general alcanzados. La otra opción sería obtener mayor autonomía de los EE.UU. para entrar a la economía internacional y poder ampliar los lazos de colaboración con los diferentes grupos de países del Caribe y del ámbito internacional.

El Caribe francófono: la república y los territorios

El Caribe francés lo compone un grupo de países con un pasado y herencia cultural común con una trayectoria de desarrollo político y social diferente. Haití, la primera república de la región, comparte superficie territorial de la isla con la República Dominicana y se ubica en la parte occidente del Caribe cercano a Cuba y Jamaica. Después de la independencia de Francia en 1804, Haití ha tenido un crecimiento y desarrollo poblacional ascendente de 8.2 millones de habitantes de habla 'creole'-francés y zona de frontera con la República Dominicana donde se habla también español por la migración de trabajo agrícola, por factores políticos, económicos y sociales.

Haití continúa siendo el país más pobre de la región de la América Latina y el Caribe con ingreso per cápita anual de 490 dólares, la tasa de escolaridad de adultos más baja en la región, y la tasa de participación más baja en el sector terciario del hemisferio. Este sector cuenta con 18 instituciones de las cuales 11 son públicas y siete privadas. La prioridad más apremiante de la educación superior ha sido la preparación de docentes, profesionales y técnicos para servir a las necesidades de la sociedad en relación con la pobreza, el crecimiento económico y el subdesarrollo. Para mejorar la calidad y efectividad de los servicios, avances en la educación general y evaluación y acreditación del sector terciario han iniciado a partir de varios de los niveles de la educación superior. Otro avance en esta dirección ha sido el aumento en los programas de preparación de docentes y el número de egresados que ha aumentado a 600 docentes por año (Roberts, 2003).

La insuficiencia de recursos para financiar el crecimiento de las instituciones públicas y el ingreso per cápita limitado han obstaculizado la opción de promover el crecimiento del sector privado. El subdesarrollo y rezago de Haití son condiciones que limitan las opciones del país para salir del círculo de la pobreza. Tasas bajas de inversión, crecimiento y productividad impiden el despeje de este país para mejorar la educación general, del nivel superior y detener la fuga de talento. Para mejorar las instituciones en este país va a requerir la ayuda internacional y colaboración de los organismos internacionales para romper las trampas del subdesarrollo y la pobreza y sus efectos en la población (Banco Mundial, 2007). La falta de información acerca de la situación de la educación general y terciaria hace difícil establecer el avance por sectores de este país a partir de la Conferencia Regional de la Unesco de 1996 y la Mundial de 1998.

Los territorios franceses de ultramar

Los territorios de ultramar franceses (francés-creole) los componen varias islas: Guadalupe, con una población de 424,044; Martinica, con 392,000; St. Martín (Francés) que comparte territorio con los holandeses y otras de menor tamaño y habitantes que acceden a la educación superior que ofrece la Universidad de Guyana en las Antillas con sede principal en la Guyana francesa en el continente latinoamericano. Algunos proveedores transnacionales ofrecen programas de administración de negocios, inglés comercial y turismo, entre estos, los de Phoenix University de los EE.UU.

El Caribe holandés: Los territorios asociados

Se compone de varias islas de habla holandesa y el 'creole papiamentó'. Entre estas, Curazao, con una población de 186,000; Aruba, 72,000; St. Marteen, 32,000; Bonaire, 3,000 habitantes y Saba, 1,500. La educación superior cuenta con la Universidad de las Antillas Holandesas con programas de estudio de 2 y 4 años y algunas carreras profesionales. Estas instituciones tienen convenios de intercambio y

colaboración con las instituciones de educación superior en Holanda y de la comunidad internacional. Participan en lazos y redes de colaboración en el Caribe como Unica y otras organizaciones de las profesiones.

Recapitulando

La tendencia de transformación de la educación superior en los países del Caribe durante la última década responde a una variedad de factores externos e internos que van desde la soberanía y autonomía de los países hasta el tamaño, población, recursos, como también a la longevidad, diversidad y diferenciación de las instituciones que inciden sobre las opciones y posibilidades de cambio y transformación. La participación de los países en el ámbito internacional, en las iniciativas y proyectos de los organismos multilaterales como la Unesco, la Asociación de Estados del Caribe, las iniciativas de Caricom y las redes de colaboración de instituciones de educación superior como Uducal, Unica y la AIU, entre otras, han promovido cambios y transformación de las instituciones ante los retos del Siglo XXI.

La participación de los Gobiernos, las instituciones, los investigadores y otros miembros de la comunidad de la educación superior de la región del Caribe en foros, seminarios, estudios, y proyectos con el Iesalc y la Unesco en la región, según se ha establecido anteriormente, han contribuido a la formulación de las políticas de cambio y transformación como también a la implantación de estas en las instituciones de educación superior en la región.

Por el impacto de la expansión de la educación superior en el hemisferio, las áreas de mayor avance han sido la ampliación de la oferta y el acceso a las oportunidades de estudio en la mayor parte de los países del Caribe. El reto de la expansión ha venido acompañado de la diversificación de las instituciones y la diferenciación de la calidad de los programas de estudio que ha movilizó a los gobiernos y las instituciones para promover la pertinencia y la calidad como la responsabilidad social de la educación superior para servirle a la sociedad en su conjunto. Por las limitaciones de los recursos financieros de los gobiernos ante múltiples prioridades, el crecimiento y comercialización del sector privado, y la penetración

de nuevos proveedores transnacionales del servicio, los organismos de aseguramiento de la calidad se han fortalecido e instalado en un número de países del Caribe. Este crecimiento ha sido propulsado con la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones que han reducido los costos de operación facilitando los programas de estudio a distancia en y entre los países como también de los proveedores internacionales. Por la inversión inicial y por ser de gran prioridad en las estrategias de desarrollo, una de las áreas de menor transformación fue la de investigación y desarrollo de ciencia y tecnología que se concentra en un grupo reducido de países que han comenzado a insertarse en la economía mundial a través de ‘nichos de ciencia y tecnología’, exportación de bienes y servicios especializados.

Al considerar el impacto de las tendencias de cambio y transformación en los sistemas de educación superior, de acuerdo con las expectativas de la Unesco para la región del Caribe, se pueden resumir los avances de algunos países de la región a través de estimados de niveles alcanzados, según los informes nacionales y estudios sometidos al Iesalc por investigadores del Caribe. Tal como se demuestra en la Tabla 2, la mayoría de los países han avanzado en ampliar el acceso a la educación superior a pesar de las restricciones financieras. La incorporación de las NTIC en algunos de los países ha facilitado el acceso a los estudios desde diferentes localidades. La nueva pertinencia y modalidades de provisión de los servicios de educación superior ha movilizó a los gobiernos y las IES hacia la evaluación y acreditación de los programas de estudio, los convenios de intercambio e internacionalización de las instituciones. Por la inversión y alto costo de la infraestructura, una de las áreas de menor avance ha sido la creación de postgrados, los programas de ciencia y tecnología (I&D) que se concentra en un pequeño grupo de países de habla hispana e inglesa.

Tabla 2. Niveles de cambio¹³⁸ de la Educación Superior en algunos países del Caribe: Indicadores de transformación de acuerdo con los informes nacionales sometidos al Iesalc/ Unesco y según los lineamientos de visión y acción para el Siglo XXI.

País	Acceso	Evaluación y Acreditación	Uso de NTIC	Interna- cionalización	Postgrado /I&D
Barbados	3	3	3	3	2/2
Jamaica	3	3	3	3	2/2
Trinidad y Tobago	3	3	3	3	2/2
Cuba	3	3	2	3	3/3
República Dominicana	2	3	2	3	2/1
Puerto Rico	4	4	3	2	3/2
Haití	3	2	1	1	1/0
Antillas Holandesas	3	3	3	2	1/0
Antillas Francesas	2	2	2	2	1/0

Consideraciones finales/ Prospectiva

En el escenario tendencial, los países del Caribe se encuentran en una encrucijada de escoger entre rutas de entrada al futuro: la opción de continuar experimentando baja productividad y crecimiento económico, aumento en las tasas de desempleo y desigualdad de ingreso, y aumento en la emigración de talento, o la opción de buscar elevar la capacidad productiva y tasas de crecimiento creando nuevos empleos de mayor remuneración para retener talento, aumentando el ingreso per cápita con inversión del aumento del PIB en I&D y en la educación superior para crear conocimiento estratégico endógeno en colaboración (para aprovechar las economías de escala comparativas y en RED orientadas a superar las limitaciones competitivas de tamaño y utilización de conocimiento) para desarrollar ‘nichos especializados de exportación’ de bienes y servicios en la región y en el ámbito internacional.

¹³⁸ Se refiere a estimados de estado de situación utilizados como indicadores de situación y avance (en una escala de 0 al 5) en los Informes Nacionales del 2004-2005 de estos países preparados para el Observatorio de Iesalc/Unesco durante el periodo de 2002-2005. Para los países de las islas francesas y holandesas se usaron informes del Iesalc/Unesco e indicadores de informes de Gobierno de estos países.

Para hacer realidad esta estrategia los gobiernos de los países del Caribe y las instituciones de educación superior deberán pensar en la creación de un escenario alternativo de integración económica ‘con colaboración’ para el desarrollo sostenible de la región. Visión que incluye mayor articulación de los organismos existentes regionales de Caricom y la Asociación de Estados del Caribe con el apoyo y colaboración de los organismos multilaterales para unir las ‘convergencias’ en fortalezas con la ‘complementariedad de armonizar las diferencias’, para superar las limitaciones particulares y las divergencias entre los grupos de países, y el aislamiento de otros en la región. Obstáculos que reproducen la fragmentación por un legado colonial de idiomas, cultura, etnia-raza; tamaño y niveles de desarrollo, y por la competitividad intrarregional que los distancia y limita para actuar en conjunto en redes de colaboración.

El papel de los organismos regionales ante una nueva propuesta de integración de las ‘convergencias con la diversidad de las diferencias’ para dejar atrás el escenario tendencial desde los grupos de islas existentes y las estrategias de competir entre todos y aisladamente. Los fundamentos de una nueva propuesta de integración alternativa para la región, podría comenzar a través de los espacios de las instituciones de Educación Superior y los organismos multilaterales como la Unesco y la Asociación de Estados del Caribe con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo, *Banco de Fomento del Caribe* y otros sectores sub-regionales e internacionales.

Los fundamentos de la propuesta de integración alternativa descansan en las siguientes premisas:

- 1- En la actualidad, las políticas económicas de los países en el escenario tendencial de la región no incluyen la necesidad y urgencia de crear una estrategia en red para invertir en investigación y desarrollo, para los países diseñar proyectos regionales y sub-regionales para crear, compartir y utilizar conocimiento para el desarrollo endógeno en la región, superar las limitaciones particulares y desplazar la competencia intra-regional.
- 2- La necesidad y urgencia de unir recursos, instituciones, voluntades y conocimiento para desarrollar la capacidad de I&D en red entre los países más adelantados y las necesidades de los países más

rezagados de la región para crear conocimiento de acuerdo con las metas del desarrollo sostenible de la región del Caribe.

- 3- La ruta del desarrollo endógeno para entrar en la economía global, no sólo es una alternativa a los límites de las estrategias vigentes del escenario tendencial, es la puerta de entrada a la nueva economía y a la construcción de sociedades autónomas de conocimiento, sostenibles, inclusivas y democráticas.

El estudio y desarrollo de la propuesta para crear el ‘escenario alternativo’ para el Caribe esta para la consideración de los gobiernos, los organismos multilaterales, regionales, en particular para los vinculados al desarrollo económico y transformación de la educación superior en el Caribe como la Asociación de Estados del Caribe, la Unesco, Unica, en quienes debe de recaer la responsabilidad de la elaboración y la consensuación de la propuesta con la participación de todos los sectores involucrados en el desarrollo y bienestar de la región. La creación de un escenario alternativo para el Caribe no sólo es una de las opciones, constituye la posibilidad de llegar alcanzar un desarrollo sostenible con mayor bienestar para la región. Se exhorta a lectores e investigadores de la región para actuar con la solidaridad y el empeño que requiere dar respuesta a los retos y desafíos que encara la educación superior de la región del Caribe.

Ante los nuevos desafíos que afronta la región del Caribe, el papel de la educación superior en la creación de conocimiento local para el desarrollo científico-tecnológico para la transformación y desarrollo endógeno de la economía y sociedades de la región, es central e impostergable para los países poder insertarse en la economía mundial y la construcción de sociedades autónomas de conocimiento. La iniciativa de la Unesco de convocar a los actores protagónicos de la transformación de la educación superior de la región para discutir la situación, tendencias, retos y alternativas de acción ante los nuevos desafíos, constituyen la agenda de trabajo en la Conferencia Regional para la América Latina y el Caribe en junio de 2008 en Cartagena de Indias, Colombia como evento preparatorio para la Conferencia Mundial de la Unesco en el 2009. Foro de reflexión, unión de recursos, voluntades y procesos de consensuación para la acción a través de la colaboración para la transformación de la educación superior de la región. Evento a partir del cual, se desvela un escenario alternativo

para el desarrollo sostenido *de la región* de la América Latina y el Caribe.

Referencias

- Aponte, E. (2002). "Globalization and Development of Underdevelopment in the Caribbean: The Impact of Trade Liberalization and the Knowledge Economy In the Caricom Higher Education Institutions" Nassau, Bahamas, 27th Caribbean Studies Association Annual Conference "Coping with Challenge and Contending with Change", June. www.csa.org
- _____ (2004). Comercialización, internacionalización y 'surgimiento de la industria' de educación superior en los Estados Unidos y Puerto Rico; Transnacionalización hacia la periferia. Caracas: Iesalc/Unesco.
- Aponte, E, Molina, A. (2006). Research and Knowledge Creation in the Caribbean for Endogenous Development and Building Autonomous Knowledge societies: the University of Puerto Rico and Beyond. París: Unesco World Higher Education Research Forum.
- _____ (2002). The Role of Unesco Chairs in Higher Education Collaborative Research-Action Initiatives for Transforming Institutions in the Caribbean. Paris: Paper delivered at the World Forum of the Unitwin /Unesco Chairs and Networks. Paris, Unesco, November 14, 2002.
- Arocena, J. (1995). El desarrollo local: un desafío contemporáneo, Caracas, Nueva Sociedad.
- Atchoarena, D. (1993). París: Unesco /Internacional Institute for Educational Planning.
- Brandon, E.P. (2003). New External Providers of Tertiary Education in the Caribbean. Caracas: Iesalc/Unesco.
- Camarena, T. (2004). Internacionalización de la educación superior en la República Dominicana. Caracas: Iesalc/Unesco.
- Carrington, L.D. (2003). Recent Development Programmes in Higher Education in the Caribbean. Caracas: Iesalc/Unesco.

- Castro, J. (2004). Diagnóstico y perspectiva de los estudios de postgrado en Cuba. Caracas: Iesalc/Unesco.
- Castells, M. (1994). *The Rise of the Network Society: the information age, Economy, Society and Culture*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Consejo de Educación Superior de P.R. / Iesalc (2004). Informe sobre la educación superior en Puerto Rico. San Juan: Consejo de educación superior/Iesalc/Unesco
- Cross, Rob; Parker, Andrew y Sasson, Lisa (2003). *Networks in the Knowledge Economy*. New York, Oxford University Press.
- Cresalc/Unesco (1997). *La educación superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: Cresalc/Unesco.
- Didou-Apetit, S. (2005). *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina*. Caracas: Iesalc/Unesco.
- Didriksson, A. (2003). *Caracterización y desarrollo de las macro universidades de América Latina y el Caribe*. Caracas, Iesalc/Unesco, Colección Respuestas. www.macrouniversidades.org
- Evans, H., Burke, O. (2006). *National Report on Jamaica*. Caracas: Iesalc/Unesco
- Facundo, A. (2005). *Antecedentes, situación y perspectivas de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. Caracas: Iesalc/Unesco.
- Forde, G. (1998). *Financing Tertiary Education*” En: *Higher Education in the Caribbean*. Caracas: Iesalc/Unesco.
- García-Guadilla, C. (2002). *Tensiones y Transiciones: Educación Superior Latinoamericana en los Albores del Tercer Milenio*. Caracas; Cendes / Nueva Sociedad.
- González, G.; Pantojas, E. (2002). *El Caribe en la era de la globalización: retos, transiciones y reajustes*. San Juan: Universidad de Puerto Rico/ Centro de Investigaciones Sociales.
- Gómez, S. (2004). *El financiamiento de la educación superior en la República Dominicana*. Caracas: Iesalc/Unesco.
- Harvey, C. (1998). *Unesco and the Transformation of Higher Education*. Caracas: Iesalc/Unesco.
- Herard, J. (2005). *Teachers Education in Haiti: Evolution, Present situation and Prospects*. Caracas: Iesalc/Unesco

- Howe, Glenford D. (Editor). (2000). *Higher Education in the Caribbean: Past, Present and Future Directions*. Mona, Jamaica: The University of the West Indies Press.
- Howe, G. D. (2005). *Contending with Change: reviewing Tertiary Education in the English-Speaking Caribbean*. Caracas: Iesalc/Unesco.
- Koul. B. (2002). *Higher education in the Anglophone Caribbean*. Caracas: Iesalc/Unesco.
- Iesalc/Unesco (1998). *Higher Education in the Caribbean. Caracas, Consultation Report of Higher Education Unesco/Caricom (The declaration about higher education in the Caribbean on Higher education)*.
- _____ (1997). *Hacia una nueva educación superior: Políticas y estrategias para la transformación de la educación superior*. Caracas: Iesalc/Unesco.
- _____ (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas, Instituto Internacional para la Educación Superior en la América Latina y el Caribe. www.iesalc/unesco.org.ve
- Loayza, N.; Fajnzylber, P. y Calderon, C. (2005). *Economic Growth in Latin America and the Caribbean: Stylized Facts, Explanations and Forecasts*. Washington: World Bank.
- López-Segrera, F. (2006). *Escenarios Mundiales de la Educación Superior: Análisis Global y Estudios de Casos*. Buenos aires: Clacso.
- _____ (2001). *Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Iesalc/Unesco, Colección Respuestas.
- Martín-Sabina, E. (2004). *Informe nacional sobre educación superior en Cuba*. Caracas: Iesalc/Unesco.
- Miller, E. (1998). *Inter-institutional Development in Higher Education in the Caribbean*. Caracas: Iesalc/Unesco.
- OECD (1996). *The Knowledge-Based Economy*. Paris: OECD. www.oecd.org
- Pimienta, D., Báez, C. (2003). *Inventario sobre la infraestructura informática, telemática, usuarios y planes de educación a distancia vía Internet en las universidades de la República Dominicana*. Caracas: Iesalc/Unesco.

- Prichard, Robert. (2000). Future Directions for Research in Caribbean Higher Education. In Higher education in the Caribbean: Past, Present and Future Directions: Jamaica: University of the West Indies Press.
- Ramos, Aaron & Rivera, Angel (2001). Islands at the Crossroads: Politics in the Non-Independent Caribbean. Jamaica: Ian Randle Publishers.
- Richardson, R.G. (2005). Study of Teacher Training Processes at Universities in the English Speaking Caribbean. Caracas: Iesalc/Unesco.
- Ríos, E. (2005). Los estudios de postgrado en Puerto Rico. Caracas: Iesalc/Unesco.
- Roberts, V. (2003). “Accreditation and Evaluation Systems in the English Speaking Caribbean”. Caracas: Iesalc/Unesco.
- Serbín, A. (1996). El ocaso de las islas: El Gran Caribe frente a los desafíos globales y regionales. Caracas: Nueva Sociedad.
- Torres-Saillant, Sylvio (1999). The Limits of Globalization: Caribbean Higher Education and the Borders that Remain In: (Canino, Maria & Torres-Saillant, Sylvio Eds.) The Challenges of Public Higher Education in the Hispanic Caribbean. New Jersey, Markus Weiner Publishers.
- Tünnermann, C. (1996) La Educación superior en el Umbral del Siglo XXI. Caracas: Cresalc/Unesco.
- Unesco (1998). World Conference on Higher Education in the XXI Century: Vision and Action: Paris: Unesco.
- _____ (2005). Towards Knowledge Societies. Paris: Unesco
www.unesco.org
- _____ (1998). World Conference on Higher Education: Vision and Action. Paris: Unesco.
- _____ (2005). Towards Knowledge Societies. Paris: Unesco
www.unesco.org
- _____ (2006). Understanding Knowledge Societies. www.unesco.org
- _____ (2001). Statistical World Report. www.unesco.org
- Unica (2005). Unión de Universidades e Institutos de Investigación del Caribe. www.unica.org
- Vargas, D. (2005). Informe sobre el nivel de postgrado en República Dominicana. Caracas: Iesalc/Unesco.

- Vázquez-Barquero, A. (2002). *Endogenous Development: Networking, Innovation and Cities*. Oxford. Routhledge.
- Vessuri, H. Coord. (2006). *Conocimiento y Necesidades de las Sociedades Latinoamericanas*. Caracas: Iesalc/Unesco.
- World Bank (2007). *A Time to Choose: Caribbean Development in the XXI Century*. Washington, D.C.: World Bank.
- Yarzabal, Luis (2001). *La investigación sobre educación superior en la América Latina y el Caribe*. San Juan, Conferencia Anual de la Asociación Puertorriqueña para la Educación Superior (Apues), Octubre.

Información sobre los autores

1. Eduardo Aponte

Puertorriqueño, profesor investigador del Centro de Investigación en Educación Superior de la Universidad de Puerto Rico, desde 1980 hasta el presente; allí se graduó en economía y sociología. Posee un doctorado en Economía de la Educación de la Universidad de Massachussets y un Postdoctorado en Desarrollo en Educación y Economía en la Universidad de Stanford. Es consultor del Iesalc/Unesco desde el año 2000. Durante los años 1998 a 2002, se desempeñó como Presidente de la Asociación Puertorriqueña para la Educación Superior. Es autor de numerosos artículos en el área de educación superior.

2. Javier De La Garza Aguilar

Profesor de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desde hace 35 años, institución en la que estudió la carrera de medicina. Es Maestro en Salud Pública por el Instituto Nacional de Salud Pública de México, área en la que ha tenido una extensa carrera como docente e investigador. En 2000 recibió el Premio Nacional de Investigación Biomédica, además de otros 5 premios de carácter nacional. Ha realizado más de 120 presentaciones en eventos académicos nacionales e internacionales, publicado 27 artículos en revistas arbitradas nacionales e internacionales con comité editorial, más de 30 publicaciones en memorias de congresos y es autor principal de 5 libros y coautor de otros cinco, ha elaborado más de 20 artículos de difusión y 11 monografías. Cuenta además con amplia experiencia en evaluación y acreditación de la educación superior y durante los últimos cuatro años ha sido Coordinador General de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (Ciees) y desde 2004, también tiene el cargo de Director General del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes).

3. José Dias Sobrinho

Es doctor en Ciencias Humanas (Educación, 1975, Universidad de Campinas, Unicamp, Brasil). Realizó un posdoctorado en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Es profesor titular

del Programa de Posgrado en Educación de la Uniso (Universidad de Sorocaba) y jubilado de Unicamp. Fue vicerrector de posgrado y director de la Facultad de Educación de Unicamp, presidente de la Comisión Especial de Evaluación (MEC, Brasil). Es colaborador de Global University Network for Innovation, GUNI-Unesco (autor del documento: “Acreditación de la ES en América Latina y el Caribe”, En: La Educación Superior en el Mundo, 2007) y del Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe, Iesalc/Unesco. Es miembro del Consejo Consultivo de INEP/MEC, Brasil. Es director de la Revista Avaliação. Autor de cinco libros sobre temas de globalización, educación superior y, en especial, de evaluación de la educación superior. También ha editado cinco libros sobre evaluación de la educación superior, ha dirigido 46 ediciones de la Revista Avaliação, y es autor de más de sesenta capítulos y artículos acerca de la temática de evaluación y de educación superior.

4. Axel Didriksson

Mexicano, Sociólogo, Maestro en Estudios Latinoamericanos, Doctor en Economía. Actualmente es el Secretario de Educación del Gobierno de la Ciudad de México. Fue Director del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM (2003-2006) y durante su gestión este centro se transformó en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE); es el Coordinador General de la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe; Vicepresidente del Comité Ejecutivo de la Unión de Universidades de América Latina (Udual); Miembro Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores; y Titular de la Cátedra Unesco “Universidad e Integración Regional”. Es Miembro regular de la Academia Mexicana de Ciencias, e investigador educativo desde hace 30 años. También es el coordinador general del proyecto de investigación “Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, auspiciado por el Iesalc/Unesco. Publicaciones: 10 libros de autor y 30 como coautor. El más reciente: La Universidad en las Sociedades del Conocimiento, en prensa para ser publicado por la Unesco México y la UNAM (2007).

5. Carmen García Guadilla

Autora de numerosas publicaciones en el área de la educación superior comparada. Psicóloga, con Máster en Educación Internacional

Comparada, en la Universidad de Stanford, Estados Unidos, y Doctorado en Ciencias Sociales de la Educación, en la Universidad René Descartes, de París. Profesora Titular y ex -Directora del Centro de Estudios del Desarrollo (Cendes) de la Universidad Central de Venezuela. Ha sido consultora en diversos organismos internacionales, y actualmente coordina, desde Iesalc/Unesco, el proyecto Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana.

6. Francisco López Segrera (Cuba, 1940)

Doctor en Estudios Latinoamericanos (Paris VIII, Sorbonne). Vicerrector del ISRI, de Cuba (1974-1988). Funcionario de Unesco entre 1994 y 2002, donde se desempeñó, entre otros cargos, como Consejero Regional de Ciencias Sociales y Director del Instituto Internacional de Educación Superior de Unesco de América Latina y el Caribe (Iesalc). Miembro del Foro Unesco en educación superior. Miembro del Grupo de Trabajo de Clacso sobre Universidad y Sociedad. Asesor Académico de la Red GUNI y Editor de “La Educación Superior en el Mundo”, Universidad Politécnica de Cataluña (UPC). Profesor Titular Adjunto del ISRI, e Investigador Titular Adjunto del Centro Juan Marinello (Cuba). Autor de 23 libros y decenas de artículos traducidos algunos a seis idiomas. Entre ellos: Cuba Capitalismo Dependiente y Subdesarrollo. Colección Premio Casa de las Américas 1972; Raíces Históricas de la Revolución Cubana, Premio de Ensayo de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (Uneac); América Latina 2020 editado por Flacso; y América Latina y el Caribe en el Siglo XXI editado por la UNAM. Último libro publicado: Escenarios Mundiales de la Educación Superior (Clacso, 2006). Últimos artículos publicados: -“Posibles escenarios mundiales de la educación superior”. Perfiles Educativos, números 109-110, 2005. CESU, UNAM, -“Análisis prospectivo de la educación superior a nivel mundial”. Revista Paraguaya de Sociología. Año 42, Número 124, sept-dic 2005; - “América Latina y el Caribe: principales tendencias de la educación superior”. Avaliação, Vol. 11 – n. 3 set. 2006. Profesor invitado en más de 50 universidades, entre ellas: Boston College, Centre for International Higher Education (2001); Binghamton University, F. Braudel Centre (2001); Oxford University, Department of Education (2007); Universidad de Salamanca (2002-2004). Universidad Politécnica Cataluña (junio, 2004 hasta el presente).

7. Manuel Ramiro Muñoz

Magíster en Docencia Universitaria (U. Javeriana), Especialista en Investigación en Contextos de Docencia Universitaria (U. de San Buenaventura), Filosofía (U. Javeriana), Miembro del Simposio Permanente sobre Universidad (Ascun-Icfes-FES), Diplomado en Humanidades (U. Javeriana). Director del Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Ha sido consultor y especialista en Educación Superior del Instituto Internacional de Educación Superior para América Latina y el Caribe Iesalc/Unesco. Responsable del estudio comparado sobre educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe (2000-2005). Autor de varios escritos sobre educación superior, entre los que se destacan: *Building Research Capacity in Bolivian Universities*, en compañía de Erik W. Thulstrup y Jean-Jacques Decoster. Informe Iesalc/Unesco sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe, la metamorfosis de la educación superior, capítulo 9. *Higher Education and indigenous peoples in the Americas*. Informe Mundial de educación superior. Global University Network For Innovation, GUNI. Coordinador del libro *América Latina y el Caribe en el Siglo XXI, Perspectiva y Prospectiva de la Globalización*. Tomo I-II, en compañía de Francisco López Segrera, José Luis Grosso, Francisco José Mojica, Axel Didriksson. *Educación Superior Latinoamericana y Organismos Internacionales. Un análisis crítico* (colaborador). *Educación Permanente, Calidad, Evaluación y Pertinencia* (Colaborador).

8. Marcela Mollis

Es doctoranda de la UBA en Historia de las Universidades. Es profesora de Historia de la Educación e investigadora *full time* en la Facultad de Filosofía y Letras. Dirige el programa de Educación Superior Comparada en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Tiene publicaciones nacionales e internacionales sobre Educación Comparada y Educación Superior Latinoamericana e Historia de la Educación. Fue becaria de la Fundación Ford en la Universidad de Harvard y de la Japan Foundation en Nanzan Univeristy. Actualmente pertenece al Foro Latinoamericano de Educación Superior de la Unesco y al Grupo de Trabajo de Clacso sobre Universidad y Sociedad. Recibió un premio

internacional por su producción académica en el área de Educación Comparada. Entre sus publicaciones más recientes se encuentra el Libro titulado: La formación universitaria para el sistema educativo y el sector productivo. Casos comparados, (2006) Editorial Planeta, Buenos Aires (718 pp.).

9. Marco Antonio Rodrigues Dias

Consultor internacional en educación superior. Actualmente representa a la Universidad de las Naciones Unidas ante la Unesco, organización de la cual fue Director de educación superior de 1981 a 1999. En esta función, fue responsable por el lanzamiento del programa Unitwin/Cátedras Unesco y el principal organizador de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en París, en 1998. Es presidente de la Asociación ORUS – Observatorio Internacional de Reformas Universitarias, desde marzo de 2007. En los años sesenta, fue periodista y en los años 70 fue profesor, jefe del Departamento de Comunicación, Decano de Extensión y Vice-rector de la Universidad de Brasilia. En este período, fue escogido por estudiantes de diversas carreras en la Universidad de Brasilia como “patrono”, es decir como modelo ideal de vida, por su trayectoria y conducta académica. Tras jubilarse en Unesco (febrero del 1999), ha participado en encuentros, ha dictado conferencias, ha colaborado en la elaboración de proyectos en todos los continentes. Recientemente, participó de la elaboración del documento que llevó a la UNU a crear un Instituto sobre el diálogo de civilizaciones en España. En la última década, participó de acciones de colaboración con la Universitat Oberta de Catalunya (Barcelona) y fue Vice-presidente del GUS (Global University System), red creada en Tampere (Finlandia) en agosto del 1999. Diplomado en Derecho (licenciatura) por la Universidade Federal de Minas Gerais (1964), tiene un diploma de postgrado (Tercer Ciclo) del Instituto Francés, de Prensa y de Ciencias de la Información de la Universidad de Paris (1968). Es autor de varios artículos y capítulos de libros. Todos sus trabajos estarán pronto recogidos en 17 volúmenes electrónicos, en página web. Recibió la condecoración de la “Légion d’honneur” francesa (1999) y de la “Ordem do Mérito Educativo” de Brasil. Es Doctor Honoris Causa de la Universidad del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (Argentina).

10. Ana Victoria Prados Arboleda

Ingeniera Electrónica de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali. 2000. Diploma de Estudios Avanzados en Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, 2007. Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales (Itinerario de Educación: Modelos, Técnicas y Recursos para la Investigación en Educación) de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Ha trabajado como: Asistente de Asuntos Profesorales de la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali del año 1999 al año 2004. Profesora cátedra de la Facultad de Ingeniería de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali del año 2002 al 2005. Desde el año 2006 es profesora de planta, tiempo completo, de la Facultad de Ingeniería de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Es integrante del grupo de investigación en Educación Superior, Pertinencia y Culturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

11. Luis Roberto Rivera Mazuera

Ingeniero Electrónico de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali. 1993. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. 2003. Diploma de Estudios Avanzados en Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. 2007. Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales (Itinerario de Educación: Modelos, Técnicas y Recursos para la Investigación en Educación) de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Ha trabajado como: Profesor de planta, tiempo completo, de la Facultad de Ingeniería de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali durante el año 1994 y desde el año 1999 al 2004. Gerente de proyectos de servicios de ingeniería de 1996 a 1998 en IBM de Colombia. Profesor cátedra de la Facultad de Ingeniería de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali del año 1995 al 1998 y nuevamente desde el año 2006. Desde el año 2006 es el Asistente de Análisis y Desarrollo de la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Es integrante del grupo de investigación en Educación Superior, Pertinencia y Culturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

12. Carlos Tünnermann Bernheim

Es abogado y educador. Nació en Managua, el 10 de mayo de 1933. Ha sido Rector de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua por tres períodos (1964-1974); Ministro de Educación (1979-1984). Embajador de Nicaragua ante el gobierno de los Estados Unidos y la OEA (1984-1988); Miembro del Consejo Ejecutivo de la Unesco (1990-1994), Consejero Especial del Director General de la Unesco; miembro del Consejo de Administración de la Universidad de las Naciones Unidas (Tokyo, Japón); de la Junta Directiva de la Asociación Internacional de Universidades, Presidente en dos ocasiones de la Unión de Universidades de América Latina (Udual), y Presidente del Consejo Centroamericano para la Acreditación de la Educación Superior (CCA). Actualmente es Sub-director de la Academia Nicaragüense de la Lengua; Correspondiente de la Real Academia Española; Doctor “Honoris Causa” en Humanidades por la Universidad Nacional “Pedro Henríquez Ureña”, de Santo Domingo, República Dominicana y Doctor “Honoris Causa” en Educación por la Universidad Politécnica (Upoli) de Nicaragua; Presidente del Centro Nicaragüense de Escritores; miembro del Comité Científico para América Latina y el Caribe de la Unesco. Es autor de numerosos libros sobre educación superior y literatura.

13. Hebe Vessuri

Tiene un doctorado en Antropología Social de la Universidad de Oxford (D.Phil. Oxoniensis). Actualmente dirige el Departamento de Estudio de la Ciencia y coordina el programa de postgrado en Estudios Sociales de la Ciencia en el IVIC. Ha contribuido a la consolidación del campo de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología en América Latina, poniendo en marcha iniciativas en los niveles nacional, regional e internacional a través de la investigación y la docencia en varios países latinoamericanos. Su foco de investigación está en la sociología y la historia contemporánea de la ciencia en América Latina, la política científica, las relaciones entre el conocimiento experto y la democracia, y la interfase entre la educación superior y la investigación científica. Está vinculada a los consejos editoriales de varias revistas internacionales, incluyendo a *Social Studies of Science*; *Science, Technology & Society*; *Interciencia*; y *Redes*, y está activamente

comprometida con abundantes aportes a la creciente literatura regional sobre el tema. Preside el Comité Científico Latinoamericano del Foro de la Unesco sobre Educación Superior, Investigación y Conocimiento, pertenece a varios comités científicos internacionales y es miembro del Consejo de Gobierno de la Universidad de las Naciones Unidas (UNU) en Tokio. En el pasado, sirvió como vicepresidente de la Unión Mundial de Ciencias Antropológicas y Etnológicas (Iuaes), representándola ante el Consejo Internacional de Ciencias Sociales (ISSC).