

REVISTA

EDUCACION
SUPERIOR
Y SOCIEDAD

VOL. 2 - N° 2

JULIO - DICIEMBRE 1991

Propuestas
sobre políticas
y proyectos

REVISTA
**EDUCACION
SUPERIOR
Y SOCIEDAD**

VOL: 2 • N° 2

JULIO - DICIEMBRE 1991

REVISTA
**EDUCACION
SUPERIOR
Y SOCIEDAD**

VOL: 2 • N° 2
JULIO - DICIEMBRE 1991

Director:

Gustavo López Ospina, Director del Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRESALC/UNESCO).

Jefe de Redacción:

Carmen García-Guadilla, Profesora Asociada del Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES-Universidad Central de Venezuela) y Consultora de la UNESCO

Consejo de Redacción:

Marco Antonio Rodríguez Díaz, Director de la División de Educación Superior e Investigación de la UNESCO-París.

Jacques Hallak, Director del Instituto Internacional de Planificación de la Educación de la UNESCO-París.

Gonzalo Abad Ortiz, Consejero Regional en Ciencias Humanas y Sociales para América Latina y el Caribe (URSHSLAC/UNESCO), Caracas.

Jairo Palacio, Consejero Regional del Programa de Educación en materia de Población (UNFPA/UNESCO), Caracas.

Colaboradores: UNU - OUI - UDUAL - UNICA - CSUCA - CINDA - UNAMAZ - GULERPE - UIP - Universidad para la Paz

CENTRO REGIONAL PARA LA EDUCACION SUPERIOR EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE:

Oficinas: 7ª Avenida entre 7ª y 8ª Transversales, Altamira, Caracas 1062-A, Venezuela.

Dirección Postal: Apartado 68.394 Caracas

Teléfono: (58-2) 261-13.51 (master).

Telex: 24622. UNELC-VC o 25554 UNESC VC

Telefax: (58-2) 261.2129 y 262-04.28.

Correo electrónico: (58-2) 262-14.52 Castor.

Servicio de Información y Documentación (SID/ CRESALC) y La Unidad de Artes Gráficas y Reproducción:

Ave. Los Chorros, cruce con Calle Acueducto, Edif. ASOVINCAR, PB. Altos de Sebuacán, Caracas 1071.

Teléfono 284-50.75 / 283.1454 Telefax: (58-2) 283.1411

Diseño de la Carátula: Aymara Romero

Fotocomposición, diagramación,

montaje e impresión: Unidad de Artes Gráficas y

Reproducción de UNESCO/CRESALC.

Depósito Legal: pp. 79-0031 (2a. Etapa)

ISSN = 0798-1228

La revista Educación Superior y Sociedad es una publicación semestral, editada por el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), con la colaboración de todos los sectores de la Unesco.

**INFORMACION PARA
LOS COLABORADORES**

Los artículos pueden ser enviados en español, portugués, inglés o francés. Los trabajos no deberán exceder de 30 páginas mecanografiadas. Las notas deberán incluirse con numeración corrida. Los títulos e informaciones sobre la publicación de las obras citadas aparecerán como "Referencia" al final del artículo. De ser posible agradeceríamos el envío del artículo en diskettes, utilizando los programas Word Perfect o Wordstar. Es responsabilidad del Consejo de Redacción de la Revista decidir sobre la publicación de las colaboraciones recibidas.

Los artículos firmados expresan las opiniones de sus autores y no necesariamente las de la UNESCO. Los artículos, salvo cuando se hace mención expresa de que no pueden ser reproducidos sin autorización previa, pueden ser libremente traducidos y reproducidos, siempre y cuando se haga mención de su fuente.

REVISTA
**EDUCACION
SUPERIOR
Y SOCIEDAD**

VOL: 2 • N° 2

JULIO - DICIEMBRE 1991

	Editorial	5
Federico Mayor Zaragoza	América Latina hacia el Tercer Milenio. Desarrollo e Identidad Cultural	7
Gustavo López Ospina	La Universidad Latinoamericana de Cara al Futuro	22
Hans N. Weiler	La Tecnología y las Política en la Producción de Conocimiento: ciertos comentarios acerca de una nueva iniciativa del Banco Mundial para establecer la capacidad de investigación en educación en los países en desarrollo	42
Pedro Demo	Educación y Desarrollo. Algunas hipótesis de trabajo frente a la cuestión Tecnológica	47
Horst Möhle	The further development of Adult Distance Education	61
Carmen García Guadilla	Modelos de Acceso y Políticas de Ingreso a la Educación Superior. El caso de América Latina y el Caribe.	72
José Joaquín Brunner	Educación Superior en Chile: fundamentos de una Propuesta	94
Víctor Manuel Gómez	Hacia la diferenciación y la Especialización en Educación Superior. Propuesta para el caso Colombia	112

**ACTUALIDADES
DEBATES Y RESEÑAS**

Discurso del Director General de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, en la inauguración del Coloquio Internacional sobre Interdisciplinariedad. París	129
Conclusiones y Recomendaciones del Coloquio Internacional sobre Interdisciplinariedad. París	132
International UNESCO Chairs	133

Thematic Session on Modernization of the Productive Sector, Innovation and Competitiveness, México	137
Acta de Acuerdo para el Establecimiento de un Comité de Coordinación integrado por representantes de OUI-UDUAL-CINDA	144
I Reunión de Secretarios de Universidades de América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba	145
Evaluación, Selección y Acreditación de Programas de Postgrado: guía de Autoevaluación. Universidad Iberoamericana de Postgrado	149
Seminario Regional Desafíos y Perspectivas de Investigación y Política Educativa en la Década de los noventa. Buenos Aires	150
Seminario Internacional sobre Calidad y Productividad de Programas de Postgrado. Brasilia	151
La Formación de Profesores de Ingeniería para enfrentar los Desafíos del siglo XXI. II Congreso Mundial de Educación y Entrenamiento. La Habana, Cuba	151
La Modernización de la Educación Superior en una América sin Fronteras. VII Congreso Bienal de la Organización Universitaria Interamericana. Santo Domingo	152
II Seminario Técnico Internacional sobre Gestión y Administración del Personal Académico en las Universidades de América Latina y el Caribe. Caracas	153
Centro de Recursos de Información Educativa (CERINED). Venezuela	153
Seminario Cooperación Universidad-Pequeña y Mediana Empresa. Buenos Aires	154
Creación del Centro Regional para el Estudio y Aprovechamiento de las Sabanas. Venezuela	155
Declaración del Congreso Nacional de Rectores de Colombia	155
Estudios y Becas de Postgrado en el extranjero.	156
Agenda de Compromiso. Comunicaciones recibidas	157
Cursos cortos ofrecidos por la Universidad de Naciones Unidas	160

EDITORIAL

Al finalizar el primer año de la década de los noventa, ya empiezan a emerger propuestas concretas que están comenzando a ser discutidas en algunos de los países de América Latina. En este número de la revista presentamos las propuestas de dos países, Chile y Colombia. También se exponen en el artículo de Hans Weiler, elementos para un debate fructífero con proposiciones que están emergiendo de organismos internacionales, en este caso del Banco Mundial. Esperamos que estos artículos sirvan de elementos para enriquecer los necesarios debates internos que cada país debe llevar a cabo para construir las proposiciones que demanda este fin de siglo. En el próximo número de la revista, esperamos poder ofrecer las propuestas educativas que están elaborando la UNESCO y la CEPAL, y que serán discutidas en Chile por personalidades de la región, en la primera semana del mes de diciembre de 1991.

Como temas generales presentamos el documento que el Director General de la UNESCO llevó a la Cumbre de Presidentes Iberoamericanos que tuvo lugar en Guadalajara en Julio de 1991, sobre el desarrollo y la identidad cultural de América Latina en el tercer milenio. Tema este de fundamental importancia para la educación superior de la región en momentos en que se está tratando de hacerla más pertinente a los intereses de los países. Asimismo, el artículo de Gustavo López

Ospina, sobre la universidad latinoamericana de cara al futuro, aunque con énfasis en el caso colombiano, introduce elementos que sirven para el análisis de otros países de la región.

En otro grupo de artículos presentamos temas de relevancia sobre problemas importantes de la educación superior en América Latina y el Caribe, como son: las reflexiones sobre el hecho tecnológico que hace Pedro Demo; el papel importante que le toca jugar a la educación a distancia en los momentos actuales, presentado por Horst Möhle; y los modelos de acceso y políticas de ingreso que, desde un punto de vista comparativo, presenta Carmen García Guadilla, así como algunas reflexiones que pudieran ayudar a mejorar la distribución más justa de conocimientos dentro de políticas con mayor equidad.

En la sección Actualidades, Debates y Reseñas, se presentan acuerdos e informaciones sobre importantes reuniones que han tenido lugar en la región (y fuera de ella). Algunas de las reuniones que se han realizado en América Latina forman parte del seguimiento de la Reunión de Reflexión sobre los Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial: el caso de América Latina y el Caribe, futuro y escenarios deseables, que CRESALC organizó en el mes de mayo de 1991. También ofrecemos las comunicaciones que se siguen recibiendo acerca de la Agenda de Compromiso presentada en la reunión en referencia.

AMERICA LATINA HACIA EL TERCER MILENIO. DESARROLLO E IDENTIDAD CULTURAL

Federico Mayor

Presentado por el Director General de la UNESCO, Federico Mayor, a la Cumbre de los Presidentes Iberoamericanos que tuvo lugar en Guadalajara, 18-19 de julio 1991. Se ha escogido de ese documento la parte correspondiente a análisis y propuestas.

y capaz de responder a los desafíos de este fin de milenio. La comprobación de una situación de hecho -el proceso de democratización del mundo en el que América Latina participa activamente de Norte a Sur- sirve para proyectar las bases de nuevas condiciones de participación, fundadas en una verdadera cultura democrática en la que se reconozcan a través del diálogo inter-étnico todos los habitantes del continente y no sólo sus minorías esclarecidas.

A. Cultura Democrática y Desarrollo

En este fin de siglo estamos viviendo un momento excepcional de la historia en el que vastas zonas sometidas al miedo y al silencio han recuperado la palabra y se reconocen en la libertad. Este proceso que culminó en forma espectacular con la caída del muro de Berlín, está presente ahora en la apertura de fronteras, en la libre circulación de ideas y personas, en la reactivación de intercambios intelectuales y en las nuevas formas de cooperación en que cristaliza un mundo que ha cobrado conciencia de su globalidad y de su destino común.

En buena medida ha sido en América Latina donde ha empezado esta reflexión sobre los problemas de la práctica y la vida democrática, de la gobernabilidad en un contexto de evolución acelerada y donde se intenta prolongar la democracia formal, tal como la consagran constituciones y legislaciones adoptadas en su mayoría en el siglo pasado, dándole un contenido abierto y de participación social mayor

La participación activa de los ciudadanos

Porque la vida de la democracia no se limita al solo ejercicio del derecho de voto y la delegación en gobernantes de toda iniciativa política, social o económica. La vida democrática necesita de la participación activa de todos los ciudadanos. De meros votantes deben pasar a ser auténticos actores sociales. La soberanía popular consagrada en los principios constitucionales, necesita de una legitimidad suplementaria basada en un Estado de derecho y en una práctica plural y participativa donde todo conflicto pueda dirimirse en paz. Para ello deben encontrarse los mecanismos que hagan de la democracia una práctica cotidiana y no sólo un principio jurídico. Este es el mayor desafío que se plantea hoy en el nuevo espacio de la libertad ganada: apostar con imaginación y a través de una discusión abierta y franca, al encuentro en tierra americana entre el ideal y la

realidad de la vida democrática del futuro. Porque los problemas más agudos y complejos del continente -sociales, políticos, económicos, ecológicos- sólo podrán resolverse a través de un intercambio de ideas amplio y pluralista. Pero, sobre todo, en la fundación consensual de condiciones de funcionamiento efectivo de la democracia. Estos esfuerzos deben conjugar-se a todos los niveles, desde gobernantes a meros ciudadanos, pasando por científicos e intelectuales, porque sólo la democracia hace posible un diálogo fructuoso. Es por ello también que la reflexión y el debate sobre el desarrollo y la democracia, cauces inevitables para un futuro soportable, se orientan hacia la cultura democrática.

La cultura democrática constituye y constituirá progresivamente un componente esencial de la paz y el desarrollo. A las dimensiones educativa y científica del desarrollo que ya nadie discute, se hace evidente hoy en día que sin conocer al "otro", sin hacer el esfuerzo de comprender a los demás, sin el respeto de otras identidades, no será posible observar este comportamiento colectivo que se denomina democracia.

La acción de envergadura internacional que la UNESCO ha emprendido en el campo de la democracia -y cuyo primer resultado ha sido la adopción de la *Declaración de Montevideo sobre «Cultura y Gobernabilidad Democráticas»* el 28 de noviembre de 1990- no es más que la prolongación natural de su misión ética en la promoción de los derechos humanos. Los derechos humanos son la bases de la ley común sobre la que se asienta el estado de derecho y el fundamento ético de la vida social. En la práctica política plural y participativa, los derechos humanos y las libertades cívicas constituyen, no sólo los límites a la arbitrariedad del poder, sino la base de una firme resolución a escala personal, municipal, nacional y regional en la que el advenimiento de una cultura democrática es primordial.

Por lo pronto, hay que repensar el papel del Estado en el marco de la sociedad contem-

poránea. Hay que decirlo claramente y sin temores: una cierta idea de los fines y cometidos del Estado, que ha prevalecido hasta hace poco, está en crisis. El proceso de democratización del mundo no sólo ha erradicado al Estado autoritario, sino también al Estado hegemónico que, desde hace algunas décadas, se erigiera en protagonista único del desarrollo en muchos países democráticos.

Hoy es imprescindible repensar el Estado sobre otras bases que le otorguen, sobre todo, una dimensión ética como guardián de la soberanía y garante supremo de los derechos humanos, como impulsor de los mecanismos colectivos donde las partes encuentren, merced a contratos sociales, solución a sus tensiones y diferencias. Hay que imaginar, también, al Estado asegurando una mayor cooperación entre los actores sociales, dando impulso a las iniciativas privadas, auspiciando la práctica efectiva del pluralismo porque, en definitiva, la democracia es el único instrumento que respeta, refleja y fomenta el pluralismo. Hay que imaginar partidos políticos que impulsen este proceso devolviendo a los ciudadanos los poderes de iniciativa y decisión que delegaron o le fueron confiscados. Hay que imaginar, finalmente, mecanismos que incorporen a la vida democrática amplios sectores marginales o excluidos de la sociedad.

Cambio político y cambio cultural

Es sabido que los cambios políticos se producen más fácilmente que los culturales. Sin embargo, en el entusiasmo inicial de nuevas estructuras políticas inauguradas con ilusión y esperanza se olvida muchas veces que las transformaciones culturales son más lentas y complejas. Costumbres, hábitos, prejuicios y tradiciones paralizan en la práctica muchas iniciativas. De ahí la importancia que tiene la construcción de una cultura democrática que acompañe al proceso político. Porque, en definitiva, son los cambios culturales los únicos que pueden dar permanencia y consistencia a los cambios políticos ya que la consolidación

de las sociedades democráticas pluralistas y abiertas sólo será posible si se acompañan de una verdadera cultura democrática.

Aprender la cultura democrática, enseñarla, practicarla, experimentarla y difundirla son metas en las que el compromiso debe ser claro para asegurar la vigencia y el enraizamiento definitivo de la democracia en el mundo del futuro. En un momento en que tantas expectativas se han generado en el mundo al socaire de los vientos de libertad que lo estremecen, las esperanzas de hombres y mujeres que se sienten por primera vez protagonistas de sus destinos no pueden defraudarse. Las ilusiones volcadas en los nuevos espacios democráticos deben ser encauzadas para que den resultados positivos.

Esta es la cultura democrática que debe triunfar en los albores del siglo XXI: las libertades públicas vigentes, los derechos individuales garantizados, un estado de poderes más moderados, la interacción de pueblos y naciones en un marco global cuyas características físicas y espirituales deben conservarse y enriquecerse. Un compromiso gracias al cual las generaciones venideras, las que vivirán efectivamente en «el tercer milenio», podrán reconocerse con orgullo.

La UNESCO es consciente de la importancia del establecimiento de nuevas condiciones de participación para todos los grupos y fuerzas vivas de la sociedad en torno a nuevos criterios de justicia, equidad y paz social. Estas condiciones no son otras que las que brinda la cultura democrática cuando está arraigada e impregna la acción de las personas. Porque sólo en democracia pueden aplicarse en forma integral los principios de paz y justicia y adquirir la eficiencia necesaria para hacer frente a los grandes desafíos de este fin de siglo.

En este sentido, la UNESCO está dispuesta a contribuir activamente en los campos de su competencia en el desarrollo de la cultura democrática. Por esta razón, se otorga a la Declaración de Montevideo una particular importancia. Allí se echan las bases de una vasta

acción internacional para fortalecer y construir sistemas políticos que propongan condiciones de participación para todos los grupos y fuerzas vivas de la sociedad, haciendo posible la «nueva ciudadanía» que permita habitar el planeta en pacífica convivencia con el «otro», sea cual sea su cultura o raza, y en respeto del entorno ecológico.

Educación para la democracia

En gran medida la democracia es participación. Es participación de hombres y mujeres en los asuntos públicos, en la vida social, política y cultural de la comunidad y del país. Para que ello sea posible es necesario que la educación para la paz y la cooperación, la enseñanza de los derechos humanos y las libertades fundamentales se conciba en la perspectiva de la democracia. Una perspectiva que supone el aprendizaje cívico de cómo funcionan las instituciones públicas, tanto las locales como las nacionales o internacionales.

En la actualidad el papel de la educación en el desarrollo social y democrático es percibido desde una perspectiva más integral que en el pasado. Por un lado, se advierte la revalorización de la función política de la educación, en la cual la formación del ciudadano es prioritaria. Demasiado dolorosas y costosas han sido las experiencias autoritarias en el mundo y en la región para que se subestime la importancia de formar a las personas en su capacidad de ejercer sus derechos de participar activa y conscientemente en la vida social, ejerciendo el control ciudadano sobre las decisiones que afectan su vida y la vida en sociedad.

América Latina tiene una larga tradición en este campo y sus perspectivas futuras son igualmente ricas y exigentes, ya que se ha producido un maduro avance en el tema por parte de los responsables de la gestión educativa en la región. La *Declaración de Quito* adoptada en la reunión de PROMEDLAC en marzo de 1991, sintetiza el compromiso en el diseño y puesta en marcha de una nueva es-

trategia educativa articulada con las exigencias del desarrollo social en una perspectiva democrática. En cualquiera de los casos se trata de que la educación transmita una percepción más viva de los valores, modos de pensar y comportamientos propios del reconocimiento de la dimensión humanista y democrática que debe tener la sociedad contemporánea.

En esta perspectiva, la juventud necesita, más que nadie, de una educación para la democracia que le ofrezca principios éticos que le sirvan de referencia para sus acciones, que favorezca la comprensión del «otro» y el reconocimiento de su propia dignidad, porque en una región donde la juventud es mayoritaria y constituye un potencial básico de la sociedad, no puede prescindirse de sus legítimas aspiraciones. La juventud quiere tener razones para vivir. Si todo pueblo necesita horizontes sociales que reflejen sus propios sueños e ideales y garanticen el equilibrio de cada persona, con más razón los jóvenes para vivir con pasión y entusiasmo. De otro modo, si no hay una cultura democrática mínima, ni valores sociales o culturales a los cuales referirse, los riesgos de la evasión por las drogas, de las sectas, de la delincuencia, la violencia o de la simple irracionalidad pueden guiar las acciones del que hoy es un sector mayoritario de la población iberoamericana.

B. Medios de Comunicación y Cohesión Social

En vísperas del tercer milenio la comunicación es uno de los sectores clave de los países industrializados o en vías de desarrollo, y es punto de encuentro de numerosos campos socio-culturales de la actividad humana. Más que nunca, en los próximos años la comunicación ratificará su papel clave en el desarrollo, tanto como sector en expansión y crecimiento a partir de la generalización de nuevas tecnologías, como sector de fuerte influencia sociocultural y factor fundamental en la interdependencia del mundo contemporáneo.

En las sociedades modernas -de las que forman parte la mayoría de los países de la región- la dependencia de los medios de comunicación es cada vez mayor, no sólo para estar informados o con propósitos de educación o entretenimiento (que son los pilares constitucionales de la radiodifusión, por ejemplo), sino para unir individuos y grupos alrededor de preocupaciones y prácticas sociales, culturales o económicas comunes. La comunicación tiene un gran poder de cohesión de la sociedad, uniendo fuerzas dispersas alrededor de problemas sociales o de desarrollo bien definidos, tales como la droga, el sida, el cólera, problemas urbanos o de medio ambiente. Por ello, se reconoce que los medios de comunicación juegan un papel importante creando, reforzando y a veces destruyendo, los vínculos sociales existentes, pese a que la manera en que tiene lugar no se percibe siempre de forma patente. Hasta que punto ese poder se manifiesta en los hechos y en la vida cotidiana depende de la organización política y las libertades existentes en el conjunto de la sociedad. Por esta razón, debe ponerse el acento en la libertad de expresión y en el libre intercambio de ideas e informaciones.

La libre circulación de las ideas

En el seno del sistema de las Naciones Unidas, la UNESCO promueve y preserva la libre circulación de la información. La libertad de expresión, lejos de ser una simple opción individual o colectiva, es un derecho humano fundamental. Consagrado en la Declaración de los Derechos Humanos (artículo 19) y en la Constitución de la Organización (artículo 1), está presente en las preocupaciones teóricas y prácticas para:

- a) asegurar la libre circulación de la información a nivel nacional e internacional.
- b) asegurar su amplia y equilibrada difusión, sin obstáculos de ningún tipo a la libertad de expresión

- c) fortalecer las capacidades de comunicación de los países en vías de desarrollo.
- d) desarrollar medios de comunicación libres, independientes y pluralistas.

Estos claros principios guían la acción de la UNESCO y a ellos debe volverse cada vez que surge un problema o un nuevo desafío. En nombre de ellos se trata de desarrollar medios de comunicación libres, independientes y pluralistas. Así, el Plan a Plazo Medio (1990-1995) consagra como área principal del programa «la comunicación al servicio de la humanidad», cuyo principio general es la innovación. En el marco del programa sobre «la libre circulación de ideas por la palabra y la imagen», se intensifica la libre circulación de la información gracias al intercambio de profesionales y de materiales y se ponen en contacto diversas experiencias a través de las redes existentes de «comunicadores».

La comunicación al servicio del desarrollo

El desarrollo de la comunicación al servicio de la humanidad se funda en la interacción de tres fuerzas diferentes conectadas causalmente entre sí:

- La libertad de expresión que, por definición, no puede limitarse.
- La necesidad de que las noticias e informaciones provenientes de países en desarrollo estén equilibradamente representadas en el flujo general de la comunicación mundial, siempre y cuando no se viole el principio fundamental de la libertad de información.
- La creación y el fortalecimiento de las infraestructuras de comunicación necesarias, y la formación técnica y profesional deben contribuir a lograr una mayor igualdad en la comunicación entre los países.

El principio de la producción endógena subraya estas fuerzas interactivas: la idea fundamental es que la cohesión y la identidad

cultural dependen de la comunicación producida, distribuida e interpretada localmente y reflejando los valores profundos de la sociedad en que se origina. Las producciones difundidas por los medios de comunicación no deben ser impuestas desde el exterior. Pese a la importancia de las informaciones foráneas - que brindan una necesaria visión dinámica e interdependiente del mundo como unidad- el diálogo cultural debe ser equilibrado y permitir una valoración de la propia identidad cultural en el contexto internacional, evitando la disolución de la cohesión social por una excesiva preponderancia de programas importados. Una cohesión social que puede encontrar en programas de alfabetización, contra la droga, sobre el medio ambiente y problemas de población y desarrollo, su mejor expresión.

Como indicador y componente fundamental del desarrollo integral, la comunicación en América Latina se apoya en iniciativas novedosas como el desarrollo de la prensa rural, de agencias de prensa regionales y emisoras de radio comunitarias y la formación de especialistas en disciplinas tan variadas como la «micro-edición», la informática aplicada a la comunicación, el funcionamiento de agencias de prensa, la planificación y la organización de archivos.

Pero si el libre acceso y la libre circulación de la información son claros e irrestrictos principios de su acción, la UNESCO es consciente de las desigualdades existentes en el mundo, debidas al considerable avance de las tecnologías de la comunicación y la gran producción de materiales de información en los países industrializados. Estas desigualdades en la producción y en las capacidades de comunicación afectan la disponibilidad de información crucial en todo desarrollo, un desarrollo que no puede limitarse a sus aspectos económicos y cuya dimensión cultural es fundamental. Es este el espíritu que guía la acción del Programa Internacional para el Desarrollo de la Comunicación (PIDC), inaugurado en 1980 como un medio práctico para la cooperación con los países en desarrollo a tra-

vés de la ayuda multilateral. El PIDC ayuda a fundar las infraestructuras necesarias, a formar personal, no solamente como periodistas, sino también en tareas administrativas, comerciales y de gestión de las empresas, y a elaborar estrategias nacionales de la comunicación.

La filosofía general se orienta hacia lo práctico y concreto. Ello no significa abandonar los planteamientos teóricos o puramente intelectuales que han caracterizado tradicionalmente su acción, sino más bien insistir sobre la función catalizadora y promotora que puede tener una Organización que funda su acción en la cooperación multilateral. En América Latina, el desarrollo de la comunicación se desenvuelve teniendo en cuenta estos principios: estímulo de la libertad de información; promoción de un mayor diálogo y equilibrio en la circulación de la información; y refuerzo de las capacidades de comunicación tanto a nivel técnico como profesional. Todos ellos tienen aspectos teóricos y prácticos que cubren tanto los medios de comunicación pequeños como los grandes, los locales y los nacionales, cada uno de ellos en su propio contexto. En esta perspectiva, tienen lugar reuniones sobre estrategias para favorecer una prensa independiente y pluralista, y se establecen vínculos para desarrollar un mercado de producciones audio-visuales que puedan coproducirse e intercambiarse en la región. Al mismo tiempo, se ratifica el apoyo a proyectos de desarrollo de infraestructuras de comunicación en una dimensión cultural que tiene en cuenta la creación y el fortalecimiento de agencias de noticias, de radios rurales y comunitarias, así como el desarrollo de los soportes técnicos para que la comunicación sea más efectiva y total.

C. Progreso Científico y Equilibrio Ecológico

Las decisiones y las acciones políticas y de gobierno necesitan cada vez más apoyarse en los resultados de estudios y trabajos científicos.

Sin embargo, las reformas de ajuste estructural que han debido tomarse en el marco de los problemas económicos que han afectado a la mayoría de los países de la región, han sacrificado las prioridades científicas y tecnológicas. Consideraciones económicas a corto plazo han impedido invertir en ciencia y tecnología, pese a que son estas ramas las que habrán de condicionar las economías de los países en los próximos años.

De ahí la importancia de volver a situar la ciencia y la tecnología en un primer plano de la agenda política de gobiernos, de comunidades científicas, sectores industriales y productivos, de decisores universitarios y de centros de enseñanza, en estrecha relación con los valores culturales de la sociedad, porque toda planificación a largo plazo como estrategia de acción en temas como la gestión del agua y del medio ambiente, necesita tomar en consideración la dimensión cultural si quiere que el desarrollo sea efectivo.

Los principales participantes del quehacer científico y tecnológico -los que realizan el trabajo científico, la comunidad científica, los que financian y regulan las actividades nacionales, es decir, los gobiernos y quienes utilizan los resultados, o sea la sociedad en su conjunto- deben armonizar sus esfuerzos sin dejar de tener en cuenta el contexto internacional en que estos temas se mueven inevitablemente. Porque nunca como ahora los problemas de una región se han articulado tanto con los del resto del planeta, para hacer frente a problemas que son comunes a toda la humanidad y que no tienen límites fronterizos, políticos o ideológicos, aunque se siga actuando con las fuerzas y la sinergia de las capacidades locales.

La cooperación científica regional

En este momento no se trata tanto de facilitar expertos del hemisferio norte para mejorar los conocimientos de los científicos y especialistas de los países iberoamericanos, como de reunir a las universidades en el plano

regional para que trabajen en programas comunes y compartan las fuentes informativas. Es importante constituir un consorcio universitario de América Latina para desarrollar capacidades locales para la investigación básica en los temas que sean estratégicamente prioritarios. UNAMAZ, la Asociación de Universidades Amazónicas, es un buen ejemplo de un consorcio de países relacionados en los objetivos de investigación que abordan problemas ecológicos y de desarrollo de una subregión.

Del mismo modo, el nuevo proyecto UNITWIN de la UNESCO tiene por objetivo asociar universidades para permitir un intercambio de personal e información entre instituciones de enseñanza superior de países industrializados y países en vías de desarrollo, y entre países en vías de desarrollo -«sur-sur»- en torno a centros de crecimiento («centros de excelencia») en áreas especializadas de investigación científica y tecnológica avanzada. En esta misma dirección son relevantes las iniciativas existentes sobre el Foro de Intercambio de Conocimiento Científico y Tecnológico a nivel continental propuesto por el gobierno del Uruguay para impulsar acciones de intercambio y coordinación de información relativas a las Universidades, el Plan Bolívar de Venezuela, los proyectos y realizaciones de México, todas ellas contribuyendo a reforzar los lazos entre los recursos de que se dispone a escala nacional e internacional y las necesidades más importantes.

Núcleos de acción prioritaria

Los recursos institucionales, humanos y de infraestructura existentes gracias al esfuerzo -con frecuencia anónimo- de tantos pioneros del desarrollo científico y tecnológico, deben concentrarse sinérgicamente alrededor de núcleos como:

a) La formación, porque profesionales formados adecuadamente son los agentes imprescindibles de cualquier política de desarrollo científico y tecnológico. Aprender a aprender, al mismo tiempo que se aprende a emprender, porque la capacidad de iniciativa personal o empresarial debe completar el simple conocimiento.

- b) El fomento de las ciencias básicas, porque no hay ciencia aplicada si no hay ciencia que aplicar. A este respecto, las redes nacionales e internacionales de cooperación interuniversitarias y los centros de investigación son esenciales. El Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas (PEDECIBA), por ejemplo, tiende a esta cooperación y consorcio de experiencias, conocimientos y recursos.
- c) Reforzar las relaciones entre el sector productivo y la administración estatal, mediante servicios, proyectos conjuntos de investigación sobre temas como la energía y los nuevos materiales, la agricultura y la biotecnología, la ecología y las ciencias de la salud, la informática y las telecomunicaciones. Los sectores público y privado si aúnan sus esfuerzos en estos temas, contribuirán al desarrollo integral de la región.
- d) Estimular la cooperación tecnológica como un resultado de la necesaria concertación entre universidades, centros de investigación, redes internacionales científicas y redes financieras para converger en el desarrollo tecnológico.

La ciencia y la tecnología, la investigación fundamental y sus usos sociales son también primordiales para hacer frente a los problemas del medio ambiente y a los del desarrollo que necesita la región. América Latina se encuentra en medio de las dos principales masas de agua del mundo y la región no puede ser indiferente al problema del cambio del clima mundial. Los programas oceanográfico, hidrológico y geológico de la UNESCO, participan plenamente en el Programa Mundial sobre el Clima y en las actividades que culminarán en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo que se celebrará en Brasil en 1992.

Al igual que en la mayoría de las regiones del mundo, el crecimiento de la población plantea exigencias sobre los recursos con que cuentan los países, y provoca la degradación de la tierra y de los recursos hídricos, así como una situación límite en la productividad agrícola. Esta situación crea graves problemas en los bosques tropicales, elementos clave para proteger las cuencas de erosión, preservar la calidad del agua y controlar el clima. También en la expansión no planificada de las zonas urbanas con su corolario de problemas sanitarios, de agua, etc.... Dada la complejidad y la interrelación de estos problemas, los gobiernos, instituciones y organizaciones abocados a resolverlos deben contar con el mayor número posible de datos científicos que les permitan decidir correctamente.

En este campo, el programa MAB (El hombre y la biosfera) ofrece un acercamiento transdisciplinario y abierto al abordar no sólo el problema de los múltiples factores que afectan el medio ambiente, sino el del uso adecuado de los recursos naturales por parte de quienes viven en estrecha relación con ese medio. Este programa ha contribuido a un mejor conocimiento de las interacciones entre las actividades de los hombres y los ecosistemas de la biosfera. La formación de jóvenes científicos en la perspectiva de un desarrollo que tenga en cuenta la protección y la conservación de los recursos y el medio natural, especialmente en las zonas tropicales, se inscribe entre las prioridades de un programa que trabaja tanto a escala local como internacional.

Objetivos de la dimensión cultural del desarrollo científico

Aunque en general el desarrollo científico se planifica fuera de los marcos de la cultura, existe una conciencia creciente de que la ciencia y la tecnología deben ponerse al servicio del ser humano, sea cual sea su nivel de desarrollo y su singularidad cultural. Lejos de sentirse amenazado por la infraestructura científica, el dinamismo cultural debe ser ca-

paz de imponer sus propios fines al ritmo del progreso científico. Conviene, por lo tanto, replantear los métodos y los procesos que sirven en los Estados para traducir los objetivos del desarrollo en términos concretos.

1. *Concertación pública y privada.* La concertación local, nacional y regional se impone, más allá de la amplia difusión de resultados científicos, para aplicar medidas decididas en nombre de una responsabilidad común. Por esta razón, es necesario atenuar los poderes de la tecnología y tener en cuenta otros elementos menos «instrumentales» o «mensurables» en las políticas de desarrollo, que no pueden basarse únicamente en el equilibrio de bienes y en la transferencia de modelos exteriores. Como se ha puesto de relieve en el reciente coloquio sobre «La ciencia y la tecnología para el futuro de América Latina» (Acapulco, México, diciembre 1990), una de las prioridades de la región es asociar en el esfuerzo de desarrollo a los sectores empresariales, en particular a los industriales, que tendrán que asumir una nueva responsabilidad asociándose a universidades y centros de investigación. La investigación, *con* y *para* la industria es un eslabón indispensable en la cadena innovadora, todavía muy débil en el desarrollo de la región. Por ello debe incrementarse y toda recomendación parece insuficiente frente a los desafíos del mundo competitivo en que está inmersa América Latina.

2. *Participación democrática.* La participación de los verdaderos actores sociales es indispensable para que las decisiones de las políticas de desarrollo nacional y cooperación internacional sean auténticamente democráticas. Los ciudadanos reivindican progresivamente el derecho de participar en decisiones que tanto les conciernen, como la gestión del medio ambiente. Para lograr este objetivo deben multiplicarse las iniciativas de todo tipo, empezando por las de la propia enseñanza de la ciencia a la que debe desbarbararse de sus mitos y sortilegios, de su carácter elitista y lenguaje críptico.

3. *Las consideraciones éticas.* La dimensión cultural del desarrollo debe reconciliar la ciencia y la tecnología con la ética, porque el foso que las ha separado hasta ahora ha sido desastroso. La reacción actual permite imaginar que la orientación ética guiará la sociedad en el próximo milenio y que el desarrollo se sustentará en los fundamentos morales de los que con tanta frecuencia ha carecido. Porque el desarrollo científico no puede prescindir del lugar importante que ocupa la ética en las preocupaciones contemporáneas. Una ética que tiene su clara expresión en la preocupación creciente para alcanzar la armonía del hombre consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. En esta dirección, la eco-ética propone un nuevo paradigma de relaciones humanas, conductas y normas éticas en un marco cultural de uso y aplicación de la ciencia. Por ello resulta interesante la propuesta de Costa Rica en la reunión Cumbre Iberoamericana en el sentido de crear un nuevo orden ecológico internacional basado en la solidaridad internacional.

D. Convivencia de las Culturas y Apoyo a la Creatividad

La cultura en la perspectiva de la UNESCO no se limita a la cosmovisión de los pueblos, a su manera de ser, a conocer y reconocer a los demás como una forma de conciencia, sino que es, sobre todo, actividad, respuesta a las preguntas básicas del ser humano, forma de expresarse, lenguaje y convicción. La cultura es al mismo tiempo que sustrato y conducta, una forma de diálogo abierto y solidario con las generaciones futuras.

Por lo tanto y pese a la amplitud de significados y a la superposición de fronteras disciplinarias, la cultura sigue siendo el campo en el que se dirime el verdadero sentido del desarrollo, cuya dimensión cultural es el resultado de la interacción constante del hombre con su medio.

De ahí la importancia del desarrollo concebido en la perspectiva de la convivencia de las diferentes culturas que constituye la riqueza y diversidad de la identidad iberoamericana, especialmente de la de sus pueblos de cultura originaria.

Los pueblos de cultura originaria

La reflexión sobre el destino de los pueblos de cultura originaria -que han mantenido a través de los siglos conciencia de su identidad étnica y lingüística y reivindican derechos propios de la tierra ancestral en que viven con sus tradiciones- debe subrayarse en el marco de la necesaria convivencia de culturas en que se proyecta el futuro.

Futuro de un mundo en acelerado proceso de globalización, tanto tecnológica como económicamente, donde las diferencias tienden a desdibujarse por la homogeneización cultural y que, por tanto, necesita proteger la diversidad de sus pueblos. Los 40 millones de indígenas americanos pertenecen a centenares de etnias diversas entre sí y hablan numerosas lenguas que pertenecen a decenas de familias distintas. Su legado y su aporte son indispensables en la dinámica de la sociedad democrática a la que aspiran los países de la región, como también a la propia diversidad mundial que es fundamental salvaguardar. Como sostiene la Declaración de San Cristóbal (Chiapas, México, 16 de junio, 1991): «Tenemos plena conciencia de que vivimos un destino común y que el futuro de nuestros pueblos depende de nuestra capacidad para crear una América solidaria». En su nombre, se reclama el acceso a los medios necesarios para mantener y preservar las culturas del patrimonio tecnológico indígena, la medicina, las lenguas y todos los símbolos que dan raíz y sentido a su identidad. Por esa misma razón se pide el reconocimiento de la realidad pluricultural y plurilingüística de esos pueblos de tal modo que se afecten recursos a la educación y la cultura, al fomento de su lengua (enseñanza gramatical) y al acceso a las investigaciones

sobre su propio legado cultural. Un diálogo permanente con esas comunidades es indispensable para cualquier decisión que les pueda concernir directa o indirectamente.

Este reconocimiento debe completarse con una amplia toma de conciencia de la opinión pública -desde los primeros grados de la enseñanza primaria- cuyas diferencias étnicas son dignas de todo respeto ya que con sus propias tradiciones enriquecen al conjunto nacional. Porque al margen de los pueblos de cultura originaria, hay que recordar que la propia cultura de los distintos países de América Latina incluye elementos tradicionales de origen amerindio. Ello se manifiesta de múltiples formas, desde el patrimonio arqueológico, la conciencia de hacer propia la cultura de milenios, el uso de emblemas y símbolos nacionales, signos y grafía de aplicación artísticas o de simple diseño arquitectónico o textil, costumbres y modos culinarios variados. Por lo tanto, fortalecer a los pueblos de cultura original es también un modo de fomentar el propio ser nacional. En definitiva, se trata de concebir al continente americano como una tierra de convivencia y respeto entre pueblos y culturas.

Los retos primordiales de supervivencia

Para una parte de la población de los países latinoamericanos -especialmente los que viven en situación de pobreza crítica- el reto primordial es la supervivencia y a ella dedican buena parte de sus esfuerzos y recursos, los cuales no son otra cosa, a menudo, que sus propias experiencias y prácticas ancestrales, su cultura.

Una parte considerable de la creatividad de estos sectores consiste en adaptar las capacidades que les proporciona su especificidad cultural, para aprehender sistemas desconocidos, insertarse en ellos, transformarlos, recrearlos con miras a encontrar espacios que les permitan enfrentar sus

necesidades prioritarias. El ejemplo actual más conocido de creatividad popular es el derivado del llamado «sector informal urbano»: una forma de inserción que se apoya en formas sociales que poco o nada tienen que ver con el sistema de producción o de mercado que dirige la economía.

Esta inserción se sustenta en formas de solidaridad y reciprocidad llevadas a la ciudad por grupos sociales que se trasladan desde sus lugares de origen con sus propias prácticas culturales. El resultado es una nueva cultura urbana, específica de barrios marginales y desasistidos de grandes ciudades, pero que puede llegar a ser mayoritaria como es el caso de algunas capitales, al punto de que el «sector informal urbano» es ahora reconocido en las propias agencias de cooperación internacional como una realidad sociocultural a tener en cuenta en cualquier proyecto de desarrollo.

Las nuevas dimensiones culturales del desarrollo

Tomar en cuenta las nuevas dimensiones culturales del desarrollo y valorar y enriquecer la identidad cultural son objetivos que presidirán sin duda los esfuerzos de los próximos años en la región iberoamericana donde, por un lado, se han renovado los lazos culturales históricos con España y Portugal, mientras por el otro, se multiplican los vínculos económicos y políticos a nivel del hemisferio, y con los países industrializados del norte.

Esta dicotomía entre la herencia cultural ibérica y las razones económicas del mundo contemporáneo, si bien ha producido conflictos y diferencias, es una realidad que todo proyecto de desarrollo debe considerar. Comprenderlo contribuye a «fortalecer la independencia, la soberanía y la identidad de las naciones», tal como se afirma en la Declaración de México de la Conferencia Mundial de las Políticas Culturales (MUNDIACULT) de 1982, ya que «proporcionar a todos los hombres la oportu-

tunidad de realizar un mejor destino supone ajustar permanentemente el ritmo del desarrollo» para lo cual «se requieren nuevos modelos». Nuevos modelos que deben proyectarse a partir de la propia realidad cultural de la región hecha de su rico pasado, su dinámico y áspero presente y el futuro en el que se depositan tantas esperanzas. De ahí la importancia que tienen los programas que protegen el patrimonio histórico de la región: cuarenta y seis monumentos y sitios naturales integran la lista del patrimonio mundial, entre los que están Copán, Guanajuato, Cuzco, Machu Pichu, las ciudades coloniales de Quito, Antigua y Ouro Preto y los parques naturales de Galápagos e Iguazú. De ahí, también, el proyecto de una Historia General de América Latina a inscribirse en la historia universal de la humanidad, la salvaguardia de tradiciones culturales y la preservación de la lengua náhuatl, y el estímulo de las industrias culturales (libros, materiales audiovisuales, cine) o el estímulo de la creación artística e intelectual. De ahí, finalmente, la metodología del Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural en que se inscriben muchas de estas actividades, como un modo de identificar los factores culturales que influyen en los procesos de desarrollo.

En esta dirección se han propuesto una serie de acciones concretas:

1. La libre circulación de bienes y servicios culturales
2. La creación de circuitos culturales
3. La constitución de un fondo para la cultura y las artes
4. El intercambio de experiencias en el ámbito de la política cultural
5. Proyectos conjuntos a partir del V Centenario del Encuentro de Dos Mundos.

Algunas de estas acciones merecen ser analizadas con mayor detalle.

1. *La libre circulación de bienes y servicios culturales.* La libre circulación de bienes

culturales mediante la supresión de barreras aduaneras, de tasas de importación, impuestos directos o indirectos sobre operaciones de traslado entre los estados, es ya una realidad entre los países signatarios del «Acuerdo de alcance parcial sobre intercambio de bienes culturales» firmado en Punta del Este (Uruguay) el 27 de octubre de 1988, especialmente en lo relativo a la libre circulación del libro. La UNESCO, en cuyo programa de trabajo figura la creación de un Espacio Iberoamericano del Libro, ha emprendido, a solicitud de los estados miembros, la adecuación de las disposiciones del Acuerdo a todos los bienes culturales, con el fin de hacerlas compatibles con las especificidades de la industria editorial y el comercio internacional del libro. Este Acuerdo y su reciente protocolo modificadorio (Caracas, diciembre 1990) se inscribe en el marco de la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI).

2. *En la creación de circuitos culturales* se integra la iniciativa presentada a esta cumbre de la creación de la primera biblioteca iberoamericana a constituirse con las donaciones y aportes de todos los países y a través de la cual se realizarán intercambios de obras y documentos.

3. *El intercambio de experiencias en el ámbito de la política cultural.* La defensa de la identidad cultural de cada nación —como señala la «Carta de México sobre la Unidad e Integración Cultural Latinoamericana y Caribeña», adoptada en septiembre de 1990— reclama un diálogo continuo con otras culturas. La originalidad de las culturas nacionales supone la condición de ser universal y su inscripción en las transformaciones del mundo moderno. «De ahí, nuestro propósito de multiplicar los intercambios culturales, sobre todo con aquellas regiones con las que nos unen historias y tradiciones afines».

4. *Proyectos del V Centenario del Encuentro de dos mundos.* Para la comunidad internacional y especialmente para los países iberoamericanos, la conmemoración del Quinto Centenario del Encuentro de Dos Mundos re-

presenta una ocasión única para reflexionar sobre la globalidad que caracteriza al mundo moderno, así como valorar la supervivencia y la vigencia de la trama universal formada por las diferentes culturas que subyacen a la tendencia acelerada de globalización. La efervescencia suscitada por esta fecha -1992- entre los países de la región aparece como un hecho positivo que ha resultado en una doble tendencia: la evaluación del pasado y, sobre todo, el gran esfuerzo de imaginación para la construcción de un futuro común basado en los ricos aportes de las culturas que han vivido, arribado, convivido y amalgamado en el continente. En esta perspectiva, abierta y dialogante que, sobre todo, mira al porvenir, se han diseñado dos grandes líneas de proyectos:

- «Encuentros en Cadena», conjunto de actividades que muestran la riqueza generada por el cruce fecundo entre las culturas que existían en el continente y las que llegaron, entre indígenas y europeos, africanos y asiáticos, con el mestizaje resultante, todo lo cual forma la variedad multicultural que distingue América como región.
- «Amerindia», verdadero marco de reflexión y acción sobre las cuestiones fundamentales de los pueblos de cultura originaria, es un proyecto orientado hacia un porvenir de convivencia en la dignidad y la solidaridad, edificada sobre nuevas relaciones basadas en la justicia, donde se reconocen no solamente los países de la región iberoamericana sino las culturas originarias del hemisferio americano en su conjunto, desde las tierras de Alaska a Tierra del Fuego. En este marco se pueden proyectar las acciones decididas en la «Declaración de San Cristóbal».

La cultura como continuidad en el futuro

De cualquier modo, si el futuro aguarda y no está escrito; si el futuro es el único patrimonio

que queda por compartir, es la cultura la única que asegura la continuidad del pasado en el presente y permite imaginar un porvenir donde -gracias a ella- sea posible aunar la política, la moral y la ciencia. Por la cultura transita -como recordara recientemente Carlos Fuentes en la UNESCO- el diseño del devenir común, porque todo se desvanece menos la cultura. La cultura permanece en las lenguas, en las actitudes, en los hábitos, en las danzas, en los cantos, en todo aquello con que el ser humano responde a las preguntas esenciales de la vida, lo que es -en definitiva- parte de su manera de ser, de su propia identidad personal.

E. Prioridades de la Educación

La importancia de la educación es angular en la emergencia y consolidación de los sistemas de libertades públicas que vive ahora el continente. Su estrategia debe facilitar la plena expresión del potencial intelectual y, asimismo, satisfacer las demandas de la transformación productiva, de la equidad social y de la democratización política. Sus objetivos están basados fundamentalmente en:

1. Las acciones educativas no pueden ser acciones aisladas. Deben ir acompañadas de programas articulados con las áreas del empleo, la alimentación, la salud, la comunicación, etc. ..., para lograr un impacto significativo y duradero. Mediante pactos de Estado, las políticas educativas pueden trascender los períodos de un gobierno y una legislatura para beneficiarse de un verdadero «transgobierno» y proyectarse más allá de los avatares de la política nacional de circunstancia.
2. El principio de que la educación es una responsabilidad de todos debe impulsar un nuevo tipo de alianzas entre los diferentes sectores de la administración pública, entre ella y los organismos no gubernamentales, las empresas, los medios de comunicación, las iglesias y los organismos comunitarios. Esto no debe

interpretarse como una des-responsabilización del Estado hacia sus obligaciones educativas. Más bien todo lo contrario: supone la movilización de los recursos disponibles en la sociedad y la sinergia de los esfuerzos. Al mismo tiempo, esta estrategia supone un reforzamiento de la cooperación internacional entre organizaciones intergubernamentales, agencias de cooperación y organizaciones no gubernamentales. Un ejemplo de este tipo de cooperación se da en la implementación del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe.

3. La educación sólo tiene sentido si se traduce en un aprendizaje intelectual y socialmente significativo, es decir, si es efectiva. La adquisición de conocimientos debe ser útil para la persona que los adquiere y no únicamente para las administraciones que la fomentan.
4. La educación no puede ser ni excluyente, ni limitada. El desarrollo educativo debe promover la formación de individuos creativos, responsables, con capacidad de tomar iniciativas y llevarlas a cabo, seguros de sí mismos, solidarios, respetuosos de los otros, de su medio ambiente, activos ciudadanos de democracias pluralistas. De ahí, también, la importancia de concentrar la acción en los sectores más necesitados de la sociedad: los marginales urbanos y rurales que integran los sectores de la pobreza crítica, las poblaciones indígenas de cultura originaria y todos los excluidos del sistema de enseñanza.
5. Como nadie puede formar a otro en lo que no posee, la responsabilidad que se reclama de la enseñanza en el marco de la educación para el desarrollo debe estar acompañada de verdaderas políticas de profesionalización de los docentes, tanto para atraer a la enseñanza a los mejores talentos de la sociedad como para garantizarles posibilidades de actualización y condiciones dignas de trabajo.
6. La reciente Agenda de Compromiso sobre «Libertad creadora y desarrollo humano

en una cultura de paz» adoptada en la Reunión Internacional de Reflexión sobre los Nuevos Roles de la Educación Superior a nivel Mundial: el caso de América Latina y el Caribe, futuro y escenarios deseables, adoptada en Caracas el 3 de mayo de 1991, decidió «fortalecer las políticas que eviten la pérdida de los recursos humanos calificados de la región», ya que la disponibilidad de infraestructuras adecuadas, de remuneraciones compatibles con la calificación técnico-profesional, la posibilidad de acceso a los medios modernos de la comunicación y la informática, las fuentes documentales y bibliográficas, la dotación de laboratorios y equipos son, entre otros aspectos, requerimientos que deben ocupar un lugar prioritario en la cooperación nacional e internacional.

7. La universidad debe adquirir, en la perspectiva de las estrategias de acción enunciadas, las características propias de motor y conciencia de las naciones. Al mismo tiempo, la autonomía de la universidad celosamente defendida en los países de la región -y cuyo fundamento es legítimo y comprensible en la perspectiva histórica, especialmente en períodos de gobiernos autoritarios o dictatoriales -necesita ahora, en el marco de gobiernos democráticos, mecanismos de integración a nivel nacional y, en primer lugar, con el resto del Estado del cual debe formar parte como una institución esencial y no como un apéndice autónomo. Del aislamiento y la endogamia se debe pasar, a través de una acción auténticamente «trans-institucional», a la integración con el resto de la sociedad, en la cual se incluyen los sectores productivos-empresas, industrias- cuyas preocupaciones económicas se concilian con las de investigación y formación.

Una Universidad inserta en la sociedad, vinculada con empresas e instituciones financieras, independiente pero relacionada con las instancias de poder, supone

una presencia más activa y comprometida con lo inmediato y con la configuración de un porvenir más iluminado. Para ello son necesarios esfuerzos que eliminen los prejuicios y el miedo a lo novedoso, a la libertad, a la crítica, a la innovación. En este mismo sentido, la universidad debe contribuir a crear y fomentar mecanismos participativos en la sociedad democrática.

La capacidad de investigación no puede limitarse a las áreas en las cuales trabaja tradicionalmente, sino que también necesita generar una fuerte capacidad de descubrimiento e invención en problemas locales, así como formas de crítica objetiva que puedan cuestionar formas de aplicación de los conocimientos adquiridos. Pero, sobre todo - y en la perspectiva de una integración armónica en la sociedad- la universidad debe permitir identificar problemas y aportar soluciones a escala nacional e internacional, siendo capaz de suministrar a los gobernantes análisis y elementos basados en el rigor científico para la toma de decisiones políticas.

El papel de la universidad en la sociedad que espera y necesita el desarrollo de América Latina debe basarse en la calidad de la educación superior y la necesidad de ofrecer una apropiada diversificación curricular. La calidad de la educación y las condiciones para garantizarla (niveles académico-científicos y pedagógicos de los docentes, innovaciones, reformas, gestión y otros) debe acompañarse con una amplia oferta curricular y una movilidad entre estudios y facultades, flexibilidad para pasar de unos estudios a otros («pasarelas» entre grados y disciplinas), rompiendo así la rigidez de las carreras sin opciones laterales que caracteriza a la universidad tradicional. A este respecto, las cátedras UNESCO representan una nueva modalidad de acción para la rápida transferencia de conocimientos, que puede jugar un papel particularmente importante en el progreso científico y tecnológico de los países en vías de desarrollo.

La pedagogía de la paz: educación en la tolerancia

Sin embargo, lo más importante es que - más allá del nivel de enseñanza que se imparte de la escuela a la universidad- la educación forja la tolerancia mediante el conocimiento del otro, de las otras culturas, de los otros pueblos. Sólo si se conoce se comprende y sólo cuando se comprende se convive pacíficamente. Esta nueva pedagogía, la pedagogía de la paz, aparece ahora más importante que nunca, ya que el contenido de los textos escolares no se atempera en muchos casos con una vida familiar, con unos juegos y espectáculos que ofrezcan, especialmente a los más jóvenes, puntos de referencia de suficiente envergadura y solidez como para hacerles sentir que hay otros valores y razones de vida. Porque si los medios de comunicación audiovisuales transmiten a menudo imágenes de violencia y desamor, muchos textos escolares se refieren en exceso a conflictos, guerras y batallas. Los hitos de la historia no son sus guerras sino quienes han fraguado y construido la paz. A los filósofos, científicos, escritores y artistas deben consagrarse buena parte de los manuales de educación para conocer, a través de ellos, las grandes hipótesis sobre la condición humana y la naturaleza, otras culturas y, sobre todo, aprender a compartir para evitar las actuales asimetrías del mundo en todos los órdenes.

F. Del «Encuentro» de cada día al Futuro Modelado con imaginación

Una vez identificados los proyectos que armonizan cultura, identidad, democracia y desarrollo, ciencia y tecnología, educación, visión global de los problemas y conocimiento local de la realidad, se debe pasar a la acción. Es ahí donde tiene un papel importante la UNESCO que, desde una perspectiva global, debe actuar *con* América Latina y no únicamente *en* la región.

Ello significa que hay que trabajar con una agenda que tome en consideración el carácter mundial de muchos problemas, al mismo

tiempo que sus situaciones locales concretas. La UNESCO está en primer lugar atenta a las preocupaciones y propuestas de sus Estados Miembros, porque son ellos quienes conocen mejor sus propios problemas. Sin embargo, al mismo tiempo cuenta con la experiencia acumulada en muchos países del globo y puede, en consecuencia, contribuir a hallar las soluciones apropiadas. La Organización es más consciente que nunca de la necesidad de saber pasar de los sistemas conceptuales en que enmarca sus principios a las estrategias de conocimiento y acción que sean creíbles a los ojos de los decisores a nivel nacional. La mejor respuesta a esta necesidad es ofrecer soluciones y, para ello, hay que reducir las distancias que existen entre las esferas de poder y la comunidad intelectual, científica, artística.

Ha llegado, pues, el momento de solicitar, junto al diagnóstico de los problemas, el tratamiento adecuado. Los análisis y la problemática deben ceder el paso a la acción y a lo que se puede llamar -valga el neologismo- la «solucionática», ya que por perfectos y bien elaborados que puedan ser los programas, nada se logra si no existe la capacidad de persuadir a los gobernantes de que la educación es una prioridad nacional, que la ciencia es el motor del desarrollo económico y que la cultura es componente imprescindible del desarrollo. El problema práctico consiste, entonces, en cómo se puede persuadir y ser más convincente. Nada se alcanza sin la visión y la voluntad política de quienes establecen el orden de relevancia para el progreso de la nación y afectan los recursos necesarios. Pero hay más.

La Conmemoración del V Centenario del Encuentro de Dos Mundos en la que se inscribe la Primera Cumbre Iberoamericana debe constituir una ocasión propicia para dar un nuevo impulso al diálogo regional y para hacer frente a los problemas desarrollados en este documento. Concluidos afortunadamente períodos autoritarios en que la expresión de los rasgos culturales de las minorías se hallaba silenciada e intolerables discriminaciones consentidas, ha llegado el momento de abordar con un enfoque solidario y abierto el gran

problema de nuevos «encuentros», los que propone el desafío del tercer milenio.

Porque los «encuentros» no han terminado. Son los «encuentros» de cada día entre quienes acogen y quienes emigran, entre quienes poseen mucho y quienes no tienen casi nada, entre quienes conocen cuáles son las vías de acceso al saber y quienes las ignoran, «encuentros en cadena» del mundo de hoy que prolongan los inaugurados hace quinientos años.

En nombre de los «encuentros» de hoy deben favorecerse las condiciones de vida en países que, aún teniendo cuantiosos recursos naturales, ven partir a sus hijos hacia otras latitudes en busca del trabajo y el cobijo que no pudieron hallar en su propia patria. Se requiere visión prospectiva para identificar las amenazas y las posibilidades, entre las que destacan el fomento del turismo y el aprovechamiento de los recursos marinos. Se requiere ciencia y tecnología para permitir la creación de microindustrias y la transformación inicial de las riquezas naturales; se requiere una formación básica y profesional que contribuya a evitar las migraciones internas de los medios rurales a las grandes ciudades o las emigraciones al extranjero. Pero se requieren, sobre todo, medidas innovadoras para salir del círculo vicioso de dependencias y situaciones de hecho creadas en el pasado.

De nada sirve lamentarse por el pasado, porque el pasado es lo que fue y no podrá ser rehecho. Sin embargo, el futuro puede ser modelado a la medida de la dignidad humana. La diversidad de la identidad americana anuncia proyectos originales e imaginativos en su nombre. La imaginación puede ser más importante que el conocimiento cuando invita a las reformas radicales que son indispensables para reducir progresivamente las actuales disparidades y adaptarse al nuevo escenario internacional. Escenario de un mañana más justo en el que ya no haya espectadores. En el que todos sean actores de las transformaciones en favor de la libertad y de la paz. Esta tarea compartida es nuestro reto común y nuestra esperanza.

LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA DE CARA AL FUTURO

Gustavo López Ospina

1. Elementos que demandan y viabilizan una actuación integral

1. Las tensiones, cada vez más profundas, entre saber-creación y coherencia estratégica en la gestión de los Estados y la promoción de la integración de las regiones del mundo, pueden ser una buena provocación en el análisis de futuro de instituciones que, como las universidades de América y el Caribe, se dedican a la promoción de la inteligencia, el conocimiento y el progreso cualitativo de las sociedades. Todo ello, claro está, sin olvidar los resultados de un bienestar colectivo e individual, fundamentado en patrones internacionales que se relacionan con el desarrollo humano de los pueblos y las facilidades para la autorrealización comunitaria-local.

Hoy como nunca la gestión y la creatividad, amparada esta última en resultados específicos, ha estado tan presente en las "negociaciones mundiales" y las interacciones entre todos los pueblos. *La invención convive con los saberes y los intereses*. Pero los modelos políticos, a su vez y cada vez más, circundan "el mundo de lo creativo y de la producción intelectual", vinculando valores-proyectos e intereses con profesionalismo y competencia. Por esta vía se piensa que la gestión de dichas tensiones conduce al cambio sustancial de las actividades de producción de conocimientos-riqueza y de creación. Muchos actores intervienen en estos procesos en la sociedad, de ahí el que se hable de responsabilidades

colectivas. Pero el gran marco de este nuevo acontecer radica en la *flexibilidad, pertinencia y oportunidad* de cada reacción.

2. En el marco anterior y en el plano internacional las cuestiones éticas están hoy más presentes que antes en la definición y negociación colectiva de bienes y servicios que responden a las necesidades específicas de pueblos enteros o a las previsiones prospectivas de las nuevas sociedades, en plena gestación. No hay que olvidar que en la actualidad, la "capacidad de previsión del futuro" o, indagaciones sobre requerimientos del futuro en las sociedades, constituye la gran fuerza renovadora y directriz de los cambios en proceso en los campos productivos. Por otra parte, la moral se juega, de igual forma, en la formulación y propuesta de tecnologías y técnicas que nos rodean y que agobian nuestros pensamientos rutinarios y el quehacer diario (nuestras prácticas).

Todo ello para llegar a la simple expresión, pero fundamental, de que no se debe, en términos éticos del trabajo que muchos académicos y especialistas realizan, replegarse en sí mismos y buscar transformarlo en secreto, guardando el monopolio del saber y de la información, la vida y los futuros posibles. Hoy se exige el compromiso, la franqueza, la transparencia. Se plantea la necesidad de valorar lo que está más allá de nuestros límites del conocimiento y experiencias. Esto sin duda alguna, viene incidiendo notoriamente en las

decisiones y cambios de nuestras universidades y en la educación superior, cuando afirmamos que "todo es igual", o "todo es igual a lo que tenemos"; buscando por ese camino generalmente, la homogeneización, pero por los términos más restrictivos. Es urgente la apertura, la voluntad firme de búsqueda de la verdad -único camino en la movilización radical de los pueblos y los individuos.

3. Las universidades tienen un gran compromiso en la renovación completa de sus contenidos, métodos pedagógicos y organización global. Pero, transformar contenidos, valores y capacidades, que es a lo que, al final, estamos obligados, es una tarea de generaciones y que va más allá del gran reto universitario presente.

Colombia es uno de los ejemplos, en la región, más esperanzadores en términos de una concepción moderna de Estado-Sociedad volcada para el futuro y centrada en una práctica colectiva que se dirige a atender las necesidades esenciales de cada individuo. Ello se da en medio de un proceso complejo pero, cercano a la transparencia, del cual surgen opciones y posibilidades mayores.

4. Esta reunión se da en uno de los momentos históricos más trascendentes de la vida moderna del país. A escasas tres (3) semanas de la adopción de la que seguramente será una de las "Constituciones" más cargadas de realismo prospectivo y promotora de cambios radicales para el ingreso en el nuevo siglo, aparece en dicho escenario la educación superior y la universidad como sujetos indispensables en la creación de esa nueva sociedad y país. En otras palabras, si se desea impulsar cambios fundamentales en el conocimiento y saberes de nuestros pueblos -al más alto nivel- debemos ocuparnos muy seriamente de la educación superior y de las universidades. *En América Latina y el Caribe éste constituye uno de los grandes desafíos en los años 90, y con él, alcanzar un verdadero desarrollo humano.* Los últimos índices sobre el desarrollo confirman lo anterior, señalando progresos esenciales en aspectos básicos de salud, educación y vivienda. Ello

a pesar de la inquietante pobreza crítica en que se encuentra una gran mayoría de la región.

5. En ese contexto podrían destacarse como elementos altamente viabilizadores en la conducción de cambios sustantivos en la educación superior:

- a) la presencia de un *verdadero compromiso político-nacional* plasmado en la reasignación de prioridades en los presupuestos y programas del Estado;
- b) el logro de un *consenso nacional sobre remedios más apropiados* para hacer frente al estado de situación y condiciones muy particulares de la educación superior, centrando las atenciones en el *recrear una real vida intelectual* en el seno de las instituciones base de la academia de los países;
- c) el *adoptar criterios esenciales para la programación y gestión* del desarrollo de la educación superior, en el marco de una visión global sobre las imágenes de futuro de la sociedad;
- d) el *diseñar medios y mecanismos que permitan conciliar las relaciones y articulaciones UNIVERSIDAD-MUNDO PRODUCTIVO* (inspirado éste último cada vez más en modelos políticos), *UNIVERSIDAD-MUNDO SOCIAL* (referido a los cambios de estilos de vida, de valores, demográficos...), *UNIVERSIDAD-MUNDO TECNOLÓGICO* (orientado a la integración tecnológica nacional, la creación de tecnologías hasta el mismo dominio de las "patentes"), *UNIVERSIDAD-MUNDO POLÍTICO*, *UNIVERSIDAD-CULTURA* (en tanto que referencia mayor en la conducción de todas las relaciones y articulaciones enunciadas y dirigida hacia una "pedagogía pluricultural e intercultural" que ofrezca la posibilidad de una gran aventura humana en el paso por las instituciones de educación superior);
- e) el *disponer de grandes temas-compromiso nacional* que sustenten el desarrollo

humano, crecimiento e inserción internacional de los países (medio ambiente, eliminación de la pobreza crítica, democratización de la sociedad,...etc);

- f) el aceptar la evaluación de resultados y la crítica como armas potenciadoras del progreso y el cambio;
- g) el incorporar creativamente calidad, pertinencia, productividad, eficiencia en el quehacer universitario, enriqueciendo la autonomía y la presencia en la sociedad. Así la modernización de las instituciones universitarias se convierte en obra colectiva que demanda una intensa participación individual pero, dentro de nuevos parámetros y reglas de juego a las vigentes en muchas instituciones en la región;
- h) el hacer todos los esfuerzos necesarios por viabilizar la producción académica/científica en estrecha consonancia con los progresos mundiales en cada campo o especialidad;
- i) el atender oportunamente a las nuevas realidades, demandas y exigencias que plantean la internacionalización de la vida, la globalidad, la construcción de grandes bloques de países (por esta vía los procesos de integración regionales y las alianzas suprarregionales) y las redes mundiales de productos, servicios, comunicaciones y otros. En cierta medida hoy ya se exige a los SISTEMAS NACIONALES DE EDUCACION y a las instituciones del nivel superior una validez internacional. La excelencia dejó de ser un valor nacional o local.

En la síntesis de todo lo anterior estaría la urgencia en continuar dando prioridad a la construcción de un nuevo pensamiento que ilumine y oriente tanto el desarrollo global de los países y la región, como la misma universidad y educación superior. Son necesarias ciertas PISTAS PARA LA REFLEXION Y EL TRABAJO y así promover políticas y acciones precisas en la región y cada país.

2. Explosión de nuevos contextos en la región que inciden directamente en la educación

6. Se atraviesa por uno de los momentos más trascendentales de la historia reciente que impone un repensar casi todas las facetas de la existencia, la vida de los pueblos y el relacionamiento mundial. Pero el pensar no se presenta como tarea fácil en occidente. La cultura del consumo y de la imagen han dificultado la tarea global que hace crecer la cultura de todo pueblo, al igual que el empeño internacional por estandarizar el conocimiento y reducirlo a unidades específicas. Los patrones de exigencia y de competitividad internacional han hecho más complejos y pesados los avances científicos y tecnológicos. La crisis económica y social llevó a la concentración del pensamiento de coyuntura y a dar prioridad a los medios y mecanismos necesarios para salir del impase. Hoy se tienen nuevas esperanzas en cuanto a las posibilidades reales de mayor inversión en proyectos científicos y tecnológicos, un poco como consecuencia de los resultados prácticos que se observan en regiones como Europa y, fruto de la misma incapacidad para hacer frente a negociaciones que podrían comprometer en buena medida el destino de las naciones.

7. La región se encuentra en un proceso de racionalización de las economías y de las políticas con elevados costos sociales. Los ajustes estructurales desafían hacia el futuro la misma estabilidad del orden democrático y las finalidades de un desarrollo humano más elevado. La búsqueda de la solución a los graves problemas que aquejan a la región y su inserción y participación realista y eficiente en el concierto internacional, son esfuerzos que se adelantan en el momento con grandes sacrificios y compromisos de energías y potencialidades que bien pudieran estar, igualmente, al servicio de escenarios más imaginativos y ricos en el nacimiento de nuevas opciones. Pero, esto obliga a recuperar el pensamiento en la región en los planos de la racionalidad, recordando que la selección de los medios es siempre una decisión que busca obtener los resultados no

seguros de la práctica y, que sólo puede darse ésta, si existe una amplia libertad de actuar, todo lo cual exige un énfasis mayor en las responsabilidades que deben asumir los diferentes actores.

Se ha abandonado el juego con la fantasía, las utopías y las imágenes visionarias que proporcionan fuerza en el trabajo, por situaciones distintas y más elevadas. A su vez, la forma como hasta ahora se ha tenido acceso al conocimiento universal, particularmente en lo económico y tecnológico, atenta contra la creatividad y la innovación, además de estar muchas veces amarrado a importantes "paquetes-convenio" que tratan de responder a situaciones sociales de urgente atención. Ello conspira, por otra parte, contra la elevación de la calidad de la educación superior y los altos estudios, la investigación y el desarrollo de la ciencia y la tecnología en la región.

Las brechas que se han abierto en nuestras sociedades, en diversos planos, hablan de una actuación urgente en el campo específico que permitirá eliminarlas. Brechas entre la cultura popular y la cultura ilustrada, entre la cultura de masas y la tradicional elitista, entre la ciencia y la tecnología y los saberes comunes, entre la organización comunitaria centrada en el individuo y los sistemas complejos de ordenamiento de las sociedades, entre la magia de lo local y la internacionalización de la vida, etc. *Enfrentamos uno de los momentos más expresivos del divorcio entre el alma de los pueblos y su realidad social.* Por suerte, en la vida de los pueblos nada es definitivo y lo que se mantiene es "reproducido", de ahí que, con tanta insistencia, se hable de la urgencia en desencadenar procesos de cambio que eliminen las extremas desigualdades y desequilibrios pero, ante todo, se enfatiza en *el cómo hacer*, pues no bastan los "discursos", los "planes orientadores" o simplemente decir lo que se debe hacer. El trazo del tejido social que permitirá en el futuro próximo acercar las culturas y las sociedades hasta alcanzar naciones plenamente consolidadas y una sólida unión regional, sólo será logrado, en la medida en que, al lado de las

preocupaciones económicas y técnicas, se dé al ser humano su importancia real.

Se hace prioritario trabajar por: reconciliar al individuo con la naturaleza, en un proceso de humanización; reconciliar la cultura con la realidad y la vida cotidiana, facilitando el progreso integral y armónico de cada comunidad.

8. Para atender prospectivamente el cuadro que presenta la región es preciso seleccionar entre distintas opciones: ¿unión o dispersión de esfuerzos y recursos? ¿Evolución más espontánea de la sociedad en el marco de la adopción de medidas de mayor internacionalización, apertura y flexibilidades? Antes de continuar planteando interrogantes como éstos es preciso llegar a un consenso en cuanto a ¿cuál es la verdadera especificidad de América Latina en la actualidad? ¿Guarda correspondencia con las aspiraciones que aparecen para el inicio del próximo siglo? ¿Cuáles realmente son los recursos básicos? ¿Cómo se pueden acelerar ciertos cambios y hacer frente a problemas altamente desestabilizadores como algunos de los que se tienen? ¿Cómo la región puede tomar iniciativas y contribuir realmente en el concierto internacional?

Observamos que, en medio de estos interrogantes, surge la necesidad de *repensar políticas como las de integración.* ¿Qué puede significar hoy día la palabra integración en una región como América Latina? ¿Acaso no debemos avanzar ya hacia otros estados de compromiso político y social que favorezcan una comunidad de naciones, de pueblos, que podría trascender a otras regiones del mundo si adoptamos para ello bases más de tipo cultural? En los escenarios del futuro de la región se percibe el desmonte gradual de políticas y proyectos restrictivos a esta aspiración. Desafortunadamente, hace falta más imaginación, solidaridad, generosidad y comprensión de la sabiduría de nuestros pueblos.

Una visión objetiva del futuro de la región deberá acompañar las imágenes prospectivas de la sociedad. La sociedad futura exigirá con-

ciliar metas sociales deseadas con elevados patrones de calidad humanista, científica y tecnológica. Es preciso aceptar que en la región siempre será posible armonizar la excelencia académica con la equidad social, el crecimiento y la calidad, el pluralismo cultural y la identidad, lo local y lo internacional, los conocimientos más refinados de la ciencia y la tecnología y los saberes del pueblo.

9. Las orientaciones de los cambios señalados se expresan de forma más específica en los términos siguientes:

- a) *el inicio de procesos de modernización de los Estados*, con una disminución creciente de su intervención directa en muchos aspectos de la vida nacional. Con ello, la disminución del aparato estatal, la transferencia de responsabilidades a las comunidades, el incentivo a la actuación de los organismos no gubernamentales, las políticas de privatización y, en fin, el fortalecimiento de la sociedad civil;
 - b) el desarrollo de la noción de que frente al capitalismo es urgente crear un "Estado Productivo". En Europa, por ejemplo, el sector público tiene un costo aproximado del 40% y está regido por las leyes del mercado (Suecia tiene un porcentaje más elevado, cerca del 65%). En esa región del mundo es más importante el que funcionen las leyes del mercado que la misma aplicación de derechos como el de la propiedad. En América Latina y el Caribe aún se tienen serias confusiones entre capitalismo y mercados y ello incide en la construcción de una sociedad autónoma que no nos haga depender de políticas que no respondan a realidades mayores concertadas. El actual Presidente de Polonia afirmaba que en su país, cuando el partido controlaba el Estado y el mercado, sólo los "PLM" podían estar seguros, esto es, "los Pasivos-Mediocres-Leales". Estas consideraciones conducen, a su vez, a pensar en el conjunto de necesidades sociales que no son solventes y que si no hay mercados fuertes no se pueden
- subsanar, entre otras razones, porque normalmente el Estado sólo financia necesidades solventes;
 - c) *la búsqueda de una legitimidad de los gobiernos y de su propensión a la racionalidad*. El margen de democratización se continua ampliando de forma significativa. En ese contexto, sin embargo, deberá tenerse presente el que no existe una correlación necesaria entre democracia y racionalidad. Aquí podemos encontrar una gran equivocación. Dicha situación puede conducir a momentos críticos en países y regiones, como la de América Latina y el Caribe, en donde se dan demasiadas desigualdades de información y educación, que conducen al final a decisiones equivocadas por vía de los procesos desinformadores que se establecen. Surge en consecuencia una pregunta que deberá ser ampliamente trabajada en el futuro en la región: *¿bajo qué condiciones es posible acelerar el proceso de racionalidad del Estado?* En su respuesta no podrá olvidarse el hecho de que la pobreza posee en sí fuerzas muy fuertes que tienden a su perpetuación y que, grandes mayorías de la población de la región, viven en esa condición;
 - d) *la procura de un equilibrio en el dilema "centralización descentralización"*, el que ya ocupa desde hace muchos años la atención de la región. La tradición ha sido en favor de la centralización. Por ello, no debemos encarar la descentralización como una tarea fácil. *(La secuencia en la modernización hace parte básica de las estrategias a seguir);*
 - e) *los esfuerzos políticos, conceptuales y técnicos que desemboquen en una adecuada formulación de la noción de desarrollo en esta década*. Hacia mucho tiempo que no se tenía una producción intelectual tan rica en este sentido, la que ha facilitado la preparación de por lo menos unos diez (10) buenos documentos internacionales encaminados a esa finalidad ("Transformación Produc-

tiva con Equidad" -CEPAL; "Desarrollo Humano" -PNUD; "Desarrollo sin Pobreza" -PNUD/CEPAL; "Desarrollo con Rostro Humano" -UNICEF), vinculados con la orientación de los cambios que favorecen las "acciones transnacionales", (hoy día cerca del 70% de la producción mundial se da por esta vía), "la tecnología" y la centralización de la información por parte del Estado. Aparecen rasgos claros de sociedades altamente programadas: "valores culturales, patrones políticos, ordenamiento de los mercados...". *Para muchos países el corolario será la tendencia fuerte a la exclusión social.* Aquí se observa la necesidad de un amplio rescate de la "ciudadanía política", "del poder y capacidad de exigencia por parte de los excluidos", la "potenciación de una cultura comprometida con la equidad y calidad de vida", la presencia de "consensos societales compartidos" vía una pedagogía política;

- f) *el aliviar la competencia que se da entre la gestión del Estado y las bases cognitivas.* Tema que adquiere una gran relevancia al aceptar que "la gobernabilidad y las políticas sociales" son prioritarias en la agenda de los cambios desencadenados en la región. Pero, en este contexto, debe reconocerse, por otra parte, que difícilmente la ciencia social podrá reivindicar el prestigio que tienen las bases de datos y de conocimientos que garantizan resultados más predecibles. Así, por ejemplo, cuando se analizan opciones tecnológicas lo que entra en juego son RECURSOS/ PRESTIGIO/ PODER. Las recomendaciones tecnológicas se apoyan en intereses específicos de empresarios, contratistas y otros actores que ejercen presión sobre las decisiones. Cuando se trata de la "cuasitecnología sociocientífica", se gira en torno a persuadir sobre "conductas", apoyar posiciones ideológicas, etc. El gran trabajo está en buscar o descubrir la verdad, y por este camino puede llegar a convertirse en instrumento de polémica. *¿Cómo, en consecuencia, trabajar por una producción*

del conocimiento más autónomo en el campo social? Campo cuyas bases de datos proceden de las estadísticas oficiales y los Estados no las crean por razones científicas sino, por una simple necesidad de la administración pública;

- g) *la modernización acelerada de los sectores productivos.* Respuesta directa al agotamiento que sufriera la industrialización apoyada en la substitución de importaciones y esfuerzos agro-exportadores. Eliminación de las políticas proteccionistas, fomento a las exportaciones, fortalecimiento de la competitividad y productividad de las empresas nacionales. Todo ello acompañado de ajustes macroeconómicos con elevados costos sociales;
- h) *el consecuente replanteamiento de las políticas y programas en todos los campos, entre ellos la educación, la ciencia y la tecnología, la cultura, la comunicación y la información.*

10. Todo lo anterior sucede al mismo tiempo que ocurren cambios vertiginosos en la esfera mundial. Estos son referidos, tanto a una nueva geopolítica internacional, como a la aceleración de los cambios tecnológicos, del comercio y de las finanzas (ya los créditos fáciles desaparecieron y un nuevo lenguaje y rigor técnico político se impone). *Nuevos tipos de sociedades están en plena gestación* y aquí parece encontrarse uno de los campos más prósperos para una profunda concertación mundial que parta del ser humano y a él dirija los recursos disponibles en el planeta. Nuevos criterios de justicia, equidad y paz social están en plena evolución, al mismo tiempo que, en todas las regiones, se trabaja por la creación de verdaderas condiciones de participación de todos los grupos y fuerzas vivas de cada sociedad. *No se va a la conformación de una comunidad global.* Se acepta, eso sí, que la robotización y la automatización, conjuntamente con el medio ambiente, estarán entre los factores que más influirán el contenido de los nuevos tipos de sociedad en el futuro cercano. De ahí que se requiere de "estructuras

mentales" en la población, propicias al cambio, a la innovación y a la readaptación constantes, procesos estos que en los países industrializados, se viven dentro de una razonable armonía y eficiencia.

Se llega a constatar que uno de los principales dilemas internacionales tiene que ver con la definición y adopción de modelos de integración entre los países y al interior de las regiones. Estos continuarán pasando por voluntades políticas precisas; nociones de soberanía y la creación de eficientes instrumentos y mecanismos que permitan una gestión colectiva; la reanudación del crecimiento económico en los países del Sur y la consolidación de procesos de desarrollo duradero y sostenido; el surgimiento de una conceptualización y operacionalización pertinente de la cooperación técnica y financiera mundial, y de otros elementos igualmente importantes.

A su vez se es consciente en el plano internacional que las DECISIONES SOBRE EL FUTURO estarán afectadas por:

- a) la ciencia y la tecnología que constituirán factores con influencia decisiva en los cambios de las estructuras productivas y de organización social, de ética e ideologías. De esa forma no podrá olvidarse que la viabilidad de los planes y proyectos está vinculada a estrategias internacionales interdependientes;
- b) las prioridades en acciones que deberán estar volcadas para la solución de problemas, la elevación del conocimiento y el largo plazo;
- c) la aparición de una nueva ética y;
- d) la creación necesaria de alianzas entre gobiernos para negociar futuros internacionales que conlleven la elevación del bienestar general de toda la población.

Las pistas del cambio antes enunciadas tienen implicaciones directas en la educación, en particular en la educación superior, responsable principal de la producción y reproducción de conocimientos, máxime en esta región del mundo. Seguidamente

la reflexión se centrará en la gestión del cambio en la educación superior.

3. Visión prospectiva de la educación superior en la región

11. Su expansión:

Las últimas tres (3) décadas marcaron mundialmente la expansión más acelerada de la historia en la educación superior. La región estuvo en la avanzada de este proceso. En 1970, la tasa bruta de educación en el nivel superior de la educación en la región fue de 6.3 en comparación con 23.4 de los países desarrollados y de 3.0 de los países en desarrollo. En los 20 años siguientes el crecimiento se dio a un ritmo acelerado y se continúa destacando la región, en sus logros, frente a los demás países en desarrollo.

Los datos oficiales más reciente sobre el conjunto de la región (Banco de Datos del CRESALC/UNESCO) muestran para 1988, un total de estudiantes en educación superior de 6.307.552, de los cuales 3.922.344 cursando en instituciones públicas y 2.359.432 en privadas. De esos totales, 3.394.008 se encontraban en universidades públicas y 1.460.462 en universidades privadas. Los docentes para ese mismo año, en todas las instituciones, eran 514.620, de los cuales 405.435 trabajaban en universidades (276.386 en públicas y 129.049 en privadas). El total de instituciones de educación superior era de 3.357, siendo 273 universidades públicas, 263 privadas y 1.177 instituciones de otro tipo públicas y 1.644 privadas.

El tamaño promedio en la región de las instituciones universitarias es de 9.057 estudiantes y no universitarias de 515. En Colombia, por ejemplo, la mayor parte de los estudiantes en educación superior se concentraba en las universidades (86%), en México el 90%, en Chile el 60% y en Brasil poco más de la mitad del total de los estudiantes.

La matrícula femenina pasó de ser en 1970 de 520.263 estudiantes, cuando el total era de

1.549.865, a representar dieciocho años más tarde 2.003.194, en un total de 6.367.335. Porcentualmente su participación se mantuvo sin cambios mayores durante ese largo período.

La distribución de la matrícula por campos de estudio viene sufriendo, particularmente en años recientes, cambios significativos que responden a las nuevas realidades sociales y del mundo productivo. En Anexo No. 1 se puede observar dicha evolución, entre 1977-1987, para Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Venezuela y el total de la región. De esos datos quedan preocupaciones importantes que hablan de un cambio de dirección más drástico, favoreciendo las ingenierías y lo tecnológico. Al mismo tiempo, un análisis detallado de las informaciones señala la necesidad de impulsar "nuevos tipos de formación", procurando aprovechar todo el potencial humano disponible en los países. No hay tiempo para crear completamente un nuevo sistema de educación superior, como tampoco lo hay para crear un sistema empresarial. *Ponerse de acuerdo sobre las rupturas más estratégicas será lo esencial. Luchar por la mayor diversificación, la apertura y la flexibilidad. No se trata solamente de "preparar algunos genios", se debe caminar por una vía que facilite la elevación de las competencias y los saberes de toda la población.*

Como forma de completar una visión global sobre el perfil educativo y la formación del capital humano en Colombia y, del país frente a la región y el mundo, se presentan, de igual forma en el Anexo No. 1 los indicadores más relevantes en estos campos. Esta información se extrajo del "Desarrollo Humano -Informe 1991", recientemente editado.

12: *Diferenciación institucional:*

A partir de los años setenta (70) la *diferenciación institucional* se manifiesta por la proliferación de instituciones de educación superior que tienen características muy diversas a las de las universidades tradicionales. Se dan instituciones universitarias (experimentales, pedagógicas, a distancia...) y no universitarias

propriadamente dichas (colegios, centros, institutos,...). Así se respondió a la demanda creciente, pero "supeditada" ésta a una jerarquización de la clientela universitaria. En la etapa de la universidad elitista, el prestigio fue inherente a la profesión, ahora, el prestigio de la profesión fue adjetivado por el nombre de la institución que forma. Asimismo, la base del proceso de jerarquización de las carreras se establece a través de circuitos de selección de la educación preuniversitaria.

Como resultado de la expansión que logró incorporar sectores tradicionalmente excluidos se produjo una segmentación de las instituciones de educación en términos de calidad.

La excelencia académica se convierte de esa forma en una de las grandes prioridades en estos años. El problema de la calidad no afecta de forma homogénea a las instituciones de educación superior, este se aprecia en mayor medida en los segmentos institucionales a los cuales tienen la posibilidad de acceder los sectores populares. Diferentes estrategias y mecanismos pluralistas se empiezan a tener en cuenta en la región en la búsqueda de soluciones pragmáticas a los desafíos de la calidad. En este sentido, se destaca la necesidad de cuidar de los términos cognoscitivos y también de las respuestas a las necesidades de la sociedad. Complementariedades y articulaciones más positivas se detectan hacia el futuro entre el sector público y privado, cuidando, el primero, de políticas y acciones que tomen en consideración la sociedad como un todo y, el segundo, atendiendo a objetivos particulares de sus asociados y al interés específico de sus clientelas.

13. *Relaciones Estado/Educación Superior:*

Las relaciones Estado-Educación Superior tienden a precisarse y a ser más productivas y normales. Nuevos espacios de concertación y consenso viabilizarán rápidamente cambios amplios en tal dirección. *El Estado tendrá que asumir de forma más clara sus responsabilidades frente a la educación superior.* Ella es de tal trascendencia en el futuro inmediato de los

pueblos de la región que no puede dejarse libremente a su suerte, naturalmente sin menoscabo de su autonomía.

Cabe levantar en este dominio la progresiva clarificación que se da en la región en términos de la asignación de recursos públicos para la educación y los sectores sociales; las serias discusiones políticas y técnicas entre dedicar recursos a la educación de base para garantizar el carácter democrático de lo social, o a la cúpula del sistema educativo para garantizar la producción de conocimientos. La aceptación internacional de ciertos criterios de inversión social, vinculados a la noción de desarrollo humano, ha abierto nuevas posibilidades en las conductas de los gobiernos, al mismo tiempo que desafíos para la gestión.

14. *Formación de personal de alto nivel:*

La formación de personal de alto nivel pasa por transformaciones y demandas nuevas que se suceden a una gran velocidad. La región está obligada a realizar un esfuerzo prioritario para identificar las nuevas políticas y formas que deberán surgir a nivel del postgrado y postdoctorado. Los estudios disponibles, los datos y metodologías utilizadas tradicionalmente para investigar este nivel, parecieran haberse quedado en el pasado. Necesitamos ir de prisa y arriesgarnos conceptual y metodológicamente en este campo. De los 500.000 estudiantes egresados de la educación superior, un 20% provienen del campo de las ingenierías, tecnológico y de las ciencias naturales y exactas. Ya la región intentó en los años 80 esfuerzos especiales en el desarrollo de las ingenierías y los resultados no fueron tan brillantes. De nuevo viene a tener actualidad la pregunta: *¿cómo lograr saltos cualitativos de importancia en los niveles superiores de formación?* Ello, claro está, contando el tiempo que lleva formar un científico o un gran especialista, además de los requerimientos en equipos y otros insumos. *El futuro exige ir de prisa.* A todo lo anterior se une el hecho observado recientemente en la región de que de cada 100 doctores formados, unos pocos, solamente el

10%, se dedica a la producción de conocimientos y a la investigación.

Campos de decisión inmediata

Surgen en el marco anterior campos de decisión que tienen que ver con:

- El trabajo articulado entre centros de excelencia en investigación y producción del conocimiento y las universidades. En países Europeos como Francia, esta discusión se encuentra actualmente en el centro de las atenciones. Se preguntan, ¿qué hacer con las Grandes Escuelas que han estado dedicadas a preparar la clase dirigente del País? Pareciera existir un consenso sobre el fin del modelo tradicional y la necesidad de buscar una aproximación más eficiente con las universidades, respondiendo por esa vía a las demandas sociales, la democratización y requerimiento del mundo productivo. En este contexto aparece como necesaria la creación de redes de trabajo regionales por grandes temas y especialidades, tal como ya sucede en cierta medida en la región.
- La articulación de esfuerzos entre las universidades y los sectores sociales. Aquí se plantea la importancia de trabajar arduamente en los contenidos, la estructura del sistema, los métodos de la enseñanza y las clasificaciones profesionales horizontales;
- La necesidad de repensar globalmente el sistema de educación superior, teniendo en consideración las tendencias de reunificación del trabajo intelectual con el manual y los cambios en la nueva estructura tecno-económica;
- La adecuación de la estructura legal y, a partir de ello, trabajar, en igual sentido, por nuevas formas de convalidación del conocimiento;
- El mejor aprovechamiento de los recursos humanos que se forman. Es urgente

disponer de políticas nacionales e institucionales de investigación y remuneración de quienes se dedican a la vida académica. Políticas que eviten la fuga de cerebros de la región, la cual ya se ha iniciado y que se acentuará, según las previsiones disponibles, en los años venideros.

- El estar atentos permanentemente al estudio de las ventajas comparativas de la región en materia de ciencia y tecnología. Ello, vinculado con políticas que realmente favorezcan desarrollos autóctonos, directamente vinculados con los problemas nacionales y regionales y sus soluciones.

De lo anterior se concluye que hacia el futuro inmediato debemos dar *atención a áreas críticas como lo son*: la producción de conocimientos y su distribución; la presencia pública y privada y, en ese contexto, desarrollar nuevos conceptos de gratuidad de lo público de forma que ciertos sectores de población retribuyan de algún modo el subsidio que el Estado les otorga sin ninguna condición a expensas de otros niveles de la educación; las relaciones con el Estado; los cambios internos en las instituciones; las relaciones con los grandes desafíos sociales y poblaciones marginadas; las relaciones con el sector productivo; la formación de ciertos valores esenciales en quienes egresan de las instituciones de educación superior; las relaciones con la ciencia y la tecnología.

4. Hacia una gestión moderna y estratégica de la educación superior en la región

15. En la gran mayoría de los países de la región se observa preocupación por la suerte de la educación superior y se desencadenan acciones orientadas a su replanteamiento y modernización. Estos movimientos se unen, cada vez más, a otros que tienen que ver con la gestión de: a) los Sistemas Nacionales de Ciencia y Tecnología; b) la capacitación y formación profesional en el contexto de la modernización

de los sectores productivos; c) el logro de una "educación para todos" en los términos aprobados mundialmente en Jomtiem/Thailandia en 1990; d) la reforma del Estado.

Así, Colombia, recientemente ha actualizado sus políticas en materia de "ciencia y tecnología para una sociedad abierta", en la que adopta tres (3) grandes estrategias: impulsar en forma generalizada los procesos de innovación en todos los sectores productivos; consolidar la capacidad científica nacional y cambiar la relación de los colombianos con el conocimiento. "La cultura nacional debe asimilar los valores de la creación, utilización y desarrollo del saber científico y tecnológico". ("Ciencia y Tecnología para una Sociedad Abierta" -COLCIENCIAS, enero/91). En el caso de la educación, el gobierno dió a conocer en el pasado mes de marzo un documento con la "política educativa 91/94" (Documento M.E.N./D.N.P.). En él se afirma, en relación con la educación superior, que "los principales problemas de la educación superior son, en su orden de importancia, la falta de calidad académica, la atomización institucional del Sistema, y la equidad en la distribución de los subsidios del Estado". "Estas definiciones han llevado a la falta de credibilidad social y pérdida de liderazgo nacional de las universidades". "Los programas orientados a la investigación, los doctorados, las ciencias básicas, se encuentran rezagados". "No existe la complementación necesaria entre conocimiento, capital y trabajo". En la política mencionada se le solicita al ICFES que presente un proyecto de reforma al Decreto Nacional 80/80 para adecuarlo al nuevo esquema de apertura educativa.

Si recorriéramos la región, encontraríamos expresiones y preocupaciones semejantes en esta materia. ¿Por qué? Se enuncian múltiples razones de orden histórico, cultural, político y económico, pero lo cierto es que existen también factores comunes, los que se deducen fácilmente de lo expuesto hasta el momento. Ello es lo que más importa desde un punto de vista internacional y regional.

16. En el desarrollo de la reflexión que se realiza en el momento sobre la gestión moderna y estratégica de la educación superior en la región se enfatizan y distinguen progresivamente, un conjunto de: VALORES, MISIONES, ROLES, VIRTUDES, CRITERIOS, MARCOS POLITICOS, RESULTADOS y, todo lo anterior, orientado hacia la construcción de un nuevo contenido y pensamiento que vincule global y operacionalmente la educación con la sociedad y permita articular un trabajo que integra tiempos muy diversos. A continuación se levantarán, de forma esquemática, los elementos esenciales que señalan los caminos que se siguen en torno a los aspectos enunciados.

17. VALORES:

- a) amparados en el perfeccionamiento y profundización de las democracias de la región, se espera que *"las libertades intelectuales"* puedan cooperar de forma sustantiva en los desafíos que hoy día se imponen al conocimiento y a las instituciones que se dedican al desarrollo de la inteligencia de los pueblos;
- b) la *"relevancia y pertinencia"* en el cumplimiento de sus funciones;
- c) la *"equidad"* en la oferta de oportunidades de formación;
- d) la *"calidad"* de los procesos y productos;
- e) la *"eficiencia"* del sistema y de las instituciones.

A lo anterior se debe unir la reafirmación de sus valores ampliamente reconocidos de humanismo, ética, integridad, científicidad, crítica, creación, práctica y política... que iluminan permanentemente sus misiones.¹

18. MISIONES:

Se enfatiza la necesidad de guardar el equilibrio necesario que requieren las misiones mayores que siempre le fueron reconocidas por todas las sociedades. Esto es: la búsqueda permanente de la verdad (su esencia); la

recreación, conservación y transmisión de la cultura; la producción de conocimientos y la formación integral por vía de la investigación y la enseñanza de profesiones (científicas, profesionales, técnicas). Pero a estas misiones, se le suman otras de gran trascendencia como lo serían: conciencia crítica y constructiva de una sociedad sujeta a grandes tensiones, desequilibrios y cambios constantes; su rol de orientadora de una sociedad comprometida con realidades nacionales; defensora de las libertades y derechos en la búsqueda de una liberación real de los pueblos; viabilizadora del ingreso efectivo a una vida cada vez más internacional y movida por expresiones de solidaridad y colectividad supranacionales.

19. ROLES:

En el contexto de las misiones señaladas, los roles en la expresión moderna están referidos esencialmente a:

- a) *"analítica en profundidad"*, lo cual estaría íntimamente vinculado a su capacidad de investigación. Constituye la única vía para rescatar *un proceso formativo que se inspire* en la cultura nacional; en valores éticos; en una cultura política que brinde soporte a la participación y la solidaridad; en el potencial creativo de la comunidad universitaria; en el equilibrio entre lo teórico y lo práctico y, en síntesis, en la visión integral del ser humano y la sociedad;
- b) *"previsora y crítica"*, de forma a fortalecer la vida académica e intelectual en todas sus dimensiones. En la región aún existen muchas dudas sobre la índole de los

1. El Dr. J.J. Brunner acaba de realizar un importante trabajo en Chile sobre el particular, en el marco de la nueva política que para la educación superior ha adoptado el país para los años 90. En el mismo, enfatizó los conflictos de los valores y los dilemas que a su interior se presentan en el futuro inmediato en la región.

cambios nacionales que se requieren y desean, más aún sobre cómo producirlos. Se está en zonas de incertidumbre donde las instituciones de educación superior están llamadas a ofrecer un aporte esencial;

- c) *"creadora sin límites"*. Defender la libertad de crear es una de las mayores prioridades de la sociedad contemporánea, cuando al mismo tiempo, quizás sea ésta una de las libertades que más limitaciones encara progresivamente. El correlato de la creatividad es la innovación. Este rol es uno de los que más desafíos impone a las instituciones de educación superior, así: ¿cómo conciliar la libertad creadora individual con la estructuración de planes de estudios rígidos, y el trabajo en disciplinas y profesiones? ¿Cómo, en medio de procesos masificadores, brindar apoyos, subsidios y compensaciones a individuos y grupos con talentos especiales o deseosos de sumergirse en el mundo de la creatividad? Todo ello estaría conduciendo a la necesidad de impulsar la creación de **SISTEMAS NACIONALES DE INNOVACION**;
- d) *"comprometida"*, sustentada siempre la universalidad en los principios de **UNIVERSALIDAD, DIVERSIDAD E INTERDEPENDENCIA**, la educación superior en cada país deberá "recrear" de forma constante su presencia y participación en la sociedad y en la comunidad académica e intelectual internacional. Debe lograr que el conocimiento científico y social no quede relegado a la condición simple de auxiliar en la toma de decisiones de los gobiernos, y otros aspectos sociales;
- e) *"eficaz en sus resultados"*, una educación superior actuante y con capacidad de propuesta en el arte, la cultura, el mundo productivo, el trabajo, la política, la formación permanente de los individuos para hacer frente a los cambios y a lo desconocido, y en la inserción pertinente de los países en la comunidad internacional.

20. VIRTUDES:

- a) el orientarse a la totalidad del conocimiento y los fenómenos, a lo esencial o universal;
- b) el fortalecer la libertad de acceso al conocimiento;
- c) el estar abierta a "TODOS";
- d) el inherente internacionalismo en el uso de lenguajes comunes que favorecen la creación, el pensamiento, la ciencia y la calidad de la vida.

21. CRITERIOS PARA SUGESTION INTEGRAL:

Tal vez es en este campo en donde mayores esfuerzo se observan para llegar a consensos nacionales pragmáticos que faciliten los profundos cambios que deberán continuar impulsándose en la región. Algunos de ellos serían:

- a) se requiere de condiciones esenciales de organización para que la educación superior pueda cumplir con sus misiones. Es urgente la creación de espacios propicios a la concertación y adecuación eficiente de la base institucional del Sistema de Educación Superior de cada país. En dicho ordenamiento institucional se anticipa una gran riqueza de opciones que deberá cuidarse y estimularse nacionalmente;
- b) se debe ganar más claridad y transparencia en los fines y resultados últimos procurados por las distintas instituciones de educación superior y agruparse, de forma más coherente, de acuerdo a los mismos. Así, por ejemplo, las relaciones y articulaciones con el sector empresarial pueden darse de forma muy eficiente desde los Institutos Tecnológicos o Centros Especializados y, no ser necesariamente, objeto de angustias tan severas en el caso de universidades de gran tradición académica;
- c) la sociedad debe asegurar que todo aquél que tiene talentos o méritos y no pueda

costear sus estudios lo pueda llevar a cabo sin obstáculos especiales. Al mismo tiempo, quien pueda pagar por su formación, deberá hacerlo. En ese contexto se debe buscar el perfeccionamiento y ampliación de mecanismos de crédito educativo, becas y otros estímulos. Ello se acompaña de redefiniciones en las prioridades del gasto público, *enfatizando que no es por la vía de la disminución de los recursos para la educación superior que el Estado logrará hacer frente a los retos del futuro y a los que impone el surgimiento de nuevos tipos de sociedad;*

- d) la mayor diversificación de las fuentes de recursos para la educación superior y sus instituciones es pertinente y oportuna. En la búsqueda de fórmulas adecuadas es propio estimular la "venta de servicios". Se señalan elementos que permitan llegar a un equilibrio razonable entre los recursos que provendrían por la tutela del Estado, por matrículas, y los denominados recursos propios.
- e) es necesaria la conciliación entre la ampliación del conocimiento científico y las urgencias profesionales que acompañan, principalmente, la modernización de los sectores productivos. El asegurar la vida intelectual en los primeros años de universidad constituye una de las grandes empresas del momento en la región;
- f) el replanteamiento integral de la educación secundaria en sus últimos años deberá aliviar las presiones sobre la educación superior y facilitar la mejora sustancial de la calidad y eficiencia;
- g) la calidad de la educación continuará estrechamente vinculada al cuerpo docente;
- h) la evaluación y seguimiento de resultados de la educación superior es fundamental en su proceso de modernización. Así, los procedimientos públicos de evaluación y acreditación que incentiven la autoevaluación y las metas de calidad y eficiencia

son altamente positivos al Sistema Nacional de Educación Superior;

- i) las políticas de personal deberán asegurar la presencia del mejor cuerpo de docentes e investigadores en los países. Los gobiernos deberán ser conscientes de la "fuga de cerebros" que ya se ha iniciado en la región hacia países desarrollados del Norte, tendencia que tiende a acelerarse en los próximos años;
- j) la legislación y las normas deberán propiciar y acelerar los cambios y no obstaculizarlos. La convalidación de estudios, títulos y diplomas, y conocimientos en general, debería flexibilizarse al máximo, procurando adaptarse más rápidamente a las nuevas realidades internacionales, las que parecieran dar más importancia "al saber real" que a símbolos tradicionales;
- k) el dominio de la lengua adquiere gran trascendencia en el futuro inmediato de la educación superior. Es urgente eliminar el choque que se presenta en el saber articular el discurso especializado, su articulación descriptiva y la organización semántica, entre otros aspectos;
- l) es preciso conocer bien las expectativas de los estudiantes y atenderlas. Por este camino, eliminar "el retroceso del saber" que se presenta por la combinación de factores que tienen relación con la base del saber, los términos en que se da la continuidad de la formación y la formulación simbólica en el proceso de aprendizaje (aquí se gana o se pierde la dimensión de los problemas, de los fenómenos...de lo global, de la vida);
- m) es conveniente para las instituciones de educación superior, la búsqueda de "economías de escala" y de dimensiones más amplias, de carácter geográfico, especialmente;
- n) no deben escatimarse esfuerzos en la mejora de los aprendizajes en las instituciones de educación superior.

22. MARCOS POLITICOS:

La atención se dirige a:

- a) *otorgar la máxima autonomía* a las instituciones de educación superior;
- b) *fijar una reglamentación mínima nacional*, fomentando al máximo la descentralización y la activa participación de la sociedad;
- c) *asegurar la coordinación de las iniciativas públicas y privadas*, sobre la base de las finalidades mayores del desarrollo humano nacional;
- d) *facilitar el acceso y la comunicación con los centros de producción del conocimiento internacional* y con instituciones académicas de la región;
- e) *cuidar de que se disponga de los recursos financieros adecuados*, en seguimiento del ordenamiento político nacional establecido;
- f) *asegurar que la legislación y las normas acompañen las aceleradas transformaciones y cambios* que se observan en la región.

23. RESULTADOS:

Antes de finalizar la presente década se debería haber logrado en la región, entre otros resultados:

- a) el funcionamiento de políticas y bases firmes de desarrollo institucional de los Sistemas Nacionales de Educación Superior, para hacer frente a las grandes exigencias de un nuevo siglo y los desafíos de los 90;
- b) la ampliación significativa de la población con estudios terminados de nivel superior;
- c) una mayor representatividad en la producción del conocimiento científico mundial y en el acceso al mundo de las "patentes";
- d) una amplia gestión colectiva de saberes y conocimientos por vía de los progresos

reales en la "comunidad de naciones" de la región. El fortalecimiento de redes interuniversitarias de cooperación; la multiplicación de grupos de excelencia nacionales y supranacionales; la libre movilidad de científicos, especialistas y técnicos en la región, constituirán señales reales en dichos progresos;

- e) el trabajo generalizado y relaciones eficientes con la empresa en favor del desarrollo científico y tecnológico de los países. Presencia de un gran tejido de opciones y mecanismos actuando eficientemente;
- f) la reconciliación con la sociedad, manifiesta en su compromiso con las metas del desarrollo humano de cada país;
- g) la construcción científica de opciones de futuro para la región y de cada país en particular;
- h) la instauración de una planificación estratégica y de gerencia moderna en cada institución de educación superior en la que se privilegie el saber y la producción de conocimientos;
- i) la activa presencia en el manejo acertado de los temas más sensibles y estratégicos para la región, entre los que se han señalado: el medio ambiente, la pobreza crítica y la democratización;
- j) la disponibilidad de una capacidad técnica y organizativa para ofrecer la gran variedad de opciones de formación que demandan los acelerados cambios observados en la región y la presencia de una mayor diversificación en los campos de estudio.

A modo de conclusión:

Cuando se analiza la universidad latinoamericana de cara al futuro, las esperanzas en la región crecen y los interrogantes encuentran escenarios más positivos. El

potencial acumulado, la riqueza cultural, la sabiduría y valor de nuestros pueblos, son factores claves en la construcción del futuro. Lo que sí será indispensable es que, de una vez por todas, las comunidades universitarias de

toda la región se movilizan en torno a objetivos precisos y tomen parte activa en el logro de los consensos nacionales que se procuran con insistencia. Uno de ellos, precisamente, sobre la educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS PRINCIPALES

- AIPU: "Le défi pédagogique de l'enseignement supérieur", Actes du Congrès de l'AIPU, Montréal du 23 au 26 mai/1988, Université de Montréal.
- BRUNNER, J.J.: "Educación Superior en Chile - Fundamentos de una Propuesta", Santiago de Chile, mayo/1991 (estudios con apoyo de FLACSO y la Fundación Ford)
- COLCIENCIAS, D.N.P.: "Ciencia y Tecnología para una Sociedad Abierta", Bogotá, Enero/1991
- M.E.N./D.N.P.: "Política Educativa 91/94", Bogotá, Marzo/1991
- HERRERA, Amilcar, otros: "Prospectiva Tecnológica para América Latina", 1990 (Proyecto UNU-IDRC)
- KLIKSBERG, B: "Descentralización y Fortalecimiento de la Sociedad Civil - Una Agenda de temas estratégicos para los próximos años", Caracas, mayo/1991.
- LE MONDE: "Universités Entreprises: La Réconciliation", 16 Octobre 1990 (cuaderno especial)
- PNUD: "Desarrollo Humano - Informe 1991"
- RODRIGUES DIAS, Marco Antonio: "Trends and Challenges in Higher Education: A Global Approach", Paris, April/1991
- UNESCO/CRESALC: "Documento de Base", Reunión Internacional de Reflexión sobre los Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial - El caso de América Latina y el Caribe, Caracas, Mayo/1991
- UNESCO/CRESALC: "Agenda de Compromiso: Libertad Creadora y Desarrollo Humano en una Cultura de Paz", Caracas, Mayo 3/1991, (resultante de la reunión citada)
- UNDP: "Brainstorming on Governance, State and Society - Background Note", May/1991
- VESSURI, Hebe: "Perspectivas Latinoamericanas en el Estudio social de la Ciencia", Cuadernos CENDES, No. 7, Caracas, 1988
- WEILER, Hans: "The International Politics of Knowledge Production and the Future of Higher Education", Stanford University, May/1991

Estudiantes de Educación Superior Clasificados por campo de Estudio según Países y Años
Años: 1977-1987

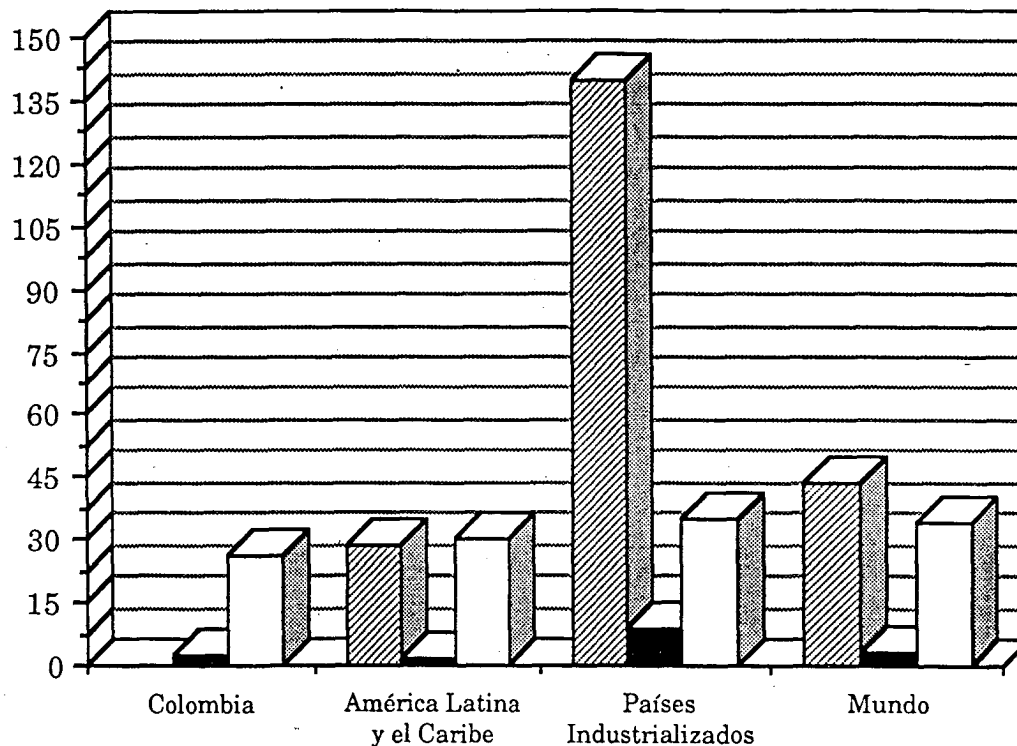
Campo de Estudio	PAISES											
	Argentina			Brasil			Chile			Colombia		
	1977	1987	Variación %	1977	1987	Variación %	1977	1987	Variación %	1977	1987	Variación %
Ciencias de la Educación y Formación del Personal Docente	68.391	19.047	-73	394.287	229.155	-42	37.538	41.837	11	43.616	89.866	106
Humanidades, Religión y Tecnología	33.455	48.885	46	21.457	145.189	576	3.705	3.056	-18	2.933	3.267	11
Bellas Artes y Artes Aplicadas	6.960	7.668	10	10.538	9.996	-6	5.027	6.672	32	11.078	10.719	-4
Derecho	61.597	109.274	77	116.372	144.043	23	3.283	5.789	76	27.437	50.541	84
Ciencias Sociales y del Comportamiento	7.329	18.212	148	70.898	151.307	113	16.359	5.090	-69	11.258	%	...
Enseñanza Comercial y Administración de Empresas	102.851	146.657	42	176.530	245.121	38	%	38.822	...	64.910	109.940	69
Documentación y Comunicación Social	...	...	...	31.202	42.301	35	%	4.058	...	%	%	...
Formación para el Sector de Servicios	...	...	...	8.371	15.538	85	%	11.519	...	%	%	...
Ciencias Naturales	20.391	81.476	299	12.549	40.224	220	4.490	2.846	-37	6.702	6.653	-1
Matemática e Informática	...	%	...	11.927	46.452	289	%	19.891	...	%	%	...
Ciencias Médicas, Sanidad e Higiene	96.937	94.896	-3	104.775	125.016	19	15.701	16.629	5	23.321	42.497	82
Ingeniería y Tecnología	71.602	129.403	80	141.450	139.200	-2	38.001	42.461	11	36.291	109.141	200
Arquitectura y Urbanismo	31.625	56.554	78	21.730	19.758	-10	%	3.368	...	%	%	...
Artes y Oficios Industriales	...	...	...	3.835	15.275	298	%	1.552	...	%	%	...
Transporte y Comunicaciones	...	...	...	1.990	211	-90	%	10.248	...	%	%	...
Enseñanza Agronómica, Dasanómica y Pesquera	28.287	43.134	52	31.223	35.455	13	6.572	9.608	46	9.931	11.999	20
Otros Programas	7.025	...	...	23.277	66.314	184	1.117	892	-21	...	...	...
Total	536.450	755.206	40	1.182.411	1.470.555	24	131.793	224.338	70	237.477	434.623	83

Continuación...
Estudiantes de Educación Superior Clasificados por campo de Estudio según Países y Años
Años: 1977-1987

Campo de Estudio	PAISES								
	México			Venezuela			Total General		
	1977	1987	Variación %	1977	1987	Variación %	1977	1987	Variación %
Ciencias de la Educación y Formación del Personal Docente	4.975	149.958	2014	24.491	89.274	264	717.175	917.237	27
Humanidades, Religión y Tecnología	10.722	11.325	5	8.986	5.155	-43	106.608	268.209	151
Bellas Artes y Artes Aplicadas	2.440	7.005	187	412	1.201	191	41.364	53.985	30
Dejecho	53.161	118.289	122	13.783	35.900	160	341.783	579.188	69
Ciencias Sociales y del Comportamiento	46.403	90.377	94	17.860	30.695	71	254.398	429.613	68
Enseñanza Comercial y Administración de Empresas	114.307	253.202	121	23.073	92.548	301	620.909	1.157.132	86
Documentación y Comunicación Social	7.521	27.107	260	3.279	8.228	150	50.794	107.775	112
Formación para el Sector de Servicios	4.674	---	---	2.808	2.116	-25	19.667	35.613	81
Ciencias Naturales	34.035	48.274	41	11.034	5.802	-48	115.816	227.275	96
Matemática e Informática	5.592	30.620	447	4.997	17.338	246	28.076	141.293	403
Ciencias Médicas, Sanidad e Higiene	122.612	114.546	-7	22.622	47.245	108	502.084	644.892	28
Ingeniería y Tecnología	112.049	296.800	164	37.566	78.857	109	586.955	1.036.281	76
Arquitectura y Urbanismo	21.254	52.646	147	5.213	6.079	16	110.278	182.522	65
Artes y Oficios Industriales	32.216	---	---	322	3.288	979	58.201	35.908	-39
Transporte y Comunicaciones	1.231	---	---	---	---	---	5.368	4.606	-15
Enseñanza Agronómica, Dasanómica y Pesca	48.327	31.898	-34	8.483	14.589	71	171.164	214.293	25
Otros Programas	553	12.841	1141	77.742	29.056	-63	182.472	170.237	-7
Total	622.072	1.244.888	100	265.671	467.371	75	3.913.122	6.206.059	58

COLOMBIA ANTE AMERICA LATINA Y EL MUNDO

Formación de Capital Humano

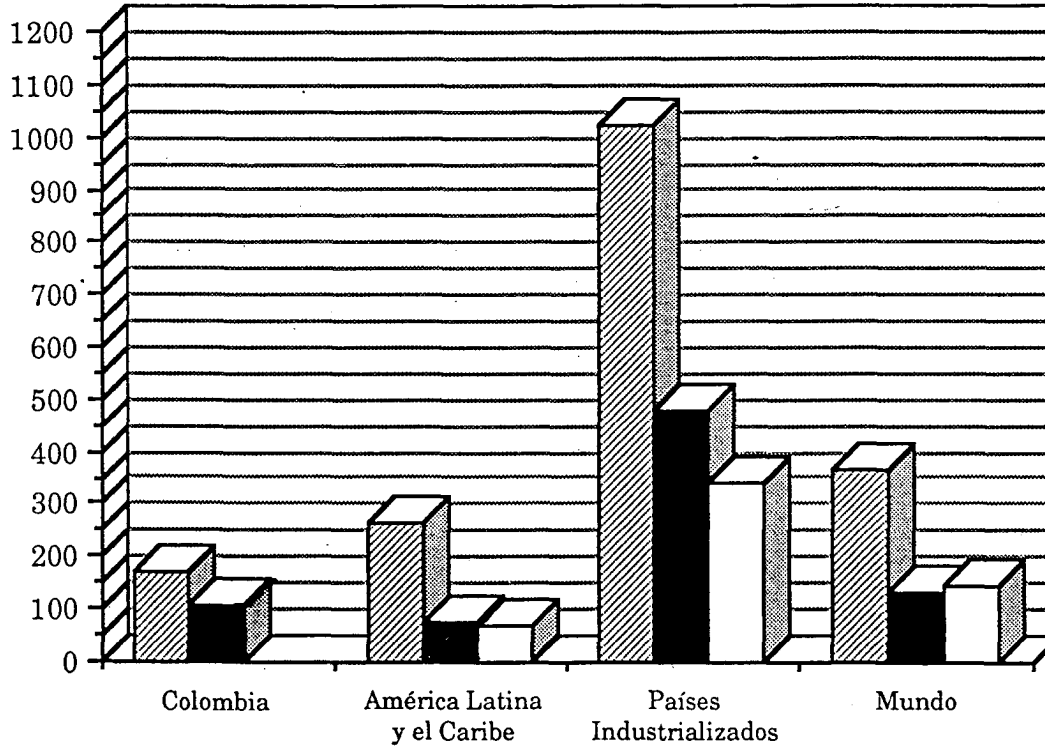


- ▨ Científicos y técnicos (por cada 1.000 habitantes) / 1980-88
- Graduados terciarios (como % del grupo de la misma edad) 1986-88
- Graduados en Ciencias (como % del total de graduados) / 1986-88

Fuente: Desarrollo Humano:
Informe 1991,
Tabla Nº 5. Formación
de Capital Humano,
PNUD, 1991

COLOMBIA ANTE AMERICA LATINA Y EL MUNDO

Perfil Educativo

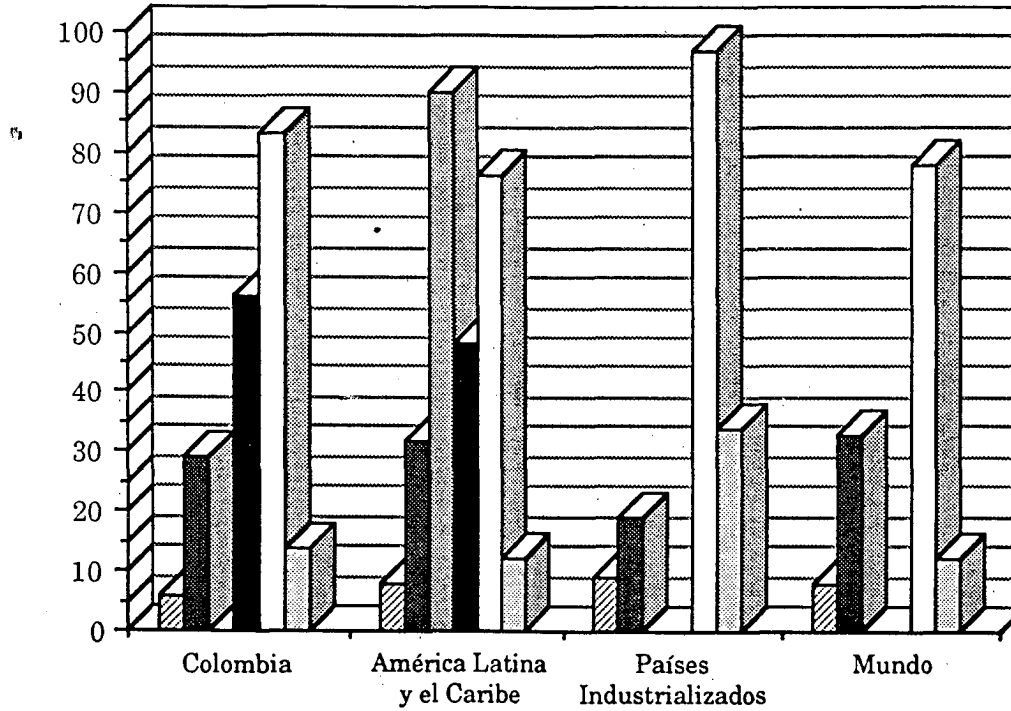








- ▨ Radios (por cada 1.000 habitantes) / 1986-88
- Televisores (por cada 1.000 habitantes) / 1986-88
- Circulación diaria de periódicos (por cada 1.000 habitantes) 1986-88

Fuente: Desarrollo Humano:
Informe 1991,
Tabla Nº 14. Perfil educativo,
PNUD, 1991

COLOMBIA ANTE AMERICA LATINA Y EL MUNDO

Perfil Educativo



-  Duración de la educación obligatoria (años) 1988
-  Razón estudiante-maestro en primaria / 1986-88
-  Razones de matrícula, 1986-88 (%) / Primaria (neto)
-  Razones de matrícula, 1986-88 (%) / Secundaria
-  Razones de matrícula, 1986-88 (%) / Primaria y Secundaria conjunta
-  Razones de matrícula, 1986-88 (%) / Terciaria

Fuente: Desarrollo Humano:
Informe 1991,
Tabla N° 14. Perfil educativo,
PNUD, 1991

**LA TECNOLOGIA Y LAS POLITICAS EN LA PRODUCCION
DEL CONOCIMIENTO:
CIERTOS COMENTARIOS ACERCA DE UNA NUEVA INICIATIVA
DEL BANCO MUNDIAL PARA ESTABLECER
LA CAPACIDAD DE INVESTIGACION
EN EDUCACION EN LOS PAISES EN DESARROLLO**

Hans N. Weiler (*)

(*) Profesor de la Universidad de Stanford. Ex-director del SIDEC (Stanford International Development Center) y ex-director del IIEP (Instituto Internacional de Planificación Educativa - UNESCO).

En vista de que se ha aceptado ampliamente la "importancia que tiene la evaluación de la educación en el diseño y análisis de las políticas de educación y de los sistemas de distribución", la unidad de Población, Recursos Humanos, Educación y Empleo (PHREE) del Banco Mundial ha iniciado un programa de trabajo para ayudar a "desarrollar sistemas efectivos de evaluación educativa en los países en vías de desarrollo". En otras palabras, los objetivos de este programa son: i) desarrollar evaluaciones de ejecución y logros, ii) diseñar y poner en práctica encuestas de muestreo basados en las escuelas, y iii) organizar y analizar los datos." ¹

Cabe destacar que ni la naturaleza del problema ni la fuente de la iniciativa son triviales. A pesar de estar ensombrecida por la escasez dramática de recursos materiales en muchas regiones del mundo en vías de desarrollo, la falta de una base adecuada de conocimientos sigue contándose entre los principales obstáculos que impiden una política educativa sólida y estable. Las preocupaciones relativas a lo que necesitamos saber acerca de la educación y cuál es la mejor manera de adquirir este conocimiento, son anteriores, tanto a la reunión de Jomtien, como a esta iniciativa y, en el transcurso de las últimas tres décadas, han generado gran cantidad de pensamientos y acciones, al igual que esfuerzos de investigación y de capacitación, tanto en instituciones nacionales como en las internacionales. Los resultados están lejos de ser insignificantes: Ahora sí sabemos y entendemos mucho más de lo que sabíamos acerca de cómo y por qué funcionaban, se ampliaban y cambiaban (o no cambiaban) los sistemas educativos; acerca de las condiciones culturales, económicas y nutricionales que facilitan o impiden el acceso a la educación; o acerca del poco o gran impacto que la educación tiene sobre la composición de los mercados laborales.

No obstante, son muchos los aspectos que seguimos entendiendo en menor grado del

1. Initiating Memorandum: Building Educational Research and Assessment Capacity: Work Program (12 de marzo de 1991), párrafos 2, 4, 5.

que deberíamos y podríamos. Lo que es todavía más importante, la capacidad de analizar y entender los fenómenos educativos está muy mal distribuida en el mundo actual. Por lo tanto, cualquier intento dirigido a cerrar las brechas de comprensión y a revertir los desequilibrios presentes en nuestra capacidad para generar conocimientos acerca de la educación, es un acontecimiento notable. Y cobra mucho mayor significado aún, ya que surge de una institución, el Banco Mundial, el cual, en el transcurso de los años, se ha ido convirtiendo en un actor fundamental del desarrollo económico en el mundo entero, no sólo en términos del tamaño en sí de su programa de préstamos para la educación, sino también en cuanto a la definición de parámetros acerca de lo que es el desarrollo educativo y de lo que éste debe ser. Una iniciativa de este tipo y origen merece, y requiere una atención especial y un cuidadoso análisis.

Los planes para la iniciativa del Banco han sido diseñados y establecidos en forma muy cuidadosa. Se basan en la experiencia técnica más avanzada en el campo de la psicometría, el muestreo y el análisis cuantitativo de datos. Estos planes reconocen la importancia política y profesional que tienen las medidas válidas, confiables y dignas de crédito de los resultados de un sector que no sólo consume inmensos recursos sino que, también, por definición, está sujeto a una amplia y amarga controversia relativa, tanto de sus medios como de sus fines, dentro y fuera de los países. La nueva iniciativa también establece claramente que la investigación y evaluación educativa ha sido diseñada para servir los propósitos de la política educativa de un país. Esto se contrapone marcadamente a un proyecto (abortado) anterior del Banco formulado hacia mediados de la década de los ochenta, el Fondo Internacional para Investigación Educativa (IFER), el cual fuera ampliamente criticado tanto en los países en vías de desarrollo como en la comunidad donante, por ser un medio para ofrecer a los investigadores del Norte una fuente de datos comparativos del Sur, en vez de constituir una

herramienta de comprensión y conocimientos para mejorar la política nacional.

En otras palabras, la iniciativa del Banco constituye un programa serio y profesional para mejorar la investigación y sus efectos sobre los resultados educativos. No obstante, lo hace en una forma tal, que ha generado una serie de preguntas y se basa en premisas acerca de la naturaleza del aprendizaje y la naturaleza del conocimiento que son, indiscutiblemente, muy problemáticas. Al ser propugnada, como en realidad lo es, en base a una noción muy específica y muy limitada de la "investigación", la iniciativa del Banco parece olvidar parte del debate reciente y actual acerca de las limitaciones de las ideas científicas relativas a la investigación social. Iría más allá del alcance de estas breves notas ahondar, en esta crítica, en los detalles necesarios que merece y requiere este tema. No obstante, a modo de temario inicial de discusión, quisiera destacar cinco elementos con respecto a los cuales he enfrentado dificultades específicas relacionadas a las premisas de ese proyecto.

1. Resultados del aprendizaje: ¿Una medida trunca?

La limitación más obvia de esta iniciativa, al igual que la de un trabajo más reciente del Banco Mundial acerca de la educación, la constituye el hecho de que confina la noción de los resultados del aprendizaje a una y sólo una medida: aquella de los logros cognocitivos. A pesar de que no cabe duda con respecto a la importancia de los logros como medida de rendimiento individual e institucional, indiscutiblemente ésta no es la única y, a menudo, ni siquiera es el resultado educativo más importante que valga la pena medir. Las orientaciones no cognoscitivas, tal como es el caso de la capacidad y del deseo de una persona de trabajar con otra, o las prioridades relativas que se le asignan a la solidaridad y a la competencia, los niveles de amor propio, la capacidad de pensar críticamente, el sentido de confianza en sí mismo y autonomía, o la identificación

con una u otra comunidad y tradición cultural, son apenas algunos de los elementos relacionados al resultado educativo que tienen una gran importancia en el caso de muchas sociedades y personas, aún cuando no han sido debidamente reconocidos por el Banco. En un punto (17) de la ponencia del Banco se reconoce que "el peligro estriba en utilizar estas calificaciones de pruebas de evaluación como una medida única de logro;". En realidad, así es. Sin embargo, la ponencia procede rápidamente, no a especificar resultados adicionales o alternos, sino que, lo que es bastante interesante, continúa con un análisis de las medidas de insumos tales como recursos fiscales y profesores como posibles fuentes de variación en el nivel de logros.

No se puede negar que los resultados que a menudo van más allá del logro cognoscitivo son más difíciles de medir en forma precisa y que son, también, difíciles de agregar con facilidad. Sin embargo, esto no los hace menos importantes ni legítimos. En vez de ayudar a ampliar nuestros horizontes acerca de los diferentes roles de la educación en cuanto al mejoramiento de la condición humana, la iniciativa del Banco nos mantiene estrechamente concentrados en una sola de las concepciones. Por cierto, éste es el concepto que corresponde en forma más funcional a la cultura de competencia que, para bien o para mal, es una característica resaltante de la vida moderna de Occidente.

2. Aprendizaje: ¿Un asunto individual?

Una premisa que se relaciona al punto que se mencionara con anterioridad y que, quizás, esté más implícita que explícita en el discurso del Banco, es aquella que ve el aprendizaje esencialmente como un dominio de la actividad personal. Al registrar y controlar el logro educativo, el individuo constituye la unidad de análisis, a pesar de la agregación de calificaciones de varios individuos para propósitos de una evaluación institucional. Aún cuando la facilidad operativa de este esquema es innegable, es extraño que no tome en cuenta una de

las propiedades más importantes del proceso de aprendizaje: su cualidad social. El aprendizaje, en especial el aprendizaje en las escuelas, ocurre como un proceso complejo de interacción social, donde el resultado individual no es más que uno de los indicadores pertinentes y en el cual el rango de los logros y los diferenciales de los logros alcanzados en una clase, en un grupo, en una escuela son, cuando menos, tan importantes como las calificaciones de logro individual y sus medios estadísticos. No obstante, para captar la cualidad social del proceso de aprendizaje es necesario ir más allá de la psicometría, para pasar a un enfoque más cualitativo y de observación con respecto al estudio de la realidad educativa. El escaso interés que los planes del Banco le prestan a las medidas de logro individual pudiera muy bien constituir un riesgo al tratar de lograr una comprensión más adecuada de lo que hacen los sistemas educativos y de la forma en la que lo hacen.

3. ¿Soluciones técnicas para problemas no técnicos?

En el contexto de esta iniciativa, el discurso del Banco tiene un sello muy claro de maestría técnica. También revela una fuerte creencia en el poder de las soluciones técnicas aplicadas a lo que, en esencia, son problemas no técnicos. La premisa básica es que la política educativa "mejorará" (en qué sentido?), una vez que logremos establecer un sistema de información técnicamente adecuado que permita detectar incrementos en el rendimiento de una política anterior e intervenciones de recursos. El problema a este respecto es que una información e investigación técnicamente competentes constituyen una condición necesaria, pero no suficiente, para asegurar una buena política. En otras palabras, la noción del proceso de la política que constituye la base de esta iniciativa tiene una falla muy seria, al no reconocer la naturaleza fundamentalmente política de la relación que existe entre la información y la política. Las fuerzas de mediación e interpretación que están involucradas en

esta relación (como ejemplo de esto se puede pensar en los usos políticos de las comparaciones internacionales en el campo de los logros) están escondidas debajo de una preocupación muy fuerte relacionada a la instrumentación, el muestreo y el análisis de datos, los cuales son elementos importantes, aún cuando sean sólo parte de la historia. En vista de la evidencia creciente que, en tantos casos, la investigación se utiliza para legitimizar, más que para informar con respecto a una política, el retrato que hace el Banco de esta relación, al describirla como técnica y carente de problemas, tiene problemas propios. La historia inicial de la planificación educativa, con su connotación ingenuamente mecanicista, nos viene a la mente como un terrible paralelo.

4. Que es más importante: ¿Las identidades nacionales o las normas internacionales?

Otras de las premisas de la iniciativa del Banco, comprensible para una organización internacional pero problemática en sus implicaciones: la evaluación de los resultados educativos puede y debe seguir un modelo normalizado internacionalmente y regirse por los principios del sistema internacional de producción de conocimientos ("la investigación internacional y la comunidad psicométrica", 22) que está dominada por la cultura de investigación del Norte. Los investigadores locales, una vez que han sido debidamente capacitados por expertos externos en medición, deben recibir ayuda para asistir a conferencias internacionales y "para publicar sus resultados en revistas internacionales" (32) en vez de crear y alimentar a las comunidades locales, nacionales y regionales con el saber de sus propias identidades, publicaciones y prioridad de escolaridad. El enunciado del Banco invoca, con bastante propiedad, el llamado de Jomtien para mejorar la evaluación en el campo de la educación. Sin embargo, en Jomtien se le dió

también mucha importancia a las identidades locales y nacionales, para determinar en forma autónoma cuáles serían los objetivos del aprendizaje y, también, para definir los parámetros mismos del desarrollo. Es cierto que los planes del Banco permiten que las pruebas de rendimiento y logros reflejen las "normas establecidas", (36) determinadas por un gobierno específico. Sin embargo, también a este respecto, tal como lo he mencionado con anterioridad, el rango de opciones se ve restringido por la extrema importancia que el plan le concede a la psicometría. Por definición, los objetivos educativos que no pueden asignarse a las categorías de logros cognoscitivos no constituyen una opción legítima.

5. Control y responsabilidad: ¿Quién ejerce el control?

En el mundo actual del poder y la política, la autoridad siempre está en búsqueda de dos metas esquivas (y, a menudo, contradictorias): el control y la legitimidad. Sin los instrumentos necesarios de responsabilidad y control, la autoridad tiende a hacerse inefectiva. Sin legitimidad, la autoridad tiende a recurrir a la coerción, la cual ha demostrado ser peligrosa para su sobrevivencia misma. Al leer la declaración del Banco acerca de la investigación y la evaluación, sorprende cuánto esta se inclina hacia un discurso de control y el escaso reconocimiento que le otorga a la necesidad de legitimidad, tanto en la producción del conocimiento como en la utilización de sus resultados. El lenguaje utilizado refleja una racionalidad de inspección y, a este respecto, se puede ver que, tanto el Estado como el Banco Mundial, son partes interesadas. Nada se dice acerca de la forma en que este tipo de investigación logra y mantiene su legitimidad entre aquellos que se verán afectados por sus resultados, en la forma bien sea de una política, de una clasificación o de ambas. La producción del conocimiento, como Guy Grau, yo mismo

y tantos otros lo hemos demostrado, tiene tanta necesidad de legitimidad como el ejercicio de autoridad política; de la misma manera que para esta última la participación activa del gobernado es una fuente indispensable de legitimidad, es probable que la producción del conocimiento, como ejercicio jerárquico y tecnocrático, no sea suficiente en cuanto a legitimidad se refiere.

Cabe mencionar una vez más lo siguiente: La iniciativa del Banco Mundial dirigida a mejorar la investigación y evaluación en el campo de la educación es, en principio, un acontecimiento muy importante y aceptado en un área donde las iniciativas y los recursos son muy necesarios. Sin embargo, precisamente porque son tan importantes, sus premisas y sus limitaciones deben ser objeto de un debate lo más amplio posible.

EDUCACION Y DESARROLLO

ALGUNAS HIPOTESIS DE TRABAJO FRENTE A LA CUESTION TECNOLOGICA

Pedro Demo

IPEA/CPS, Brasilia

Incomoda a los educadores la insistencia sobre los desafíos tecnológicos, en particular la acusación creciente de que el sistema educativo estaría de "espaldas al futuro". Se habla de un "déficit tecnológico estructural" (Luhmann, 1982), y en una sociedad como la nuestra es común oír que el atraso en la educación es característico constituyendo uno de los impedimentos de la apertura hacia la modernidad. Por otra parte, también se señala que la educación sería menos importante para el crecimiento económico (Salm, 1980), aunque fuese fundamental para el desarrollo político. Mientras tanto, en países desarrollados se crean fuertes expectativas en cuanto al papel de la educación en la modernización de la sociedad y de la economía (Vanilda, 1989, Messías, 1990), recuperando la condición de inversión estratégica. Es así como, el desarrollo, dadas las condiciones (recursos naturales, extensión territorial, mano de obra disponible, etc.), contaría con una competencia tecnológica y ésta es gestada en gran parte en sistemas modernos de educación. Tal efecto no es mecánico ni automático. A pesar de su urgencia solamente puede ser alcanzado a través de un proceso generacional que implica políticas a muy largo plazo, mientras que los gobiernos prefieren impactos más inmediatos, más "legitimadores".

Este trabajo busca ampliar de forma preliminar e intencional, algunas hipótesis de trabajo frente al desafío tecnológico, insistiendo

sobre fases relevantes de esta situación, evitando sobreestimarlas o subestimarlas. Por otra parte, es necesario analizar con calma el supuestamente obvio capitalismo neoliberal después de la crisis de los socialismos reales, secundado por teorías sistémicas como la de Luhmann, que privilegian posturas "científicas objetivas". Por otra parte es necesario también analizar los "discursos transformadores" inconsecuentes, aptos para revelar una fragilidad científica a diferencia de la competencia política.

I. Educación y Tecnología

Esta aproximación -educación y tecnología- puede resultar forzada para muchos educadores, por varias razones:

- a) para los tradicionales "filósofos de la educación" o "humanistas", de manera general, la educación continúa formando parte de penumbras moralistas e incluso religiosas, donde podríamos cuando mucho hablar de "arte", pero nunca de "técnica";
- b) fácilmente se da una contraposición entre estos términos: el pedagogo es "gente" y entiende de gente, el especialista en tecnología tiende a caer en la improductividad de un robot, de un autómatas, de un impío comportamiento objetivo;

- c) a la tecnología, es común reducirla a una caricatura: manejo de medios electrónicos y acceso a las técnicas;
- d) la tecnología puede encarnar para el pedagogo el mundo opuesto a la dialéctica: mientras ésta se preocupa de los conflictos sociales y puede ser un arma de transformación, la tecnología tiende a significar un poder en favor del grupo dominante, además de masificar, homogeneizar y aislar.

En esta discusión, el aspecto más característico es el choque de estereotipos, además de la marca ineluctable del progreso técnico. Viéndolo de otro modo, la educación tiende a ser identificada más con sucesos anticuados, que con los desafíos del desarrollo. En términos de "recursos humanos", tenemos por una parte, al "idiota especializado", producto predilecto del mundo tecnológico (conoce todo de manera competente y en detalle, pero no tiene conciencia política) y, por la otra, al pedagogo ridículamente sentimental, un generalista perdido y desactualizado. Por encima de ello, vale la pena reconocer que el desafío tecnológico es ineluctable, que el mundo moderno camina definitivamente en esta dirección. Lo racional es participar del desafío, para poder convertirse en paladín, no solo resistir. Cambiar y desarrollarse son pretensiones cada vez más capitalizadas por la tecnología. Aquello, que la educación alardea todo el día en la esquina, pero no lo lleva a cabo, la tecnología, sin alardear lo realiza.

Buscando los lados positivos de la problemática, surge inmediatamente la posibilidad de recuperar por la vía de la tecnología, un viejo discurso pedagógico siempre actual: una "buena educación" sería aquella que motiva a: "aprender a aprender", no aquella que preconiza la memorización doméstica de un lote de conocimientos ajenos, y la repetición. Educar debería coincidir con saber producir, inventar soluciones propias frente a los desafíos, formarse con y para la autonomía, no basta con repetir, copiar, imitar.

Cuando se reprodujo, la tecnología creó una condición deteriorante. Su signo es la innovación, de forma obsesiva. Esta actitud es aprovechada por el capitalismo, que encontró en la tecnología el instrumento más eficiente de acumulación (transición de la plusvalía absoluta a la relativa), pero no se puede dejar de reconocer esta condición innovadora, hasta cierto punto próxima de los ideales pedagógicos. Por más extraño que parezca es posible recuperar - de otra manera- la posición emancipadora del educando que lo coloca como pieza decisiva del proceso: se trata de enseñar al nuevo maestro, no a los discípulos. Es viable armonizar instrumentaciones técnicas con el surgimiento del sujeto social consciente y competente, capaz de concebir y realizar un proyecto propio de desarrollo.

Debe reconocerse, desde luego, que la tecnología tiende a "instrumentalizar" la situación política de los fines (Habermas, 1989, Rowanet, 1986, Siebeneichler, 1989), tomando al pie de la letra la situación de "dominio tecnológico" (tecnología para dominar). Esto es visto como el diferencial del desarrollo. El capitalismo moderno continúa unido a la plusvalía, pero ésta no es ya la fuente principal de acumulación del capital, sin mencionar que la categoría "trabajo" está dejando de ser, en favor de la tecnología, la ordenación central de la sociedad (Offe, 1989). Con esto la emancipación no sería un "discurso" (ideología), sino un poder tecnológico.

Tal desafío adquirió tonalidades drásticas con la crisis de los socialismos reales, detentores de ideologías altisonantes, pero desprovistos de una tecnología adecuada y socialmente útil, lo que los habría llevado a la improductividad económica. Se torna proverbial que "quien no tiene tecnología, no hace ideología". Esta postura, además de reubicar agresivamente la "razón instrumental", dio motivo al renacimiento del neoliberalismo como estrategia "más segura" de unir crecimiento y desarrollo, teniendo a la vista un dominio de los medios de crecimiento (Bobbio, 1988, Offe, 1984).

De manera general, en el campo educativo la tecnología está reducida al desafío de su uso (televisión educativa, informatización, utilización de medios electrónicos como video, etc.), lo que deja a un lado las facetas más desafiantes de la situación, en particular su oportunidad de recuperar una posición estratégica en el proceso de desarrollo (Oliveira y Chadwick, 1984. Saldanha, 1978). No se trata de verla simplemente como una inversión fundamental (diálogo más fácil con la planificación económica), sino en un lugar estratégico de la elaboración de la inteligencia capaz de crear tecnología propia y de punta. El "dominio tecnológico" podría ir más allá de una mera táctica de dominación y lucro, para alcanzar el espacio de la creación tecnológica en sí (dominio de la tecnología), lo que la llevaría a discutir siempre el lado político de la situación: tecnología para qué y para quién?

Con esto regresaríamos a los tiempos de "la teoría de los recursos humanos", entendida como una instrumentación funcional del hombre para el crecimiento de la economía, pero podríamos avanzar hacia el uso y la creación de instrumentos tecnológicos modernos, tomando en cuenta fines educativos emancipadores. Es menester invertir en el hombre como sujeto, no como objeto, ya que la emancipación podría ser definida como competencia histórica (técnica y política) de concebir y llevar a cabo un proyecto propio de desarrollo (Cunha, 1977. Salm, 1980).

En otras palabras, se trata de unir "calidad formal y política". La una no va sin la otra, y aquella no sustituye a ésta. Para llegar a ser transformadora, la educación no puede reducirse al discurso político, pero carecer del poder de instrumentarse tecnológicamente y, sobre todo, de regresar al lugar estratégico de su gestación creativa. Por otro lado, hay que impedir que la tecnología se reduzca a la táctica de dominación y lucro, en un mundo de meros objetos. Reubicadas así las cosas, la educación recibe el desafío de la extrema creatividad, alcanzando el factor esencial de la modernidad y destacando, en el contexto del

"dominio tecnológico", al hombre como sujeto de la tecnología (Carraher, 1988. Gandin, 1988).

En el fondo la emancipación no puede ser adecuadamente concebida y alcanzada con sólo una de ellas: la tecnológica o la política. Es necesario, al mismo tiempo, producir y participar. En efecto, la educación manifiesta una visible tendencia a valorizar la situación participativa mucho más que la productiva, refugiándose en discursos excitados, generalmente incompetentes en términos instrumentales. No se trata de caer en lo opuesto, sino en lograr una relación creativa entre educación y tecnología (Libâneo, 1986. Paro et alii, 1988. Frigotto, 1989.)

II. Educación y "Déficit Tecnológico"

El discurso de Luhmann es tomado aquí solo como "gancho" en nuestra discusión, debiendo por eso ser un poco más específico. Viendo la tecnología como "la ciencia de las relaciones causales subyacentes a las intenciones prácticas y por las cuales la acción debe orientarse, pretendiéndose el éxito" (Luhmann y Schorr, 1982. 11), es posible situar como "problema" la convivencia entre determinaciones científicas y sujetos sociales que no deberían estar determinados. "La combinación de (1) relaciones causales ordenadas según las leyes necesarias, (2) el esquema fin/medio como interpretación de la racionalidad de la acción, y (3) la auto-referencia de la subjetividad como interpretación del hombre agente, no podía ser exacta, luego de ser proyectada en la dimensión social, es decir, extendida a una relación de (por lo menos) dos actores (sujetos). Siempre que Ego y Alter, como sujetos que operan auto-referencialmente siempre de modo necesario, quieren construir su relación mutua de forma tecnológica-causal, necesitan traducir su propia auto-referencia y la del otro en una relación causal e interponer para cada efecto que se pretenda, los procesos auto-referenciales (de la autoconciencia, o del pensar o del querer) del otro como un medio, obviando aquello de que "nada funciona". Esto, por ende,

contradice técnicamente, a través de las estructuras circulares, a las exigencias de una tecnología de subsistencia y, moralmente, al imperativo categórico" (Id. 11-12).

Luhmann es tal vez hoy el mayor representante de la teoría sistémica y, en este contexto, el adversario principal de Habermas, siendo común a ambos la construcción metodológica de condiciones más pertinentes a lo científico, pero con paradigmas bastante divergentes (Kiss, 1986;1987). En la teoría sistémica, aunque muy ventilada por la concepción de "auto-poiesis" (capacidad auto-conductiva de sistemas) prevalece el ambiente objetivante y técnicante del tratamiento, al menos próximo a la visión estructural funcionalista. La concepción de Luhmann llega al punto de insistir fuertemente en la capacidad sistémica de manejar conflictos, sobrevivir de ellos y fecundarse de los sistemas (Luhmann, 1990). Habermas se refiere a las ciencias sociales "reconstructivistas", más próximas de la dialéctica, y hoy valoriza en extremo el paradigma pragmático-formal, con base en la intersubjetividad comunicativa como criterio básico de lo científico. La verdad termina definida, al final, bajo parámetros formales (trascendentales) al menos por la vía del reconocimiento de las contradicciones preformativas pero, en términos históricos, no producen determinaciones definitivas. Carecen de la intersubjetividad comunicativa crítica para su reconstrucción espacial-temporal (Habermas, 1981; 1989; 1990. Tempo Brasileiro, 1989).

Como ya es común en ambientes positivistas, Luhmann rechaza la noción de causalidad estricta, incluso para las ciencias naturales y se queda con la noción de "plano causal". Para los planos causales son típicas, de modo general, ciertas reducciones, que se apartan de la realidad, pero que confiamos válidas para ganar una base suficientemente disponible y satisfactoriamente visible frente a la propia vivencia y a la acción. La causalidad abierta es una esquematización del mundo, que implica inevitables simplificaciones que, precisamente

por ello, lo torna permeable al desarrollo, adaptable e influenciado". (Luhmann, 1982, 18). Así, la noción de plano causal estaría en un punto medio entre las determinaciones científicas y los subjetivismos libres. Por una parte, los planos causales "son siempre falsos", tomando en cuenta sus simplificaciones y reducciones de la complejidad a esquemas manejables; por la otra su forma de ajustar medios y fines, para alcanzar el éxito, aplicando la idea de que es posible "dejar que ocurra". Caso contrario, educar no tendría sentido. Con esto Luhmann, llega a afirmar que su postura valoriza aun más la percepción subjetiva, lo que permite criticar dos extremos: los que imaginan una educación científicamente determinada, y los que se pierden en el subjetivismo y en la ideología. De esta manera la tesis del déficit tecnológico estructural se vuelca con mayor insistencia hacia las costumbres pedagógicas enlazadas a las condiciones subjetivas. Sería equivocado imaginar la pedagogía como una relación hombre-hombre (humanismo), ya que tal sociedad solamente puede ser captada por un "análisis socio-estructural de la complejidad de los sistemas interactivos de la enseñanza escolar y de los límites de la capacidad dada de acción y percepción" (Id, 17). Se produce un cambio de autorreferencia por referencia sistémica (Luhmann, 1982, 41-50).

Es innegable que Luhmann consigue trabajar, a partir de aquí, situaciones muy interesantes, como la consideración de que el profesor tiende a ver al alumno bajo la óptica de "factores variables" (quiere influir y cambiar comportamientos), mientras el alumno tiende a ver al profesor bajo la óptica de factores constantes (se siente más condicionado que el condicionante) (Id., 21-23). Además, desafía pertinentemente a las condiciones de la pedagogía, de ser "científica" (déficit tecnológico), insinuando procedimientos entusiastas, extremadamente ideológicos, en detrimento de la competencia técnica, sin caer en credulidades causales y sin ignorar la autorreferencia.

Por otra parte, en términos metodológicos, la discusión lleva el debate a privilegiar una

ciencia sistémico-formal, más interesada en la consideración obsesiva e innovadora de los medios, que preocupada por la confrontación de los fines. Frente a esto, la tecnología deja de ser una "opción" técnica de la sociedad, para aparecer como una obligatoriedad histórica. La educación no estaría captando eso, cayendo en la ingenuidad de inventar cándidamente un contexto excitado de opciones sociales, sin darse cuenta de lo que ya está decidido. Cree más en la ideología que en la tecnología. Preconiza grandes salidas históricas, pero no dispone de los medios para tanto y, por ende, se pierde en la condición de remolque de la historia (Paiva, 1989. Salm y Fogga, 1990. Abramo, 1990).

Tomando tal discurso como "gancho" podríamos hacer un análisis crítico sobre el atraso histórico de la educación, cuya incompetencia apuntaría tanto a la óptica formal como a la política.

III. La Universidad Reproductiva

La situación de atraso histórico apunta de manera general hacia todo el sistema educativo brasileiro. Estamos más acostumbrados a oír quejas con respecto al primer grado, y con razón, ya que se trata de un derecho de todos aún no universalizado. Todavía la universidad presenta fases de inadecuación con respecto a los desafíos del mundo moderno, asumiendo la condición de una de las instituciones más conservadoras en la sociedad, en el contexto de una ironía más típica que extraña: allí donde se generan las teorías de cambio, es el lugar donde menos se cambia. El conocimiento, cuando existe, tiende más a reprimir los cambios estructurales que a fomentarlos.

Nuestras instituciones de educación superior son característicamente "instituciones de enseñanza", es decir de conocimiento repetido e imitado. No se alimentan de la investigación como misión fundadora al lado de la enseñanza, tendiendo, por ende, a la primera como inspiración central. Quien investiga, debe enseñar, pero solo enseña, quien investiga. La

simple transmisión de conocimiento es tarea importante, aunque derivada y no requiere necesariamente de la universidad. Los medios modernos de comunicación la realizan de modo mucho más adecuado, competente y atrayente, en particular bajo la óptica estratégica de la socialización del conocimiento. Entretanto, se generalizó entre nosotros la manera imitativa de la vida académica, donde el profesor da clases y, el alumno, se limita solo a aprender.

La investigación necesita ser vista no solo como instrumento y producción científica, sino como un "principio educativo" (Demo, 1990), apareciendo así al mismo tiempo en la base de la calidad formal y política. No se puede restringir la investigación al acto solemne, ritual y elitista reservado a entes super-especializados, aunque esto forme parte de ellos. La investigación debe entenderse como actitud de vida, componente de la producción científica y de la educación, en particular del cuestionamiento crítico y creativo. Esta condición se encuentra en la raíz de todo proceso emancipador, que siempre se inicia con la capacidad de decir no, de un enfrentamiento, de una búsqueda de alternativas, uniendo así el saber y el cambio en la misma perspectiva. Ahora bien, la investigación hace indispensable el concepto de extensión, creado para aplacar la mala conciencia de la fuga de la realidad social. Puede siempre unirse en un todo, la calidad formal y la política: el surgimiento del especialista y del ciudadano. Con esto, el dominio tecnológico no se reduciría a la competencia técnico-formal (que será tanto más "útil" cuando más "neutra"), pero incluiría siempre el cuestionamiento de "para qué y para quién".

Tal noción de investigación no depende de títulos y sofisticaciones, aunque no se contraponga, lo que permite afirmar que es viable (necesaria), como parte intrínseca en todos los niveles de la educación. Una institución de la periferia no se conformará con una mera enseñanza, cuando asume el compromiso de producción propia del conocimiento, en el

contexto del cuestionamiento de su realidad. No hará una investigación sofisticada, pero puede hacerla a su "tamaño". Por lo tanto, la universidad es insustituible, no para dar clases y repasar el conocimiento de segunda mano. "Las clases", en este sentido, se incorporan al signo del atraso histórico, porque es, para el supuesto profesor, copia y repaso, y para el alumno, copia de la copia. Quien no investiga, y por consiguiente no posee un material propio elaborado, no debe "enseñar", no puede ser "profesor". Dentro de las teorías emancipadoras no encaja la imagen del "discípulo" domesticado a la imagen del preceptor, sino la del nuevo maestro, dotado de capacidad propia de producción y elaboración.

"Las clases" solo pueden ser patrimonio de un profesor con un mensaje propio. Vale decir: del profesor, que comunica su producción e impulsa la innovación y el progreso; y del alumno, que es motivado a producir también, y a independizarse. Nuestra vida académica es profundamente "vicaria", parasitaria, particularmente en las entidades privadas y de enseñanza nocturna. No se trata de imitar situaciones alienantes, porque estaríamos en una condición de reproductores. Pero es necesario establecer la investigación como inspiración básica de todo, incluso de la enseñanza. Dentro de nuestras circunstancias, la enseñanza nocturna es inevitable, tomando en cuenta que la mayor parte de la juventud solo puede dedicarse al estudio nocturno, después del trabajo. Por otra parte, es fundamental entender que esto es una concesión inevitable, pero no la situación adecuada de la vida académica. Si pensáramos así se diría que la enseñanza nocturna merece ser tratada de manera alternativa, bien sea bajo una óptica de mayor duración y consecuente reordenamiento curricular, o con profesores especialmente preparados, o a través del uso de tecnologías motivadoras. En la práctica ocurre todo lo contrario: el profesor de poco mérito que vive solo de dar clases, improductivo y desactualizado que accede al alumno más carente y menos preparado, quien, cuando se trata de una oferta

privada, debe además pagar la mediocridad a la que es sometido. (Bordenave & Pereira, 1986).

Sin querer "moralizar" esta situación (no se trata de "culpar"), vale reconocer que el mundo moderno escapa de este tipo de concepción universitaria pero, que se prepara una ostentosa injusticia contra las nuevas generaciones, relegadas a la reproducción y al deterioro. Desde el punto de vista de la modernidad tecnológica, en su aspecto positivo, la expectativa podría ser presentada de la siguiente manera;

- a) si entendemos la educación como emancipación el "aprender", debe ser superado por el "aprender a aprender";
- b) la "creación propia" con base en la investigación será la estrategia esencial de la vida académica, en el profesor y en el alumno, así como en la evaluación del desempeño;
- c) la capacidad de aplicación técnica es fundamental, pero no sustituye la formación general que permite el dominio teórico de los procesos y el constante cuestionamiento crítico;
- d) saber renovarse forma parte de la competencia tomando la investigación -formal y política- como inspiración básica.

Frente a esto no dejamos de reconocer que, como expresión típica, nuestra educación superior está divorciada, de espaldas al futuro. Hay, lógicamente, algunos logros modernos y adecuados pero son, en la práctica, excepcionales como lo señala la "guía del estudiante": los cursos de excelencia en el país son de 1% (Demo, 1990 A). El análisis de los datos disponibles arrojan conclusiones preocupantes, tales como:

- a) excesiva presencia de cursos no-moderados, sobre todo en establecimientos particulares (áreas de ciencias humanas, ciencias sociales aplicadas, letras);
- b) baja oferta y búsqueda de cursos modernos acompañados de altísimas tasas de

- deserción, principalmente en ciencias exactas y biología, en la misma proporción que en letras;
- c) precariedad preocupante de los establecimientos municipales, en general más notoria que en los particulares;
 - d) alarmantes tasas generales de deserción (aunque éste dato sea impropio técnicamente, por no ser de flujo); algunas universidades públicas ya reconocen que perdieron en los últimos años proporciones sorprendentes del alumnado (Jornal do Brasil, 18.11.90; la UFRJ perdió 10 mil alumnos en los últimos seis años);
 - e) según la "Guía de los Estudiantes", los cursos de excelencia son excepcionales, la marca registrada de la educación superior es regular y débil;
 - f) los docentes con calificación adecuada han evolucionado favorablemente en el tiempo, pero es todavía exigua la presencia de maestros y doctores, de una manera general y, especialmente escasa en los establecimientos particulares y municipales; en éstos el régimen de trabajo más típico es el del docente por hora;
 - g) las universidades "nuevas" representan, por un lado, respuestas a presiones de la clase media pero, por el otro, cristalizan la tendencia a un bajo nivel en todos los sentidos, principalmente en la oferta de cursos nocturnos;
 - h) aunque indirectamente, los datos insinúan que la educación superior no tiene las condiciones mínimas para ser productora de un conocimiento propio, colocando a la disposición de la sociedad y del estudiante instrumentos formales actualizados y actualizantes; los establecimientos particulares, y las ya mencionadas universidades "nuevas" (creadas en la década de los ochenta) son típicamente, por no decir exclusivamente, instituciones de enseñanza, en contra de la expectativa fundamental de una educación emancipadora y moderna;

- i) esta verificación crítica es radical en los establecimientos particulares y municipales, además cabe destacar a gran escala, a otros segmentos incluso los federales (Demo, 1990a, 26-27).

IV. Educadores mal pagados y desactualizados

Un interesante estudio reciente (Barreto, 1990) revela que los profesores de 1er. grado ganaban en 1987 como promedio, un salario de US dólar 286.33 (203.18 en el Noreste, y 332.02 en el Sureste). "¿Es decir que las remuneraciones de los profesores son de hecho más bajas que las de las otras categorías? Para responder a esta pregunta fueron elegidos para comparar otros dos grupos ocupacionales del sector de servicios con base a dos criterios: grado de escolaridad y tasa de empleo ocupados por mujeres. La ocupación de "secretario" es la que mejor llena estos requisitos, pero también la de "auxiliar de contabilidad/caja", que, aunque presenten una escolaridad promedio un poco más baja que la de los profesores, representa un mercado de trabajo importante para las mujeres y puede, por lo tanto, competir con la escuela profesional del magisterio.

Incluso poseyendo una escolaridad más elevada, los profesores de primer grado (...) perciben remuneraciones sistemáticamente más bajas que las de la ocupación de auxiliar de contabilidad/caja, en todas las regiones. En promedio, los trabajadores de este segmento ocupacional reciben 1.22 veces el salario promedio del profesor.

"La diferencia salarial es todavía más acentuada entre las ocupaciones de "profesor de 1er. grado" y "secretario". Con un grado de escolaridad ligeramente más bajo que el de los profesores (excepto en el Noreste), los secretarios perciben salarios significativamente más elevados, en todas las regiones, a excepción del Sur. El sueldo promedio nacional de los secre-

tarios era de 1.51 veces mayor que el de los profesores en 1986, y 1.37 veces en 1987" (Barreto 1990, 24).

Según la misma autora, en 1987 en Brasil, cerca del 13% de los profesores de 1er. grado no tenían la formación mínima exigida (el magisterio, es decir, la escuela normal de 2do. grado). Poseían magisterio completo 40.99%, y apenas 38.78% el tercer grado completo. En el Noreste, nada menos que el 26% aproximadamente no tenía la formación mínima exigida; casi la mitad eran normalistas formados (47.32%) y solamente 18.73% tenían tercer grado completo. Es verdad que, sobre todo en el Sureste, pero también en el Sur, la primera categoría era poco representativa, pero es innegable la situación aun más insatisfactoria del profesor, también en términos de formación.

En realidad, en los términos del mundo moderno, la formación del magisterio sería aceptable, si partimos de los derechos del niño: considerada como un todo, coloca un conjunto complejo de necesidades básicas, cuya atención adecuada exigiría como mínimo la formación del tercer grado. Es absurda la concepción común, según la cual, para cuidar del niño, cualquier persona sirve, sobre todo si es mujer. Tomando en cuenta la importancia decisiva del desarrollo integral en los primeros años, la posición debería ser la contraria, mientras menor sea el niño, mejor tendría que ser el profesional respectivo (ISEP, 1990).

No se trata de censurar al normalista (no es un caso de "culpar"), aunque sí de reconocer la realidad, lo que además, es común en países avanzados y más justos socialmente. El preescolar, por ejemplo (0 a 6), podría ser una de las políticas más redistributivas, más equitativas en oportunidades, más emancipadoras, además de preventivas, si la oferta fuera mínimamente adecuada y apuntara a todos los que la necesitan.

Sin embargo, la formación completa del tercer grado aún no es suficiente, si observamos que este tipo de profesionalización (licenciaturas) se da abundantemente en esta-

blecimientos particulares de funcionamiento nocturno. Esto nos lleva a concluir que la condición de profesor de 1er. grado es un disparate fantástico en nuestra realidad, como característica general. Es muy difícil avanzar en calidad formal y política, bien sea porque no tenemos a ninguna de las dos en un nivel satisfactorio, o favorecemos a una en detrimento de la otra. Por una parte, la remuneración inadecuada apunta hacia la insatisfactoria calidad política, a medida que este aspecto básico de la ciudadanía continúa reprimido. Por otra parte, las últimas conquistas en esta área, aliadas a la creciente organización política, no generan una mejoría visible en cuanto a la calidad formal deshaciendo una correlación socialmente esperada entre mejores salarios y una mejor oferta educativa. De hecho, esto tiene nutridos pretextos conservadores que, o bien desvalorizan la importancia de la educación para el desarrollo, o bien denigran a la situación política como algo ilegítimo en educación.

Los problemas de nuestra escuela básica no se reducen a esto, obviamente, hay que comenzar por la pobreza socio-económica y política de la población mayoritaria. Por otra parte, se habla de la problemática intra muros, es decir aquello que dependería del sistema educativo, así se afirma una vieja cuestión nunca antes resuelta: más grave que el problema del alumno fue siempre el del profesor. Además se niegan a reconocer que una educación política y formalmente de calidad implica inversiones significativas y prioritarias, a partir del momento en que se pretende un proyecto propio de desarrollo (Costa, 1990).

Dada esta condición, se entiende con facilidad el vacío persistente y comprometedor, comenzando por el poco aprovechamiento de 1er. grado, por la extrema dificultad de avanzar en las materias más modernizantes (matemática y ciencias, además de la lengua materna), por el desempeño inadecuado del sistema, bien sea en términos de la distancia entre la escuela pública y la particular, bien sea con respecto al bajo nivel de conocimiento adquirido, o en relación a la gestión, y así

sucesivamente. Reaparece el "déficit tecnológico", al menos en el sentido de las visibles carencias formales. Al mismo tiempo, se confirma la implicación natural y necesaria entre la universidad y la educación básica. La universidad reproductiva difunde al profesor que copia y repasa esa copia. Frente al mundo moderno pareciera más una inversión en favor del atraso. (CENAFOR, 1984. Mello, 1986).

Es una forma de modernidad perversa ignorar la importancia de la formación de la conciencia crítica, pero es un atraso conformarse con ella, despreciando la fase de la competencia formal.

V. Teorizaciones Inconsecuentes

Corriendo el riesgo de ser mal interpretados lanzamos la hipótesis de que muchas discusiones llevadas al ambiente pedagógico (y al de las ciencias sociales en general) indican posturas imitativas desactualizadas. Es siempre un riesgo definir lo que sería la educación moderna, pero para nuestros fines bastaría apostar a la confluencia de calidad formal y política. Por calidad formal se entiende competencia científica tradicional, es decir: dominio de métodos y teorías, habilidad instrumental, utilización adecuada de estructuras lógicas, etc. Por calidad política se entiende competencia en términos de desarrollo de la ciudadanía, esto es, capacidad de plantear y realizar fines, de discutir y cambiar la sociedad, de unir la ciencia y la democracia. La una no se lleva a cabo sin la otra, pero tampoco sustituye a la otra.

Bajo la óptica de la tecnología, la tendencia típica es la exclusividad de la situación formal: procedimientos competentes en términos de uso y producción de instrumentos para apuntar hacia los fines, permaneciendo éstos fuera de alcance o reprimidos. Pero existe el exceso opuesto cuando la ideología pretende sustituir la tecnología, obteniendo como resultado frecuentes propuestas verbales de cambio. En

un plano real ambos lados son esenciales. Se puede afirmar que, en países desarrollados es más fácil el exceso en el campo formal, sobre todo en el contexto metodológico positivista/estructuralista. Se exige un exceso instrumental de carácter moderno (dominio de la estadística, computación, técnicas de levantamiento y tratamientos de datos, etc.). En el Tercer Mundo es más fácil encontrar tanto una precariedad formal más visible, como un desligamiento de la calidad política frente a las instrumentaciones técnicas.

De manera general, tenemos currículos desactualizados de pedagogía (y de otras ciencias sociales), comenzando por el abuso del concepto de "filosofía". Cualquier filósofo de peso tendería a discutir la existencia de una "filosofía de la educación", así como un estadístico serio la de una "estadística de la educación". Por formación metodológica ligada a la Escuela de Frankfurt, siempre defendemos la importancia de la filosofía en sí, en particular en su origen epistemológico (propedéutica científica y crítica) (Demo, 1989). Bajo el ángulo de la "filosofía de la educación" de manera general, se repasa una visión caricaturesca, perdida en discursos intangibles que, además, alejan a los alumnos.

Ahora bien, las disciplinas instrumentales son relegadas aun segundo plano, principalmente técnicas de investigación y tratamiento de datos, válidos éstos para las habilidades modernas en términos profesionales. Es por lo demás común que "administradores, planificadores o supervisores" de la educación no tengan la más mínima condición para el manejo del computador, habilidades con proyección, tasas, lenguaje financiero, conocimiento de innovaciones gerenciales, etc. Para rematar se deciden a "filosofar" sobre planificación, administración y supervisión, lo que origina situaciones de desactualización aguda y de "falta de diálogo".

Aunque, la mayor ironía tal vez resida precisamente ahí en cursos que algunas veces se consideran expertos: en vuelos teóricos de

largo alcance, capaces de definir el futuro de la humanidad. Por ejemplo, la gran mayoría de los que discuten con ahínco y, muchas veces con honestidad, la problemática de la transformación social, no disponen de un conocimiento mínimo del marxismo y sus polémicas. La furia verbal o su modo crítico esconde el vacío teórico. Como consecuencia de esto, aparecen reacciones opuestas, también equivocadas: o un desprecio por la teoría, en nombre del empirismo vulgar o de activismos baratos (ISEP, 1990).

Por otra parte, el curso tiene una imagen secundaria, muy marcada por el fácil acceso y el progreso garantizado, al no reclamar exigencias mayores en el ejercicio de la competencia formal. Para ilustrar esta crítica, podemos recorrer tres momentos pertinentes de la discusión, capaces de mostrar cómo las posturas políticamente muy relevantes se banalizan, cuando no poseen una calidad formal adecuada.

1. Hace dos décadas, dominaba en el área educativa y sociológica la visión "reproductivista" (Bourdieu/Passeron, 1975; Althusser, 1980), según la cual la educación terminaría como la función social más típica para la reproducción del sistema, a través de la alimentación de los "aparatos ideológicos del Estado", sobresaliendo entre ellos la escuela. En su origen, esta teoría fue el resultado de discusiones pertinentes, creativas y alternativas, que estimularon el ambiente con saludable espíritu crítico y reubicaron la confluencia necesaria entre calidad formal y política. Es fundamental conjugar el saber y el cambiar, ya que el conocimiento tendería más a instrumentar el orden vigente.

En la "periferia", tales posiciones teóricas fueron asumidas de forma imitativa, bien sea por la simple repetición, o por la aplicación subordinada del discípulo. Difícilmente su análisis pasó por la "digestión propia" teniendo como base la investigación cuestionadora constante. Sin esa base, quedó el "modismo" y, como tal, fue asumido y abandonado con la

misma disposición (mediocridad). Sucediéndose la posición de Gramsci, las teorías reproductivistas desaparecen de la escena, como si hubiesen sido un simple equívoco y, con la misma falta de crítica y producción propia, nos embarcamos en la siguiente canoa.

2. En cuanto al análisis de Gramsci, nos parece aun más precario, con notables excepciones, como la de Carlos Nelson Coutinho (Coutinho, 1981). Gramsci tiene su importancia, sobre todo en términos de analizar la relación entre supra e infra estructura y las prácticas educativas alternativas. Aun no deja de ser sintomático que su importancia sea mucho menor en Europa, que entre nosotros. Su teoría tiene sus altibajos, hay conceptos resbaladizos que permiten interpretaciones dudosas, las partes no siempre se juntan con facilidad, tal vez porque no fue un "teórico del Marxismo", como lo fueron ciertamente Althusser, Poulantzas, Lukacs, etc. A pesar de ello, tiene el mérito de haber introducido polémicas nuevas de mayor relevancia, sobre todo respecto a la práctica educativa.

Además, la "lectura" de Gramsci es excesivamente selectiva. Se aprovecha vehementemente lo que permite "redimir" al educador, para de repente, pasar de "reproductor" a "transformador" (papel del intelectual en una contra-ideología y como orgánico, formación del bloque histórico, trabajo con la sociedad civil, etc.). El lugar relevante que se da a las condiciones subjetivas en la transformación de la sociedad es exaltado a tal punto que se deja a un lado la problemática marxista de la determinación infraestructural. Considerar la educación como un factor de transformación social en el contexto del marxismo, es una cuestión muy compleja a menos que se deje a un lado al "viejo" Marx. En términos ortodoxos, la educación es supraestructural y, solo por eso, no es más transformadora. Esta característica es propia de las condiciones objetivas que, dialécticamente, producen de manera necesaria una nueva fase (ley histórica objetiva).

No siendo cualquier teoría del bloque inmutable, tampoco la marxista, es siempre posible (deseable) rehacerla, pero esto demanda una producción científica importante, no una imitación barata. El resultado es claro: la educación transformadora emerge como una propuesta de extrema relevancia política, pero desprovista de la sutileza formal. Tal laguna recuerda la deficiencia común de considerar el proceso emancipador como una cuestión meramente política de conciencia crítica y movilización. Es parte integrante, pero es necesario una competencia productiva, una habilidad técnica, un dominio instrumental, cuyo logro no viene por aclamación. La competencia técnica jamás sustituye la formación ideológica y viceversa (Demo, 1989).

3. Otro aspecto del "déficit tecnológico" podría ser visto en el fácil abuso de la "investigación participativa", cuando es considerada como sucedánea del esfuerzo metodológico árduo y acumulativo, o como un desplazamiento de la situación teórica en favor de activismos apresados, o como un exclusivismo dialéctico simplemente discursivo. En sí la investigación participativa es una propuesta creativa y necesaria, de origen pedagógico, en donde hay un mérito incontestable (Demo, 1985). En la práctica, ha sido usada para camuflar muchos vacíos científicos, tales como:

- a) a la par de la crítica correcta y oportuna contra el empirismo y el positivismo, adopta apresuradamente una postura contra las técnicas de investigación como si ellas tuviesen la culpa, o como si el "método" fuese algo retrógrado en sí;
- b) de la crítica al teoricismo, se cae fácilmente al activismo acrítico, como si la práctica sustituyese a la teoría;
- c) con la valorización de las "condiciones subjetivas" para los cambios sociales, se exaspera el lado ideológico, dejándose de lado el trabajo sistemático, lógico, acumulativo;
- d) se transmite la falsa impresión de que la investigación participativa sería viable sin

dedicación, disciplina, método, esfuerzo cuando, en realidad, es todavía más compleja que otros géneros de investigación, comenzando por la conjunción de la investigación y de la participación.

Todo esto confluye en una banalización de la problemática de los cambios sociales, porque está marcada por un evidente entusiasmo científico, que no consigue consolidarse ni en la teoría, ni en la práctica. Además, origina situaciones de extrema desactualización.

VI. Educación y Obsesión Tecnológica

La educación debe mantener su posición "humanista" porque, al entenderse como teoría y práctica del desarrollo integral de las nuevas generaciones y de la capacidad social creativa permanente, no puede orientarse simplemente por el desafío tecnológico. El dominio tecnológico forma parte de la emancipación, pero es solo una parte, por más moderna que sea. La otra mitad se refiere a la formación del sujeto social capaz: una cuestión eminentemente política.

La hipótesis del déficit tecnológico no podría llevar a la conclusión de que la preocupación por la ciudadanía caería en la fosa de las ideologías de adorno. Al contrario, el debate sobre la tecnología debería conducir al cuestionamiento de esta modernidad, para evaluar lo que hay de relevante, de oportuno, de inevitable y de inaceptable.

Tratándose, por ende, de una marca inevitable de la modernidad, no tiene sentido desconocerla y, menos aún, renegarla. Como en el caso de la televisión, más que maldecirla, hay que saber utilizarla. En esta modesta crítica es posible sacar gran provecho de la discusión, evitándose, además la obsesión tecnológica, típica de las teorías sistémicas y positivistas. Como mínimo puede recuperarse la importancia central de la educación para el desarrollo, sin volver a caer en la teoría de los recursos humanos. Algunos aspectos de esta confrontación serían:

1. La educación necesita analizar su estatuto científico y metodológico, porque es muy poca "ciencia" para ser tomada en serio. La formación ideológica, necesaria para el proceso emancipador popular, solo tiende a ganar si, además de consciente, es tecnológicamente competente. Si no queremos hablar disfrazando/reduciendo la realidad, es de aficionados hacer del proyecto de transformación social un mero discurso ideológico.

Aunque la actividad investigativa haya evolucionado mucho en los últimos tiempos, predomina la visión del educador-investigador como un ente especial, frecuentemente aislado de aquellos que dan clases, casi una casta. El dominio de técnicas de investigación es aún, de manera general, muy precario. Tal vez un problema grave de fondo está en la indefinición del objeto, que lleva a la pedagogía a componerse de trozos de otras disciplinas, sin tomar ninguna en serio.

2. La educación debería dirigirse a la superación de la didáctica de la repetición, porque es puro atraso. Quien imagina entender de "didáctica", necesita convencer a los profesores que su esencia no está en dar clases sino en hacer que los alumnos trabajen con elaboración propia y, sobre todo, convencer de que el profesor depende intrínsecamente de la investigación. La investigación como principio educativo es parte integrante de todo el proceso formativo y emancipador, y comienza obviamente en el pre-escolar. La memorización imitativa del conocimiento de segunda mano es uno de los tópicos más desactualizados en el ambiente pedagógico.

3. La formación política de los alumnos se vuelve mucho más sólida, cuando se encuentra forjada en una confluencia entre calidad formal y política, vale decir, forma parte de la vida académica productiva. Son realmente importantes las actividades extrínsecas, como lo son la organización de directorios, de eventos culturales, de discusiones sobre ideologías, pero lo más fundamental es la conciencia crítica gestada en el propio proceso de investigación, vista como una actitud más de la vida.

Así el planteamiento crítico deja de ser momentáneo, eventual, aquietante, para formar parte de lo cotidiano de la vida universitaria y escolar. Al mismo tiempo, la ciudadanía podría estar mejor, si posee la calidad formal y supiera capitalizar las innovaciones tecnológicas.

4. Es tarea fundamental analizar el trayecto de formación de los "recursos humanos" hacia el futuro tecnológico, lo que, además, conduciría la educación al centro del desarrollo, en la posición estratégica del surgimiento de la inteligencia creativa de la sociedad. Las estadísticas demuestran que nuestro atraso es preocupante, porque en la práctica el sistema educativo parece estar de espaldas al futuro. Bajo esta óptica, sería necesario ver con detenimiento todo el sistema, desde el pre-escolar hasta el cuarto grado, en la visión de una competencia necesaria, formal y política, para conseguir un proyecto propio de desarrollo.

5. Por ende, es necesario discutir con detenimiento la conexión ideológica que el neoliberalismo insiste en establecer entre el capitalismo avanzado y el progreso social (welfare state). Por razones históricas, hoy día, los países más desarrollados se alinean con la ideología neoliberal (Japón, Alemania, Finlandia, Suiza, etc.), moderada con rasgos del "Estado del bien-estar", y encuentran en el avance tecnológico su diferencial más ostensible. Por otra parte, la crisis de los socialismos reales se alimenta entre otras motivaciones, del atraso tecnológico-productivo, en la medida que las expectativas ideológicas fueran colocadas por encima de la realidad.

Para simplificar, asumimos que no vale la pena, ni el neoliberalismo, ni los socialismos reales, ya que el primero se basta con la parte formal-productiva instrumentalizando al hombre, y los segundos con una inflación ideológica, que no sustenta al hombre. En el caso del neoliberalismo, la propia crisis del "welfare state" esclarece su fundamento instrumentalista, el progreso social tomado más como resultado económico que como un derecho. Con todo esto, la forma adecuada de

responder a la ideología neoliberal no será la adopción, como si fuera posible, del extremo opuesto, un desarrollo sin crecimiento.

Las posiciones alternativas pretenden siempre un crecimiento económico, pero desde el inicio comprometido con la sociedad. Es decir, al lado de insistir en la ciudadanía, es totalmente importante discutir la situación productivo-tecnológica. Lo contrario generaría una ciudadanía incompetente para incompetentes. Dicho de otro modo: la ideología moderna no huye de la modernidad; más bien saca provecho de ella. El ciudadano consciente que está tecnológicamente mecanizado, solo tiende a ganar.

Trasladando esto al plano del profesor, podemos decir: si la calidad de la oferta depende en gran parte de él, no se obtiene simplemente por la vía formal o por la vía política, pero sí con la confluencia de ambas. Es de-

astrozo que la maduración política no redunde en el perfeccionamiento formal y viceversa. Trasladándolo al aspecto salarial: es fundamental valorizar la profesión, pero sería absurdo pagarle bien a un profesor que solo copia, imita, reproduce. No existe el derecho de ser bien pagado por su incompetencia, como tampoco se puede llegar a la competencia por la vía de la denigración profesional.

Es frecuente, en discusiones críticas pedagógicas llegar a la conclusión de que la periferia empobrecida es generada por el capitalismo central. Nuestra miseria es la base de la riqueza de otros. Nos parece muy acertada tal percepción, en el contexto de la dialéctica. Fijémonos una conciencia crítica, es decir, un punto de partida. Lo interesante viene luego: qué hacer?. Aquí, es necesario discutir los medios, construir los proyectos alternativos, tomar una iniciativa propia, y para eso el "dominio tecnológico" es estratégico.

BIBLIOGRAFIA

- ABRFAHAMO, L. Marzo de 1990. Novas tecnologias, difusao setorial e trabalho no Brasil: un balanço. PREALC/OIT, mim., 82 pp.
- BARRETO, A.M.R.F. 1990. Professores de 1o. grau - Quem sao, onde estao e guanto ganham. IPEA/CPS, Brasilia, out., 1000 pp., mim.
- BOBBIO, N. 1988. Liberalismo e democracia. Brasiliense. S. Paulo.
- BORDENAVE, J.D. & PEREIRA, A.M. 1986. Estrategias de ensino-aprendizagem. Vozes. Petropólís.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. 1975. A reproducao elementos para una teoria do sistema de ensino. Fr. Alves. Rio de Janeiro.
- CARRAHER, T.N. (Orq.) 1988 Aprender pensando. Contribuções da psicologia cognitiva para a educação.
- CENAFOR. 1984 Educacao en Formacao Profissional. Edicao comemorativa ao ano da formacao profissional. Fund. CENAFOR. S. Paulo.
- COSTA, M. 1990. O rendimento escolar no Brasil e a experiencia de outros paises. Loyola. S. Paulo.
- CUTINHO, C.N. 1981. Gramsci. L&PM. Porto Alegre.
- CUNHA, L.A. 1977. Educacao e desenvolvimento social no Brasil. Fr. Alves. Rio de Janeiro.

- DEMO, P. 1989. Metodologia científica em ciencias sociais. Atlas, S. Paulo.
- _____. 1990a. Qualidade e modernidade da educaçao superior Discutindo questoes de qualidade, eficiencia e pertinencia. IPEA/CEPS, Brasilia, nov.-dez., 70 pp., mim. Texto para o CRESALC).
- _____. 1985 Investigación participante -Mito y realidad. Kapelusz, B. Aires.
- FRIGOTTO, G. 1989 A produtividade da escola improdutiva. Cortez. S. Paulo.
- GANDIN, D. 1988 Escola e transformação social. Vozes. Petrópolis.
- HABERMAS, J. 1981. Theorie des kommunikativen Handdelns. 2. vol. Suhrkamp.Frankfurt.
- _____. 1989. Consciencia moral e agir comunicativo. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro.
- _____. 1990. Pensamento pós-metaffsico. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro.
- ISEP (Instituto Superior de Educaçao do Pará). 1990. Caminhos da Educaçao, 1 e 2. SEDUC. Belém.
- KISS, G. 1986 Grundzuege und Entwicklung der Luhmannshen Systemgtheofrie. Enke/Copytghc.Stuttgart.
- LIBANEO, J.C. 1986. Democraticação, 1 e 2. SEDUC, Belém.
- LUHMANN. N. 1990. Dekologische kommunikatgion -kann die moderne Gesellschaft sich auf oekologische Gefaehrdungen einstellen? Westdeutscher Verlag. Opladen.
- LUHMANN, N. & SHORR, K.E. 1982. Zwischen Technologie und Selbstreferenz - Fragen an die Paedagogik Suhrkamp. Frankfurt.
- MELLO, G.N. 1986. Magisterio de 1o. grau - Da competencia técnica ao compromisso politico. Cortez. S. Paulo.
- OFFE, C. 1984. Problemas estruturais do Estado capitalista. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro.
- _____. 1989. Trabalho e Sociedade - problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro.
- OLIVEIRA, J.B.A. & CHADWICK. C.B. 1988. Tecnologia educacional- Teorias da instrução. Vozes. Petrópolis.
- PAIVA, V. Setembro de 1989. Produçao e qualificação para o trabalho: uma revisao da bibliografia internacional IEIUFRJ. Rio de Janeiro.
- PARO, V.H. et al. 1988. Escola de tempo integral Desafio para o ensino público. Cortez. S. Paulo.
- ROUANET S.P. 1986. Teoria critica e psicanálise. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro.
- SALDANHA, L.E. 1978. Tecnologia educacional. Ed. Globo. Porto Alegre.
- SALM. C.L. 1980. Escola e trabalho. Brasiliense. S. Paulo.
- SALM, C.L. & FOGACA, A. Outubro de 1990. Desenvolvimento tecnológico e formação de recursos humanos. IEI-UFRJ. Rio de Janeiro, mim., 56 pp.
- SIEBENEICHLER, F.B. 1989. Juerqen Habermas: Razao comunicativa e emancipacao. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro.
- TEMP BRASILEIRO. 1989 Juerqen Habermas: 60 anos. No. 98, jul-set.

THE FURTHER DEVELOPMENT OF ADULT DISTANCE EDUCATION

Horst Möhle

Prof. (em.) Dr. sc. University of Leipzig

The XV World Conference of the International Council for Distance Education (ICDE) took place in 1990 at the Universidad Nacional Abierta in Caracas, Venezuela. The conference, which was supported by UNESCO, had the theme "distance Education: Development and Access". The latest findings on adult distance education were presented at the conference, both in speeches and podium discussions during plenary sessions, and in the many fringe events etc. About 1300 people from 60 countries took part in this international conference. New tendencies in the development of distance education throughout the world will be selectively presented here from a pedagogical point of view. In doing so, reference will be made both to those conference events personally visited and to the conference book (Croft 1990), which actually presents the main processes of distance education more descriptively than analytically (Stewart 1990).

The development of society and distance education

It is only natural that problems affecting the whole world should take priority at a world conference. The fundamental link between social development and education was highlighted at Caracas - in this case, particular attention was paid to distance education.

The political, economic and social dynamics of today's world are, as was stated in the

introductory speech (Peñalver 1990), closely connected to education, scientific research and technical progress.

The complex demands made on everybody as a result of the present and future development of society can only be met by a process of life-long education guaranteeing further professional and cultural development. Basic, all-round education between the ages of 6 and 18 is no longer enough to prepare people for their whole life; they must return to education more than once, and further training is required (Sewart 1990).

However, adults want to fulfill the demands made on them by further education via highly flexible forms of learning and studying, and are often shy about returning to traditional educational establishments. In addition, this further training, so essential to one's work, must be more closely connected to the individual's professional life; it must also be aimed at moulding his or her personality as a whole. For this reason, a system of open, flexible, part-time education running parallel to one's normal work is increasingly being adopted. A wide range of educational opportunities is required from which adults can construct their own programme of further training which takes both their personal interests and their occupation into account, and which gives them motivation. Distance learning and studying are particularly suitable for this.

Taking communication as an example, it is known from physical discoveries in the field of electronics that human abilities can be developed far beyond their traditional boundaries. In the computer age, in which even children are familiar with computer games, the blackboard and chalk alone are no longer enough. What is required is the application of various different media in the education process.

However, there exists inequality between North and South, between a minority of industrialized countries and a majority of less developed and underdeveloped countries. As the population of the world is increasing so rapidly (the figure of 6 billion will be reached in 1998, with 80% living in developing countries), and as the proportion of young people is so high, we are faced by the task of having to educate as many people in the last decade of this century as in the past 90 years (Daniel 1990). The universal acceptance of the democratic right to education as a tool to introduce social justice also has its effect (Reddy 1990). The situation is made more acute by the fact that about a sixth of the population over the age of 15 in the 103 developing countries are illiterate; 70% of these are women. The area with the highest proportion of illiterates is Asia with 75%, followed by Africa with 18%, Latin America and the Caribbean with 5% (Croft 1990).

The requirements of a fast-increasing population, as well as of scientific and technical progress, determine quite decisively what education should be like, and these requirements cannot be met by traditional education alone. This is why governments favour distance learning and study, which can economically encompass a large number of learners and students, independent time or location. The main priority is the overcoming of illiteracy, one of UNESCO's aims in this, the Decade of Literacy leading up to the year 2000, and something which is closely linked to the expansion of basic education for all children. Even though distance education is used at all levels of education, its importance varies con-

siderably. Only 7% of those taking part in initial and basic education do so in the form of distance education, whereas the figures for secondary school and university or college are 25% and 20% respectively; in addition, distance education accounts for 27% of adults involved in further training (Peñalver 1990). Education, including of course distance education, has an accelerating effect on development, and education can thus be seen to be a development factor.

Because of the increasing technological division between the developed and the underdeveloped world (for example, only a fifth of the population of the world has access to a radio), the use of modern electronic media as a supplement to printed material cannot take place everywhere.

On the one hand, the development of information and communications technology allows cooperation between institutions in the field of education (particularly in distance learning and studying) on both a world and a regional scale as regards the subject matter, methods and means of education, and especially with respect to courses and media networks are being formed.

On the other hand, however, differences in level can cause renewed dependency on the part of the receiving institutions. We must aim for more exchanges, and the danger of neocolonialism was warned against.

The quality and success of educational programmes, especially those relating to distance study, can be raised by the optimal use of research findings (Reddy 1990). In doing so, emphasis is placed on research which concentrates on practical aspects.

It seems certain that with such plans for the future, the current figure of ten million distance students throughout the world will quickly increase.

Strategic considerations of general importance on the organization of distance learning and studying were also discussed at the world

conference, as were supplementary aspects such as the profile of future participants, and the working out of courses which meet their requirements, including in particular advice and guidance under special attention to modern information and communications technology. Findings on research into distance learning and studying were included.

Strategies for the further organization of distance education

The development of distance learning as derived from the needs of society require its carefully planned organization bearing its aims in mind, something which was widely referred to and discussed at the world conference, and illustrated by actual experience. Some generalization will be made here. We will look next at strategies and plans which relate to institutions and their development, but which also relate to the organization of regional systems.

The necessity of working out such future strategies for the various institutions dealing with distance learning was confirmed. The general characteristics for such strategies can be drawn from the examples presented from all over the world. They mainly include the aims of distance learning and study and the means and conditions required to maintain it. Particular emphasis is placed on some key elements. They are then all included into the institution's planning for the next few years. In addition, there are often additional documents relating to certain matters and aspects.

The advantages of such strategic work are that the quality (i.e. the level and the effectiveness) of the whole work of an institution can be raised (thus increasing motivation among the staff), that alternative strategies can also be evaluated, that the management of the success of the institution can be established (Segal 1990). The key areas of strategic work, which we can supplement with additional experience, were then characterised using the Canadian Open Learning Agency as an example.

The task of each individual institution can thus be consciously laid down. For example, in the Canadian province of British Columbia, the main matter of concern is "the development and support of the system of open learning..., which increases... the availability of life-long education and opportunities for the population" (Segal 1990). The establishment of a system of distance study which also remains open to reform, which reacts to participants' requirements, and thus has to be flexible and of high quality, was stressed. We recognize that its orientation and relevance to practical aspects must be present, and that it must be organized in a way which is oriented towards the user or student and promotes activity. It is clear that in the last ten years a reorientation from the teacher in distance study (the course designer and the tutor) to the user (the learner or student) has taken place. The distance study participant should remain linked to a 'real world' situation (Mahony and Morgan 1990), and his or her life and professional experience must be fully included. In addition, the focus of attention is on enabling the learner or student to practice a profession, something for which knowledge is naturally required. The systematic dissemination of knowledge is linked to the orientation towards values (for example at the level of personal responsibility and independence) and the moulding of abilities to learn and deal with problems for the good of the individual and society (Casas-Armengol and Stojanowich 1990). It is important to emphasize that among the explicitly mentioned abilities, that of recognizing and solving of problems was also cited (Rose 1990). We are, however, of the opinion that the skills of recognizing and solving problems are generally under estimated, even though they are essential for scientific work both during training and in one's occupation.

Strategic conclusions relating in particular to the planning of distance courses and their realization can be drawn from these aims.

The aim in working out courses is to produce "excellent standards of education and

personal development" and "not to promote minimal standards of programme quality" (Sweet, Slade and Douglas 1990). Success depends on finding the key areas and directions which correspond to the aims, and the courses and modules which constitute them should be organized in a complex fashion. These days courses are usually worked out by teams of experts including both specialists of the subject concerned and experts in teaching methodology (Rose 1990).

A strategy has also been designed for the realization of courses and their component parts within the real process of distance education. The focus of attention is guided by the following: "The effectivity of distance learning lies not in the course material, but comes from interaction between motivated teachers and students who have used the course material" (Rae 1990). The 'balance' production of high quality study material and individual or group support by advisors or tutors on a local basis is strongly recommended (Mills 1990). The personal responsibility of the students, the typical private study and self control, and on which distance education depends, must, however, be guaranteed. In general it can also be said that, "A good tutor can make a bad course succeed, and a bad tutor can make a good course fail" (Lentell 1990). The relatively high drop-out rate, which cannot be tolerated in distance education, points both to the unsatisfactory quality of the course as well as to the lack of helpful personal advice and guidance.

The expansion of distance education is closely connected to the increased application of modern information and communications technology in the drafting of teaching and studying material and in the advice and guidance of course participants, as well as of course in administration.

Only a few strategically important fundamental positions will be presented here (Pelton 1990).

The quality of distance education still depends decisively on the teachers who are re-

sponsible for the planning, production and conducting of the courses, and who are in particular responsible for lively cooperation with the students. The working out of a modern distance study project with the help of modern technology also demands cooperation with colleagues with international experience.

The application of several different media within a course is more successful than simply using one. Printed learning and studying material, other course material, tests, research work and other pieces of work ("Belegarbeiten") are essential, and they are closely linked with those parts of the course supported by technical media. However, when choosing which media to use, the cost factor must also be borne in mind.

Cooperation and communication between teachers and participants helps to prevent a decline in interest on the part of the latter.

Successful projects on a national level should be supported locally in order to strengthen the teaching activity of the television teacher and to answer questions which are still open, so that a high level and full effectiveness can be reached.

Evaluation is also a part of strategic planning. Assessment takes place systematically and is directed both at the institution and its courses, and at the performance of the distance students.

Alternative strategies for the development of an institution should be assessed, and its success evaluated (Segal 1990). Students' performance, intrinsically linked to the whole process, should be equally analyzed and assessed. The components of evaluation specific to distance study were listed (Ganor 1990): the things to be assessed, methods of evaluation, their gradation, their purpose, and the time of evaluation. Assessments can be of a descriptive and summarizing nature when decisions have to be taken, and can be diagnostic and formative for the improvement of components. A set of objective criteria is to be aimed at,

which must be established before evaluation. The outside evaluation of tutors and self-assessment by students are of great importance in distance education. A comparative assessment is often undertaken, and the data produced is usually stored on computer for processing.

The strategic planning of a distance study institution often also includes special programmes, for example course renewal programmes (Rae 1990), programmes for the establishment of study centres (Segal 1990), action plans for the cooperation of distance study institutions with industry (Mahony and Morgan distance study institutions with industry (Mahony and Morgan 1990), and strategic planning for research in distance study and further training programmes for tutors and others (Lentell 1990).

In addition to these strategies linked to institutions, strategies which have been developed for whole regions were presented at the world conference.

The author of this work was himself able to present some elements of a strategy aimed at the renewal of higher-level and short cycle distance study in East Germany (Möhle 1991), which also makes use of the organization of higher-level distance study in both western industrialized countries and in developing countries (Möhle 1990).

A distance study network has arisen in Central America, promoted by the University of Ottawa (McDonnel and Pelletier 1990). The programmes, which are oriented to the establishment of an electronic network for distance study and a computer system for administration, as well as on research into the natural sciences, include seven universities in the region. Live television presentations featuring specialists are broadcast from the campus; the students have access to these, can ask questions, give comments, and then work in small groups on the peer principle.

Finally, the European Community in Brussels is having a strategic study for an Open

University in southern Africa (Leibbrandt 1990) carried out. Open University colleges are to be established at the national universities existing in the SADCC region, which will form the SADCC Open University, which within five years will be expanded by the planning office to cope with 20,000 students.

Not only state-run but also private distance study institutions make use of this strategic planning. As private distance study institutions are unburdened by state planning and academic traditions, they can quickly work out and offer effective training, further training and retraining programmes oriented towards the job market (Kershfield 1990).

Distance students in the 1990s

The general profile of the distance education participant in the coming decade is especially important from the point of view of student-oriented distance education; hence, undivided attention was paid to the distance education participant and his or her demands at the world conference.

In the future, very different sorts of adults will be attending initial and further training organized on the basis of part-time distance education parallel to their normal work. As a consequence of the move towards life-long education, they will be of all ages between 18 and 80. The number of women taking part in distance study will also increase.

Distance students with global but very different life experience, previous education, training and work experience are to be expected (Wijeyesekera 1990). The organization of distance education as far as subject content and didactics are concerned are to be performed in such a way that the participants can fully include their own experience in the course. As has already been established, the necessary link between occupation and studying often remains unobserved.

An increased degree of personal responsibility for their initial and further training on

the part of participating adults is certainly to be assumed. This will be seen both in the choice of distance study courses and in their execution.

As a result of the accelerating development of science and technology, it is normal for people to have experience of several different areas and even to change their occupation at some stage in their life, and this causes a need for further training or retraining. The continual renewal of study fields and course content is thus necessary, and applicants for distance study must be made. Among younger applicants, the choice is supported by the fact that they come from the "computer generation" (Nor 1990). In addition, it was established that these applicants are interested in a career, show scientific interest, and strive to achieve good results; this is what causes their motivation to study.

Although these students usually prefer distance study to other forms of study because of its flexibility, they also want to a large extent to work independently with learning and studying material. This is why they are described as "purists" (Mugridge 1990). They see the extensive advice and guidance offered them as a hindrance for the development of their studying ability (Enoch 1990).

On the other hand, participants working at distance education institutions with open admission policies expect intensive guidance from the teachers and support from work in study groups on the part of their fellow students. The insulation of distance students can in this way be partially overcome. We can thus differentiate between two different learning models in distance study: that of private study, and that of cooperation and communication (Dekkers, Warner and Wilkinson 1990).

Distance study is also a process supported by the cooperation of teachers and students (Nelson and Harvey-Foulds 1990). This learning or studying situation can naturally be achieved with the application of information technology and modern means of communication. As a result, distance students become

both receivers and givers simultaneously. To put it in another way, distance students wish to be regarded as partners in their initial and further training (Mugridge 1990).

Individual learning is thus linked to group learning, which is aimed at enabling students to communicate, and allows their active inclusion and hence their immediate feedback.

The organizational forms of the consultation, the seminar, group projects and roleplay and simulation are didactically chosen.

Success in distance education obviously depends on linking individual and group work in a balanced fashion (Dekkers, Warner and Wilkinson 1990).

It was also accurately stated that hardly any two distance students have the same learning style. This is another reason why we must try to organize distance study with the combine application of media.

In the future it will be necessary to include new categories of people interested in distance education, and means will have to be found to attract them (Mills 1990).

In general it can be said that our knowledge of future distance students is still limited, and that research work into them and their requirements should be increased (Möhle and Stein 1990).

The scientifically based quality of distance initial and further training in the future

Whereas general relations within distance education have so far been included and characterised from a strategic point of view, practical experience gathered worldwide will in particular be emphasized here from the point of view of the participant-related, qualitatively demanding organization of the process of distance studying as regards course content and didactics.

One can only fully agree with the opinion that distance education is also more than just the dissemination of information, and that it is more concerned with both the cognitive and motivational development of those personalities taking part (Holmberg 1990). The preparation of teaching and studying material, as well as the organization of personal advice and guidance of participants, takes place with this aim in mind.

An attempt has been made to characterise the entire development of distance education, in which the working out of the programmes and the courses can be simplified into various stages. The use of printed matter lasted 150 years and was followed by that of listening, which lasted 50 years. Video dominated for over 25 years, the use of several different media has lasted 15-20 years, and this has been using satellite technology for six years (Wijeyesekera 1990).

We think we know how good quality material is to be produced. However, the criteria of quality are difficult to determine, and we are not always able to put them into practice (Croft 1990).

We can differentiate between three phases in the development of course material: design, actual development, and dissemination (Jenkins 1990). The important thing is to put all the material dealt with in the course into ordered sequences, i.e. modules, blocks and units.

"Print remains the 'cornerstone' of distance education." (Dekkers, Warner and Wilkinson 1990).

The following were mentioned as some of the requirements in the production of texts: dealing with the subject comprehensively, but without supplying too much information or making too many demands on the reader, and ensuring its readability by making the language simpler (Jenkins 1990).

Printed material also provides study guidance. Study skills are taught right at the beginning in the preparatory courses. Exercises can

be included in the course material which give the students the chance to practice the recognition and solving of problems in case studies and simulations. This would doubtlessly promote the creativity of the participants (Dekkers, Warner and Wilkinson 1990), something which in fact takes place all too rarely. Doubt was, however, also expressed as to whether every cognitive skill required for adaptive behaviour in one's occupation can be formed within such task-related skills training, bearing in mind the fast-changing conditions in the work-place (Sweet, Slade and Douglas 1990). Again and again it was pointed out that those who compile courses hold the students and their learning process in higher regard than before and must analyse it before preparing studying material.

The changeover from written to real communication takes place with a wide variety of measures which support the students. In one investigation presented these measures were differently assessed by students (Dekkers, Warner and Wilkinson 1990): study guidance was the most effective, and this was followed by questions which have to be evaluated by oneself and answered at home. Cooperation with local tutors and representatives of the subject, as well as their comments on the homework, were also mentioned. Recommendations on what to read were described as helpful. Consultation visits by teachers and work done at home with the use of experiments were also mentioned.

General findings can be locally interpreted with the support of the tutors or linked with the students' on experience.

The further didactic and methodological organization of the distance study process thus characterised is assisted today by modern information and communications technologies. New possibilities in the work of the distance student, the tutor, and also the administration of distance study have been introduced thanks to computer-mediated communication (CMC) (Soby 1990). "The development is moving from a model centred on an institution with pre-planned structuring in the direction of a per-

son centred model and an interactive learning process. "Personal computers, modems and telephone links are linked to a central computer to enable communication between two or more people in different places and at different times. The various forms of CMC include electronic mail contact with teachers, access to libraries and data banks, and computer conference systems. Telephone and postal contact between teacher and student can naturally also be maintained. The computer conference in students to be taught at different times. Computer assisted instruction (CAI) has also become an important, flexible and effective means of distance education. We should not forget to mention that the computer is also used for the evaluation of students' performance e.g. in the assessment of one's current performance at work (Ross 1990).

Televsual education in the form of live broadcasts and television recordings has already become a firm component of distance study including satellites. Possible forms of televsual education include the Intelligent Interactive Videodisc and Artificially Intelligent Educational Toys (e.g. 'computerised turtles') (Pelton 1990), all of which serve the direct interaction of teachers and students at a distance. In addition, we should not forget to mention case studies shown on television as parts of distance study course, something which we also use. Video conferences will, in particular in the future, be of central importance in distance education, as has been demonstrated at the RWTH in Aachen.

Multi-media distance study systems, currently being developed in new, creative directions, will certainly be available in the 21st century. These will involve using the combination of the real informative aspect of audiovisual material and the interactive-guiding aspect of computer-based learning. 'Training packages' are being created, which usually include printed teaching and studying material, computer programmes, and video and audio tape recordings (Ross 1990). One aim being followed is the integration of media in distance

study programmes and distance study is today a main area of investigation. It allows courses, for example at the British Open University, where it is intended to use it as more than simply supplementary material (Jenkins 1990).

The technical requirements for the combined use of the media mentioned are above all being established at the study centres of distance education institutions.

It should be added here that distance education centres for the production of printed teaching and studying material also use computers and word processing technology (Jenkins 1990).

In the end it can be stated that telecommunication, based on global computer and video conferences, permits worldwide distance education.

Laboratory work and cooperation with industry within the framework of distance education only played a secondary role at the world conference. The declared aim is the transfer of the relevant findings and experience of industry to distance students. Distance students thus go into industry on a planned basis, e.g. to observe and analyse the running of firms and companies and later to apply this knowledge to other fields. An action plan of this nature which aims to help the students gather field experience has already been mentioned (Mahony and Morgan 1990).

Distance education research and teaching staff qualification including international cooperation

The tendency to understand research as a theoretical operation separate from one's day-to-day activity was rejected. Distance study research should thus serve the improvement of its practical execution (Sewart 1990).

One of the main areas of research shown at the world conference was research into students. It is often aimed at finding out how

distance students learns, and what factors play a positive or negative role. The aim of the investigations is the general improvement of the teaching and learning process, i.e. by qualifying the development of courses and student guidance. The investigations are either carried out simultaneously with distance study courses or independently and are often empirically based. Data on both quality and quantity is gathered.

We will go into one example presented at the conference. It refers to final-year distance students studying psychology at the Gippsland Institute in Victoria, Australia (Parer and Benson 1990). A study diary was kept by the students over a period of 33 days; every day they had to answer four questions. Of the 84 students taking part, 39 allowed the analysis of their study diaries and submitted themselves to further questioning. The interesting results were presented at the world conference, but we cannot go into them here very thoroughly. The subject of observation was the complexity of the student's personality and his or her way of studying. Even if study progress could not be observed in this short time, it was still possible to gain an insight into the values, habits and motives of the students and their personal life. As the intentions and hypotheses of those carrying out the investigations did not influence the personal evaluation of the students, important phenomena for distance study were able to be accurately observed. An attempt was also made to bring distance students with a similar profile together into groups and to tailor the design of the courses to suit.

The important results of a sociologically based investigation into 2,200 distance students from East Germany entitled "Social determinants of distance study" were presented in my own conference paper (Möhle and Stein 1990).

It was stressed that in the past there was much isolated distance study research into the setting of aims, private study material, text communication, study guidance and self-assessment, but there was a lack of work summa-

rizing such findings (Jenkins 1990). The establishment of a process of research in connection with development work of an experimental nature was concentrated on the application of modern information and communications technology in distance study.

As "distance education is on the front line of change in our universities" (Calvert 1990), distance study research is of great importance for the area of higher education as a whole, even if it is not generally included in the basic research being carried out at universities and colleges.

Like all research findings, those relating to distance education are transferred to practice and made effective there by the teachers. Initial and further training of the teachers is an important connection element, as above all the quality of learning of distance students can be improved. In spite of this, it was critically established that even at the British Open University the development of new courses is more highly esteemed than their actual realization (Lentell 1990). The necessity of exchanging experience and the use of research findings was emphasized. This is especially important, bearing in mind the professional isolation of distance education teachers who often have to work individually (Brindley and Tait 1990).

The development of teaching staff at larger distance education institutions and in national and international framework is therefore urgently required. Working exchanges and international conferences as well as workshops are being increasingly used for this. A working exchange programme between the British Open University and the Athabasca University in Canada was presented at the world conference, which made the advantages of such international cooperation obvious. They lie in the contribution to the development of new programmes, courses and materials, in the exchange of experience on the learning characteristics of distance students, on student guidance, and in the introduction of joint research on distance study.

UNESCO and the ICDE are increasingly becoming the centres of international activities and their coordination. The XV World Conference on distance education in Caracas at the end of 1990 was a lively expression of this. All distance education teachers are called upon to make their contribution and present their findings at the next World conference at the Sukhotai Thammathirat Open University in Thailand in 1991.

The main trends in the development of distance education in the 1990s can clearly be seen. It can be seen that in the framework of the quickly growing educational requirements determined by society, distance education is taking its firm place and will continue to mould itself as an increasingly independent educational form.

BIBLIOGRAPHY

- Brindley, J.E., and Tait, A., 1990. The Role of Working Exchanges for Staff Development in Distance Education: A Case Study of a Successful Collaborative Venture. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 309-311.
- Calvert, J. 1990. Research and Development in Distance Education. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 155-158.
- Casas-Armengol, M. and Stojanovich, L., 1990. Some Problems of Knowledge in Societies of Low Development: Different Perspectives on Conceptions and Utilization of Advanced Technologies in distance Education. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 130-133.
- Croft, M., ed. 1990. Distance Education: Development and Access. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Croft, M., 1990. Introduction to Producing Materials for Distance Education. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 186
- Daniel, J.S., 1990. Introduction to Distance Education and Developing Countries. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 98-99.
- Dekkers, J., Warner, L.R. and Wilkinson, J.E., 1990. Group Learning for Distance Education. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 249-251.
- Enoch, Y., 1990. Intensive Tutoring at a Distance Teaching University: Implications for Students and Institution. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 245-248
- Ganor, M., 1990. On the Structure of Evaluation at a Distance. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 167-169.
- Hershfield, A., 1990. Introduction to Thechnology Applications. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 262.
- Holmberg, B., 1989. Distance Education with a Human Face. Madison: Presentation at the Fifth Annual Conference on Teaching at a Distance.
- Jenkins, J., 1990. Dogma, Ritual and Reality in Distance Education: Re-evaluating the Process of Material Development. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 189-199.
- Leibbrandt, G.J., 1990. An Open University in Southern Africa (SADCC-region). Caracas: Universidad Nacional Abierta: 73-74.

- Lentell, H., 1990. Staff Development. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 87-88.
- Mahony, M.J. and Morgan, C., 1990. An Action Plan for Using Industry Co-operators at a Distance. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 84-86.
- McDonnell, D.J. and Pelletier, P., 1990. A Distance Education Network in Central America. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 137-139.
- Mills, R., 1990. Access for Adults to Higher Education - The Role of Distance Education. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 317-320.
- Möhle, H., 1990. Entwicklung des Hochschulfernstudiums in westlichen Industrieländern und in Entwicklungslandern. Dresden: Zentralstelle für das Hochschulfernstudium, Lehrbriefe für das Hochschulfernstudium.
- Möhle, H., 1991. The Renewal of Higher-level Distance Education in East Germany. University Park: American Journal of Distance Education (In Vorbereitung).
- Mugridge, I., 1990. Introduction to the Students of the 1990s: New Clients, New Needs. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 226-227.
- Nelson, C.H. and Harvey-Foulds, E., 1990. Empowering the Consumer: Student Rights and Responsibilities in Distance Education. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 236-238.
- Nor, N.M.M., 1990. Students of the Nineties at the Centre for Off-Campus Studies. Universiti Sains Malaysia. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 252-254.
- Parer, M. and Benson, R., 1990. Professional Training by Distance Education. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 255-257.
- Pelton, J.N., 1990. Technology and Education: Friend or Foe? Caracas: Universidad Nacional Abierta: 263-270.
- Peñalver, L., 1990. Distance Education: A Strategy for Development. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 21-30.
- Rae, M., 1990. The New Zealand Correspondence School's Course Renewal Programme: A Summative Evaluation. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 89-93.
- Reddy, G.R., 1990. Distance Education: Planning for the Future. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 303-308.
- Ross, D., 1990. Self-Paced Industrial Training for the Manufacturing company. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 75-80.
- Segal, S., 1990. Strategic Planning: The Open Learning Agency Experience. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 70-72.
- Sewart, D., 1990. Preface-Distance Education: Development and Access. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 7-8.
- Soby, M., 1990. The Postmodern Condition and Distance Education. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 276-279.
- Sweet, R., Slade, K. and Douglas, G., 1990. Correspondence Schools: An Overview of the Private Sector. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 81-83.
- Wijeyesekera, D.S., 1990. The Students of the 1990s: new Clients, New Needs. Caracas: Universidad Nacional Abierta: 229-235.

MODELOS DE ACCESO Y POLITICAS DE INGRESO A LA EDUCACION SUPERIOR. EL CASO DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE (*)

Carmen García-Guadilla
(CENDES-Universidad Central de Venezuela)

(*) Trabajo elaborado para CRESALC/ UNESCO para ser presentado en la I Reunión de Secretarios de Universidades de América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba, Octubre 27- Noviembre 2, 1991.

A mediados de la década de los ochenta, la región de América Latina y el Caribe alcanzó el "modelo de acceso de masas", caracterizado por porcentajes de matrículas de educación superior (en relación al grupo de edad correspondiente a ese nivel educativo) mayores del 15%. Este modelo de acceso de masas lo había alcanzado la región Europea una década antes (en los setenta) y Norteamérica dos décadas antes (en los sesenta).

Ahora bien, los promedios regionales ocultan diferencias importantes entre los países, habiéndose podido establecer que, para el caso de América Latina y el Caribe, existen dos países que ya han llegado al modelo de acceso universal; once que están en el modelo de acceso de masas; y el resto que todavía está en el modelo de acceso de élites.

Las respuestas a nivel mundial a los desequilibrios que se produjeron al pasar del modelo de acceso de élites al modelo de acceso de masas pueden clasificarse en dos categorías: 1) en un principio se dio una respuesta similar a

la llevada a cabo por el modelo de acceso de élites, esto es, se trató de continuar la co-extensión entre la educación secundaria y la superior, a través de la ampliación y creación de nuevas instituciones; 2) en un segundo momento, muchos países, ante la imposibilidad de ampliar la oferta de educación superior, comenzaron a renunciar a las posibilidades de coextensión e implantaron mecanismos de selección.

En la actualidad existen en América Latina y el Caribe, tres variantes de ingreso a la educación superior, que corresponden a lo que se ha llamado en este trabajo "selección explícita" (cuando están definidos los criterios de selección, bien a nivel nacional, o bien a nivel de cada institución), y selección implícita (cuando se refiere al caso del ingreso irrestricto). Cada una de estas variantes tiene sus aspectos negativos y positivos sin que ninguna de ellas haya logrado superar el dilema "equidad-calidad".

Los responsables de las políticas de acceso continúan haciendo esfuerzos por mejorar las fórmulas escogidas por los países y las instituciones. Sin embargo, a parte de estos intentos, que tienden a mejorar las condiciones en el corto plazo, se hace necesario pensar, a mediano plazo, cuales pudieran ser otras opciones que apunten a mejorar los términos tanto de equidad como de calidad, dentro de un escenario donde el conocimiento pasa a tener una

importancia crucial en los procesos económicos, sociales, culturales y educativos. Para ello, se hace necesario tomar en cuenta los cambios que se están dando en las nuevas formas de acceder al conocimiento, considerando que el conocimiento no es un bien escaso, lo que son escasas son las redes de distribución del conocimiento.

A. Evolución de los modelos de acceso a la educación superior. Comparación mundial y regional

No es casualidad que 1963 sea la fecha de aparición del primer estudio clásico sobre el fenómeno del acceso a la educación superior.¹ Como puede observarse en el Cuadro No. 1, fue en la década de los cincuenta y sesenta que las tasas de escolarización, para todas las regiones del mundo, comienzan a aumentar significativamente de manera como no había ocurrido antes en la historia. Esta gran expansión de la educación superior incide en que el fenómeno del acceso pase a ser un tema importante en la agenda de discusión, no solamente por su interés para la planificación educativa sino también debido a sus implicaciones sociales y políticas.

Los momentos históricos en que comienzan a aumentar las tasas de escolaridad son diferentes de acuerdo a las regiones, y dentro de cada región hay diferencias importantes entre los países. En un análisis tan general como el que permiten las cifras del Cuadro 1, se puede observar que Norteamérica y Europa son las regiones en las que comienzan a dispararse las tasas de escolaridad a partir de los años cincuenta, y -en menor medida- también en América Latina.

A nivel de región, América Latina, de 1950 a 1987 aumentó su tasa de escolaridad diez veces, casi en las mismas proporciones que Europa (que lo hizo once veces) y que Norteamérica (que lo hizo nueve veces), siendo que África y Asia aumentaron sólo cinco veces su tasa.

Cuadro. 1
Tasas de Escolaridad de Educación Superior a nivel mundial.²

Región	1950	1960	1970	1980	1987
África	0.8	0.7	1.5	3.5	4.3
Asia	1.5	2.6	3.5	5.6	7.3
América Latina	1.6	3.0	6.3	13.5	16.9
Europa	2.2	10.3	17.3	22.1	25.2
América del Norte	7.2	28.9	45.4	54.3	63.8

FUENTE: Rodríguez Días (1991), con base en datos del Anuario Estadístico de la UNESCO, 1980, 1989.

En América Latina mientras que en 1950 sólo casi dos de cada cien jóvenes (del grupo de edad correspondiente al nivel superior) se encontraban -como promedio- cursando estudios superiores, en 1987 eran diecisiete de cada cien los jóvenes de ese grupo de edad que se encontraban matriculados en instituciones de educación superior de la región.

En términos de promedios se podría decir que América Latina ha alcanzado -en la década de los ochenta- el promedio identificado como "modelo de acceso de masas", definido éste a

1. Nos estamos refiriendo al libro de Frank Bowles, *Access to Higher Education*, editado por UNESCO, París, 1963.
2. El grupo etario considerado por la fuente que estamos utilizando fue de 18 a 25 años. Interpretamos que ello es debido a las grandes diferencias que existen entre los países y las regiones consideradas en cuanto a las edades que se corresponden con este nivel educativo

partir de un 15% de población en edad correspondiente a participar en el nivel de educación superior.³

El modelo de acceso de masas (con tasas de escolaridad mayores a 15) -que fue alcanzado por Norteamérica en la década de los sesenta, y por Europa en la década del setenta- fue alcanzado por América Latina en la década de los ochenta. Mientras que Asia y Africa todavía están lejos de conseguirlo.

Por supuesto que esas cifras no dan cuenta de las disparidades que existen entre países dentro de un mismo continente. Asia, por ejemplo, incluye a Japón, país que tiene tasas de escolarización mayores que el promedio europeo aunque un poco menores que el promedio Norteamericano.⁴

Para el caso que nos interesa (América Latina y el Caribe), el Cuadro No. 2 nos permite discriminar la situación por países en cuanto a las tasas aproximadas de matrícula. Lo prime-

ro que llama la atención es sin duda el hecho de que en la región un poco más de la mitad del número total de países (13 sobre un total de 25) han logrado que sus sistemas de educación superior pasen el umbral que les incluye en la categoría de modelo de acceso de masas.

CUADRO No.2

Tasas de Escolaridad en Educación Superior para América Latina y el Caribe.⁵

Países	1950	1988
Argentina	5.2	38.4
Barbados	-	19.9
Bolivia	2.0	19.0
Brasil	1.0	11.4
Colombia	1.0	13.1
Costa Rica	2.0	23.8
Cuba	4.2	22.5
Chile	1.7	15.9
Ecuador	1.5	33.1
El Salvador	0.6	14.1
Guatemala	0.8	8.6
Guyana	-	2.1
Haití	0.3	1.1
Honduras	0.6	9.5
Jamaica	-	4.2
México	1.5	15.7
Nicaragua	0.6	8.7
Panamá	2.2	28.2
Paraguay	1.4	9.7
Perú	2.4	24.6
R.Dominicana	1.1	19.3
Surinam	-	7.7
Trinidad & Tob.	-	4.2
Uruguay	6.0	41.6
Venezuela	1.7	26.1

FUENTE: Año 1950: Proyecto CEPAL/UNESCO/PNUD (1987); Año 1988: CRESALC/UNESCO (1991).

3. En terminos bastante consensuales ha sido aceptada la clasificación sugerida para identificar distintas etapas del crecimiento de la matrícula de educación superior, de acuerdo a la tasa de escolarización que hayan alcanzado los países en un determinado momento. Así se considera "modelo de acceso de élite" cuando un país tiene porcentajes de escolarización menores de 15%; "modelo de acceso de masas" cuando los porcentajes de escolarización están entre 15% y 35%; y "modelo de acceso universal" cuando los porcentajes de escolarización son mayores del 35%. (Véase Trow 1974). Existe otra clasificación realizada en la década del sesenta, la cual difiere un poco de la de Trow, ya que considera cuatro modelos en vez de tres: 1) el "modelo de acceso de élite" (suscribe a tasas de escolarización de 10%); 2) el "modelo de transición hacia la escolaridad de masas" (suscribe del 10% al 20%); 3) el "modelo de acceso de masas" (suscribe a tasas de escolarización mayores de 20%); y 4) "modelo de acceso universal" (suscribe proporciones mayores del 30%). (Corcoran, Mary, *The International Encyclopedia of Higher Education*, Vol. 2, citado en Albornoz 1986).

4. Según datos incluidos en Gómez (1989), Cuadro Anexo N° 8.

5. En este caso, el grupo de edad tomado en cuenta ha sido de 20 a 24 años

En los datos que muestra el Cuadro No. 2, se puede observar igualmente varios grupos de países de acuerdo al porcentaje de estudiantes entre 20 y 24 años de edad participando en el sistema de educación superior:

Grupo 1, *países con porcentajes mayores de 35%*: Argentina y Uruguay.

Grupo 2, *países con porcentajes entre 35% y 15%*: Barbados, Ecuador, Venezuela, Panamá, Perú, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Bolivia, Chile, México.

Grupo 3, *países con menos del 15%*: Brasil, Colombia, El Salvador, Guyana, Jamaica, Paraguay, Nicaragua, Honduras, Guatemala, Haití, Trinidad & Tobago, y Surinam.

De acuerdo a la clasificación anterior, podemos observar como en la región existen dos países que ya están en el "modelo de acceso universal" (con porcentajes de escolarización mayores del 35%), once países que están en el "modelo de acceso de masas" (con porcentajes de escolarización entre 15% y 35%), y ocho países que están en el "modelo de acceso de élites" (con porcentajes de escolarización inferiores al 15%).

Los dos países que están actualmente en el "modelo de acceso universal" (Argentina y Uruguay), tenían -en los años cincuenta- tasas de escolarización bastante más altas (5.2 y 6.0 respectivamente, según muestra el Cuadro No.2) que el promedio europeo de esa década que era de 2.2), y cercanas al promedio de América del Norte, que para el año cincuenta era de 7.2 (véase Cuadro No. 1). A finales de la década de los ochenta estos países (Argentina tiene actualmente 38.4 y Uruguay 41.6) continúan teniendo tasas de escolaridad superiores al promedio europeo de esta década (que es de 25.2). Otros países que para 1988 habían alcanzado el promedio europeo actual son: Ecuador con 33.1, Panamá con 28.2 y Venezuela con 26.1).

Solamente países del caribe de lengua francesa (como Haití) y de lengua inglesa (como Guyana, Jamaica, Trinidad & Tobago) tienen

actualmente tasas de escolaridad de educación superior que se asemejan a los bajos promedios de Asia y Africa (7.3 y 4.3 respectivamente).

B. Respuestas a la hegemonía del "Modelo de Acceso de Masas"

1. *Continuación de la co-extensión entre la educación secundaria y la superior: ampliación y creación de nuevas instituciones.*

Se ha podido observar en el punto anterior como las tasas de escolarización del sistema de educación superior en los últimos cuarenta años han sido muy elevadas a nivel mundial, en relación a cualquier otro período de la historia. Para el caso de América Latina, las tasas promedio de escolaridad también han tenido un aumento vertiginoso en las últimas décadas, pasando de un aproximado de quinientos mil estudiantes en 1960, a un poco más de seis millones en los momentos actuales.

En América Latina esa expansión estuvo, en un primer momento, asociada a proyectos políticos que apoyaban estrategias de democratización educativa, vinculadas éstas a concepciones que propugnaban la formación de recursos humanos necesarios para el desarrollo. A su vez el papel del Estado en ese período fue crucial en la creación de oportunidades de empleo, a través de la expansión del sector servicios.

La expansión educativa asociada a los factores mencionados, deriva en un primer momento (a:os sesenta) en una apertura de oportunidades educativas, lo cual incide en un aumento de las expectativas de la población. En los a:os setenta fue posible continuar la expansión a través de la creación de instituciones de educación superior que conformaban todo un abanico de posibilidades de profesionalización.

Es así como a partir de 1960 comienza en la región una ola de creación de nuevas instituciones. En 1961 había alrededor de 160 universidades en la región (Levy 1986) y para 1988 - según últimos datos disponibles- la región cuenta con alrededor de 3.357 instituciones de educación superior (536 universidades y 2.821 no-universitarias). (CRESALC/UNESCO, 1991).

El fenómeno de la diferenciación institucional se manifiesta por la proliferación de instituciones de educación que tienen características diferentes a las instituciones universitarias tradicionales. Estas nuevas instituciones de educación superior son tanto universitarias (universidades pedagógicas, universidades experimentales, etc.) como no-universitarias (colegios e institutos de educación superior, etc.). En el Cuadro No. 3 se puede observar el peso actual que estas instituciones no-universitarias tienen en el sistema de educación superior de cada país de la región.

Los países que mayores porcentajes presentan de instituciones no-universitarias comparado con el total de instituciones de educación superior son los países del caribe de habla inglesa (Barbados, Jamaica, Surinam, Trinidad & Tobago y Guyana) y de habla portuguesa (Brasil), junto con Guatemala, que tienen porcentajes mayores del 40%. Le siguen el grupo de países como Venezuela, Haití, Argentina, Colombia, Costa Rica, y Chile, que tienen entre 20 y 40 por ciento. El resto de los demás países tiene menos de 20% de matrícula de educación superior en instituciones no-universitarias.

El porcentaje del promedio regional de matrícula en instituciones no-universitarias es de aproximadamente un 26%. Resulta también interesante constatar que el porcentaje de matrícula de carácter privado en instituciones no-universitarias, es de aproximadamente un 60%. (Véase García Guadilla, 1988).

CUADRO No. 3

América Latina y el Caribe. Totales de matrícula en educación superior y porcentaje de matrícula en instituciones no-universitarias. Año 1988

	Total Matrícula Educ.Superior	Porcentaje de Matrícula en Insts. Educ.Superior No-Universitarias
Argentina	958.542	21.5
Barbados	5.227	66.2
Bolivia	106.602	11.9
Brasil	1.503.560	48.8
Colombia	417.654	23.3
Costa Rica	70.907	25.7
Cuba	250.604	0
Chile	224.338	30.1
Ecuador	244.763	2.3
El Salvador	74.024	17.1
Guatemala	51.860	54.8
Guyana	3.700	39.3
Haití (*)	6.288	28.9
Honduras	37.386	13.4
Jamaica	12.054	61.6
México	1.309.943	11.4
Nicaragua	26.878	11.1
Panamá	62.143	11.4
Paraguay (*)	33.203	29.0
Perú	472.597	17.9
R.Dominicana (*)	151.898	1.8
Surinam	3.402	64.8
Trinidad & Tob.	6.546	40.5
Uruguay	62.461	11.7
Venezuela	467.374	31.0

FUENTE: a) CRESALC/UNESCO 1991; b) García Guadilla 1988, para los países con asterisco, y cuyos datos corresponden a 1985.

La diferenciación institucional resultó ser una vía que, a través de la segmentación de calidad de las instituciones y de las carreras, lograba continuar respondiendo a la expansión de la demanda pero supeditada ésta a una jerarquización de la clientela universitaria. Mientras en la etapa del "modelo de acceso de

élite" el prestigio era inherente a la profesión en sí, la progresiva segmentación de los sistemas universitarios en un conjunto diversificado de unidades con distintos niveles de calidad dio como resultado que el prestigio de la profesión se asocie al nombre de la institución donde se forma el egresado.

De esa manera, la gran expansión de la matrícula ocurrida después de los años sesenta, si bien logró incorporar a sectores tradicionalmente excluidos (especialmente mujeres de sectores medios y altos y estratos bajos de las capas medias), produjo una segmentación de las instituciones de educación superior en términos de calidad. Estos nuevos sectores sociales que acceden al sistema de educación superior, se insertan siguiendo los patrones básicos de estratificación representados por su origen social, ya que una gran parte de estos nuevos grupos logra incorporarse solamente en el segmento de instituciones menos valoradas o de menor calidad.

Ahora bien, la diferenciación institucional caracterizada por la coexistencia de diversos tipos de instituciones con caracteres de variada significación y calidad, atañe a las instituciones públicas, pero también a las privadas (a través de la creación de nuevas instituciones de diferente calidad y carácter).⁶

Para el año 1960 solamente existía un 16% de estudiantes matriculados en instituciones de educación superior privadas; este porcentaje pasa a 31% en 1970, y a 32.6% en 1985. El aumento porcentual de lo privado en relación a lo público es débil en el período que va de 1970 hasta nuestros días comparado con el periodo de los sesenta; sin embargo, ello no quiere decir que el sector privado no aumentó bastante, pues en términos absolutos aumentó un poco más de cuatro veces (de 432.499 matriculados a 1.832.751); lo que sucedió fue que el sector público aumentó casi al mismo ritmo, ya que en términos absolutos también aumentó casi cuatro veces (de 962.323 matriculados pasa a 3.789.211). (Véase García Guadilla 1988)

Sin embargo, ninguna de las respuestas que se dieron en esta etapa (la expansión y ampliación de instituciones públicas, y la iniciativa privada) lograron, como muchos esperaban, aliviar el desequilibrio entre la demanda y oferta en la zona de articulación de la educación secundaria y la superior.

CUADRO No. 4
Evolución de la matrícula de educación superior en América Latina y porcentaje de matrícula en el sector privado (1960-1985)

	Total	(% Privado)
1960	510.845	16.4
1970	1.394.822	31.0
1985	5.621.962	32.6

6. En efecto, no se puede hablar del sector privado como un todo homogéneo, ya que la diferenciación institucional y la segmentación de la calidad observada en la educación superior pública, también alcanza a la educación privada. En este sentido resulta interesante recordar la clasificación hecha por autores especialistas en este fenómeno (véase Levy, 1986), al considerar tres modelos de educación privada: a) el modelo católico, b) el modelo secular de élite, y c) el modelo de absorción de demanda. El último tipo de modelo, caracterizado por una socialización menos elitista, pero a la vez de menor calidad, es el que más se está expandiendo en algunos países, como es el caso del Brasil.

FUENTE: García Guadilla, 1988.

El porcentaje del promedio actual de instituciones privadas en la región oculta diferencias muy grandes entre los distintos países de América Latina. En efecto, para 1985, había tres países que tenían una matrícula en instituciones privadas mayor del 50% (Brasil, Colombia, y República Dominicana); seis países con porcentajes entre 20% y 40% (Chile, El Salvador,

Perú, Argentina, Guatemala y Paraguay); y el resto con porcentajes de educación superior privada menores del 20% (García Guadilla, 1988).

2. Imposibilidad de mantener la co-extensión: implantación de mecanismos de selección.

En términos generales, el acceso a la educación superior surge como problema a partir del momento en que se pasa del "modelo de acceso de élite" al "modelo de acceso de masa". En efecto, en el anterior modelo "de élite", el número de jóvenes que llegaba a la universidad era relativamente estable, ya que pertenecían al grupo de los que habían logrado terminar con éxito la educación secundaria, para lo cual los aspectos económicos y sociológicos del aspirante jugaban un papel muy importante.

Además de los diversos factores que fueron señalados en el punto anterior para explicar el surgimiento del "modelo de acceso de masas", lo cierto es que, de alguna manera, este fenómeno de "acceso de masas" coincidió con el modelo de "producción en masas" que caracterizó el desarrollo industrial de ese período, y que pregonaba la necesidad de mayor número de profesionales para responder a las necesidades de ese modelo de desarrollo económico. A nivel conceptual el crecimiento del acceso estuvo acompañado por las teorías de capital humano y de recursos humanos que surgieron en los años cincuenta y sesenta y que consideraban a la educación como factor fundamental para el desarrollo económico de las naciones. Las agencias internacionales y los organismos gubernamentales, jugaron un papel importante en la promoción de esas teorías⁷

A pesar de la proliferación de instituciones de educación superior tanto universitarias como no-universitarias, en muchos casos, los países no fueron capaces de responder a las nuevas demandas de acceso de quiénes cada año solicitaban ingresar a la educación superior. Se hizo más difícil lograr que la articulación entre la educación secundaria y la superior expresase una co-extensión de la primera a la segunda, como había sido el caso en el "modelo de acceso de élites". Ese fenómeno fue llevando poco a poco a la necesidad de implantar requisitos de selección, los cuales varían de un país a otro, como puede observarse en el Cuadro No. 5 para el caso *no-latinoamericano* y el en Cuadro No. 6 para el caso *latinoamericano*.⁸

En el Cuadro No. 5 se puede observar que para la mayoría de los países no-latinoamericanos el requisito de Examen de Entrada es el más generalizado. Por otro lado, se observa que entre los pocos países que no tienen examen de entrada (ni examen final en secundaria) se encuentra Italia, y Suecia. En otros pocos países como Australia, Canadá, Francia, India, Gran Bretaña y Estados Unidos, el examen de admisión es prerrogativa de las propias instituciones. Resulta interesante observar que algunos de los países socialistas son los únicos en tomar en cuenta -en determinados casos- la

7. Véase Karabel & Halsey 1977.

8. La fuente utilizada para la elaboración del Cuadro 3, tiene fecha de comienzos de 1982. Probablemente en estos diez años han ocurrido cambios en algunos países que no están expresados en estos datos. Sin embargo, en términos generales, nos permite tener una idea de las principales tendencias.

CUADRO No. 5
REQUISITOS DE ACCESO A LA EDUCACION SUPERIOR
EN PAISES NO-LATINOAMERICANOS

	Aspectos Nivel Secundaria						Aspectos Nivel Superior				Excepciones			
	Certificado Secundaria		Calificaciones		Examen Final		Examen Entrada		Cursos Pre-universitar.		Experiencia Profesional		Otras razones	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
AUSTRALIA	x		x					x						
AUSTRIA	x						x							
BELGICA	x						x							
BULGARIA	x						x							
CANADA	x							x			x			
CHINA	x						x							
CHECOSLOVA.	x		x				x							
DINAMARCA	x						x							
FINLANDIA	x						x	x/1						
ALEMA. ESTE	x						x				x		x/2	
ALEMA. FED	x						x				x			
FRANCIA	x							x						
GRECIA	x				x									
HUNGRIA	x					x	x				x			
INDIA	x							x			x			
ISRAEL	x			x			x							
ITALIA	x													
JAPON	x			x			x	x/1						
POLONIA	x							x/3			x		x/2	
PORTUGAL	x		x				x			x				
ESPAÑA	x	x/4					x			x				
SUECIA	x	x/4												
SUIZA	x						x/5							
URSS	x		x				x			x			x/2	
G. BRETAÑA	x							x						
USA	x			x/6				x						x/7

(A): Generalizado a nivel nacional; (B) Algunas instituciones o carreras.

NOTA: Los números que aparecen al lado de las "x" son notas explicativas, las cuales se encuentran en el Anexo al final del trabajo.

FUENTES:

World Guide to Higher Education. UNESCO, 2a. Edición, 1982.

CUADRO No. 6
REQUISITOS DE ACCESO A LA EDUCACION SUPERIOR
EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE

	Aspectos Nivel Secundaria						Aspectos Nivel Superior				Excepciones			
	Certificado Secundaria		Calificaciones		Examen Final		Examen Entrada		Cursos Pre-universitar.		Experiencia Profesional		Otras razones	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
ARGENTINA	x													
BARBADOS	x		x											
BOLIVIA	x							x		x				x/1
BRASIL	x						x	x/2						
COLOMBIA	x						x	x/2						
COSTA RICA	x			x/3				x/3						
CUBA	x		x				x/4							
CHILE /5	x		x				x	x				x/6		
ECUADOR	x			x/7				x/7						
EL SALVADOR	x						x/8							
GUATEMALA	x							x/9						
GUYANA	x/10		x				x	x/2						
HAITI	x			x				x				x		
HONDURAS	x			x/11				x/11						
MEXICO	x			x				x						
NICARAGUA	x		x					x/12						
PANAMA	x			x					x/13					
PARAGUAY	x							x/14		x				
PERU	x							x/15						
PUERTO RICO	x							x						
R.DOMINICANA	x							x						
TRINIDAD	x/16		x											
URUGUAY	x													
VENEZUELA	x		x				x/17	x						

(A): Generalizado a nivel nacional; (B) Algunas instituciones o carreras.

NOTA: Los números que aparecen al lado de las "x" son notas explicativas, las cuales se encuentran en el Anexo al final del trabajo.

FUENTES:

1) Cuestionarios de fecha Septiembre 1991: Brasil, Chile, Costa Rica, República Dominicana, Bolivia, Uruguay, Honduras, Panamá, Haití, Guyana, Trinidad.

2) Monografías: Argentina (1985), Barbados (1989), Brasil (1985), Colombia (1985), Costa Rica (1989), Cuba (1985), Ecuador (1986), Guatemala (1989), Guayana (1987), Honduras (1987), México (1986), Nicaragua (1988), Panamá (1985), Paraguay (1986), Perú (1988), Trinidad and Tobago (1985), República Dominicana (1990), Uruguay (1986).

3) World Guide to Higher Education, UNESCO, 2a. Edición, 1982: para los países de los cuales no se recibió el cuestionario, ni había información sobre el tema en las Monografías, El Salvador y Puerto Rico.

experiencia profesional como elemento del examen de entrada.⁹

En el caso de América Latina y el Caribe, las medidas que se han tomado para responder a los problemas del acceso -siguiendo el ejemplo de la mayoría de los países desarrollados- se han ubicado en el plano de la selección en "el nivel de entrada" al nivel superior. Sin embargo, en el caso de nuestra región, el "examen de admisión generalizado a nivel nacional" es menos frecuente (8 países sobre 24 tienen examen generalizado) que en los países no-latinoamericanos (16 países sobre 26).¹⁰ En la mayoría de los países de América Latina el examen de admisión a la educación superior es más bien optativo de cada institución o facultad, y además, en algunos de los países

donde el examen se hace a nivel nacional, se exige del mismo a ciertas universidades experimentales e institutos tecnológicos.

Argentina y Uruguay -al igual que Italia para el caso Europeo- son los países de América Latina que no tienen ningún requisito para entrar a la educación superior (excepto el certificado de secundaria). Esta condición resulta un tanto paradójica ya que precisamente Argentina y Uruguay son los dos países que en América Latina han alcanzado el modelo de acceso universal.

En América Latina y el Caribe, existe pues, examen generalizado de ingreso a la educación superior en nueve (de los veinticuatro países considerados): Brasil, Bolivia, Colombia, Cuba, Chile, El Salvador, Guyana, Paraguay y Venezuela. Otro grupo de países si bien no tienen requisito a nivel nacional, las instituciones lo hacen por su cuenta, especialmente las instituciones que forman las élites, o instituciones privadas. En países como Chile, Cuba, Guyana y Venezuela, además del examen de ingreso, se toma en cuenta también (y es fundamental en el caso de Cuba), los resultados de las calificaciones de educación media.

C. Los dilemas continúan...la solución no está en políticas de articulación vertical

En América Latina el debate sobre el tema del ingreso a la educación superior ha constituido un punto álgido de discusión por la cercanía que este fenómeno tiene con elementos de justicia social y la dificultad de compatibilizarlo con políticas de eficiencia. Esto es, no ha sido posible hasta los momentos establecer criterios para resolver el dilema "calidad-eficacia".

El debate acerca del carácter no democrático del acceso a la educación superior se puso en discusión cuando los países comenzaron a aplicar políticas de selección a este nivel educativo. Sin embargo, como se verá más adelan-

9. En el panorama que representa los requisitos de ingreso de los veintiseis países no latinoamericanos se puede apreciar lo siguiente. Aparte del requisito fundamental del certificado de educación secundaria (del cual sólo hay dos países que dan posibilidad de eximirlo en casos especiales de personas con experiencia laboral) existen otros requisitos como los siguientes: más del cincuenta por ciento (dieciséis de los veintiseis países considerados en el Cuadro Nº 5) practican el examen generalizado de ingreso a la educación superior; estos países son: Austria, Bélgica, Bulgaria, China, Checoslovaquia, Dinamarca, Finlandia, Alemania del Este, Alemania Federal, Hungría, Israel, Japón, Portugal, España, Suiza, Unión Soviética. En otros siete países el examen de ingreso es potestad de las propias instituciones de educación superior o de sus Facultades; estos países son: Australia, Canadá, Francia, India, Gran Bretaña, Estados Unidos y Polonia. Existen cuatro países que, además del examen del ingreso, toman en cuenta las calificaciones del nivel medio: Australia, Checoslovaquia, Portugal y la Unión Soviética. Existen dos países que toman en cuenta el haber cursado estudios preuniversitarios: Portugal y España. Algunos países como Alemania Federal, Polonia, Unión Soviética, Gran Bretaña y Suiza, hacen excepciones de ingreso a personas que no llenan los requisitos de entrada antes señalados, siempre y cuando haya motivos justificados, siendo la experiencia laboral el criterio más importante.

10. Compárese la casilla A de los Cuadros 5 y 6

te, el carácter de distribución desigualitaria, estaba presente ya en el "modelo de acceso de élites", esto es, cuando todavía no estaban presentes los exámenes de selección.

En efecto, en sociedades donde prevalece el "modelo de acceso de élites" la articulación entre la educación secundaria y la superior tiende a ser bastante equilibrada: la mayoría de los estudiantes que se gradúan de secundaria están predestinados a entrar en el nivel superior.¹¹ En este modelo la buena articulación entre la educación secundaria y la educación superior está garantizada fundamentalmente por la deserción que se produce en el nivel de articulación entre la educación primaria y la secundaria.

En los países desarrollados, el paso del "modelo de acceso de élites" al "modelo de acceso de masas" -como se señaló anteriormente- produce una desestabilización de la función de articulación vertical entre la educación secundaria y la educación superior, ya que al haber logrado universalización en la primaria y un gran desarrollo en la secundaria, se produce un aumento de la demanda por educación superior. Para enfrentar esta desestabilización en la articulación vertical entre los niveles secundario y superior es que se crean mecanismos de control explícitos en la mayoría de los casos (exámenes de selección); o surgen (sin nadie proponerselo) mecanismos de control implícitos en los casos de ingreso irrestricto.

Los mecanismos de control explícitos son una manera de responder a criterios de eficiencia ya que -dentro de una situación de restricción- es preciso seleccionar a los mejores. Los mecanismos de control implícitos, generalmente derivan de políticas de ingreso irrestricto, sostenidas por posiciones redistribucionis-

tas, las cuales enarbolan el principio de justicia social.

Aunque los mecanismos de selección explícitos tienden a priorizar la calidad y los mecanismos de selección implícitos tienden a priorizar la equidad, es indudable que ninguna de las dos posiciones señaladas logra superar el problema de justicia social y menos aún el dilema de "excelencia-equidad". Ello por que -como se señala más adelante- el nudo fundamental del problema está ubicado en algún lugar de la cadena de exclusiones anteriores a la zona de articulación entre la educación secundaria y la superior.

1. Exclusión de grupos sociales que no llegan a la zona de articulación entre la educación secundaria y superior:

En América Latina el "modelo de acceso de masas" en la educación superior, coexiste (con la excepción de pocos casos) con altos porcentajes de exclusión en los niveles básico y medio de escolaridad. Es decir, a diferencia de Norteamérica y Europa, donde el modelo de acceso de masas se da junto con una universalización de la educación básica y altos porcentajes de educación media, en una gran mayoría de los países de América Latina este modelo aparece en condiciones en las que todavía no se han cumplido las metas de universalización del nivel educativo elemental.¹²

11. Para el caso europeo se habla de un 80% a 85%. (Neave 1989). Véase este autor para análisis sobre la desestabilización de la función de articulación entre la educación secundaria y la educación superior en el caso europeo.

12. Una clasificación de algunos países de América Latina y el Caribe, en cuanto a su coeficiente de sobrevivencia hasta el último grado de primaria para comienzos de la década de los ochenta, aporta los resultados siguientes: 1) países con coeficientes de sobrevivencia altos (superiores al 80%): Cuba, Chile, Guyana, Jamaica, Panamá, y Costa Rica; 2) países con coeficiente de sobrevivencia medios (entre 50% y 80%): Ecuador, México, Perú, Suriname, Trinidad y Tobago, y Venezuela; 3) países con bajo coeficiente de sobrevivencia (menos del 50%): Brasil, Guatemala, Haití y El Salvador. (Véase UNESCO/CEPAL 1987).

Más aún, existen países que han alcanzado el modelo de acceso de masas en la educación superior, a la vez que pertenecen al grupo de países latinoamericanos con altos porcentajes de analfabetismo.¹³

Son los grupos sociales bajos que, por desventajas (económicas, sociales, culturales y escolares) se quedan en tramos anteriores a la zona de articulación de educación secundaria con educación superior, y por consiguiente, tanto el acceso irrestricto como el acceso con selección, son injustos para esa gran mayoría.

Los estudios realizados en Argentina sobre los efectos del ingreso irrestricto en la composición social de la matrícula, revelan que no existen cambios significativos en el porcentaje de los sectores bajos en la Universidad al comparar el período en que había restricciones de selección (1976-1983) y los períodos anterior y posterior a esas fechas (1973-76, y después de 1983) en que se establece de nuevo el ingreso irrestricto.¹⁴

2. *Distribución no equitativa de los que llegan a la zona de articulación entre la educación secundaria y superior.*

2.1. *El caso de la selección explícita.*

Para aquellos grupos de bajos recursos que logran traspasar las barreras que anteceden a los procesos de exclusión anteriores a la educación superior, deben de nuevo someterse a un proceso de selección y clasificación donde van a ser evaluados a través de su capital escolar acumulado (objetivado a través de las calificaciones de secundaria y/o del examen de admisión) y de nuevo puestos a competir en situación de desventaja.

En este caso la selección a través de exámenes de entrada al nivel superior, desfavorece a aquellos estudiantes que vienen de circuitos escolares de más bajo rendimiento. Esto sucede sobretodo en países donde el sector privado de educación básica y media es de mayor calidad que el sector público, pues son los estudiantes que han tenido la oportunidad de pagar una buena educación privada los que quedan mejor clasificados en el proceso de distribución de puestos en carreras e instituciones más demandadas y con mayor prestigio. En casos como Brasil y Venezuela, donde todavía algunas de las más importantes carreras de las universidades públicas son de excelencia sucede la paradoja que son los grupos que pueden pagar una buena educación privada básica los que mayores oportunidades tienen de beneficiarse de una educación superior pública gratuita de buena calidad.

Por otro lado, como la forma en que el sistema de educación logró ampliar la zona de articulación entre el nivel secundario y el superior, fue a través de la creación de instituciones de educación superior de diferente naturaleza y status, son los estudiantes con menor capital escolar los que quedan clasificados en las carreras e instituciones menos prestigiosas y frecuentemente de menor calidad.

13. Este es el caso de Bolivia y República Dominicana, que presentan porcentajes de incorporación a la educación superior de 19%, a la vez que tienen tasas de analfabetismo de 25.8% y 22.7% respectivamente. Otros países, aunque las tasas son más bajas, sin embargo, en términos de números absolutos tienen una población analfabeta considerada extensa. En este grupo se encuentra Argentina que aunque ha superado el modelo de acceso de masas para formar parte del modelo de acceso universal, forma parte del grupo de países con población analfabeta extensa (cercaño al millón de personas analfabetas. (UNESCO/CEPAL, 1987).

14. "No se descubre ninguna tendencia que permita afirmar la suposición de estar en presencia de un proceso de democratización, tal como se ha definido, como consecuencia de la vigencia del sistema de ingreso irrestricto. (Es de interés señalar que solamente el 5% de los estudiantes se autoidentifican como pertenecientes a los estratos bajos mientras que el 91% lo hacen a los medios y el 47% a los altos)". (Véase Sigal, 1991).

Los pocos estudios que han sido realizados sobre los actores del proceso, esto es, sobre los estudiantes aspirantes a entrar en el sistema de educación superior, han aportado resultados relevantes para entender los procesos de escogencia por parte de los propios sujetos. Entre algunos de los elementos que se han podido derivar de este tipo de estudios, se puede señalar la manera como las expectativas que los estudiantes de secundaria se hacen de sus posibilidades de acceso a la educación superior, son producto de la internalización de condiciones objetivas de su pertenencia social (posibilidades de dejar de trabajar durante el tiempo de los estudios), y del capital escolar acumulado (buenas o malas notas) que de alguna manera les permitirá ser ubicados en una determinada categoría de los diferentes segmentos que forman el sistema de educación superior. Estas predisposiciones -interiorizadas en la primera socialización a través de la clase social familiar- son reforzadas por mecanismos objetivos de autoeliminación -deserción- o de estímulo -vínculos con circuitos escolares de excelencia en la educación básica y secundaria.

En este tipo de estudios, se ha observado cómo el estudiante evalúa de forma consciente o inconsciente cuál es la posición óptima a la que puede aspirar, dentro de las restricciones impuestas por su capital escolar y condiciones de vida. También se ha podido apreciar que si bien en un primer momento los estudiantes escogen la opción más ajustada a sus posibilidades reales de acceder a un resultado concreto, al mismo tiempo la meta final de todos los estudiantes es tener un título universitario. Es decir, todos los estudiantes (tanto los que tienen que hacer la escogencia de lo necesario -por tener un capital escolar bajo y/o la necesidad de trabajar- caso en el cual tienen que autoasignarse a carreras cortas; como los estudiantes que son excluidos de la estructura de las asignaciones oficiales y van a instituciones no universitarias privadas), todos, de una u otra manera, vuelven a reconstruir la cadena de estrategias anticipadas, a partir de recorridos más o menos complejos, más o menos largos,

pero con el *objetivo puesto en la inserción del espacio universitario*. Estas estrategias de alguna manera invalidan también uno de los objetivos de la selección, que era desmasificar a las universidades creando alternativas diferentes y menos costosas para el Estado.¹⁵

2.2. En el caso de la selección implícita.

En cuanto al ingreso irrestricto a la educación superior, este aparece a primera vista como más democrático, al dar oportunidad a todos aquellos que tienen certificado de educación secundaria de inscribirse en la educación superior, en la carrera que deseen. Sin embargo, profundizando un poco más el análisis se observa que en las instituciones con esa práctica, la masificación produce un mayor deterioro de las condiciones académicas, que perjudica al conjunto de quienes realizan estudios en ese tipo de institución. La poca eficiencia de estas instituciones se traduce en que aunque logran altas tasas de escolarización, también alcanzan bajas tasas de egresados, debido a lo cual se considera que la selección en el proceso de ingreso irrestricto es de tipo implícita (oculta), pues la selección se realiza mediante una paulatina y costosa deserción de un gran número de estudiantes.¹⁶

Es indudable que la falta de superación del dilema planteado produce preocupación en los responsables de llevar a cabo las políticas de acceso, tanto en aquellos que están convencidos de la política de ingreso por selección como aquellos que defienden a ultranza el ingreso irrestricto. Ello por lo siguiente:

15. Para el caso venezolano, véase García Guadilla, 1986.
16. Para el caso de América Latina no se tienen datos sobre tasas de egresados en los países que tienen el ingreso irrestricto en la educación superior, pero para el caso Europeo, se observa que Italia-país con ingreso irrestricto- es uno de los que menores tasas de egresados de educación superior tiene, comparado con el resto de los países de esa región. (Véase OCDE, 1983).

a) En países con altas tasas de escolarización y con *ingreso irrestricto* o sin examen de ingreso generalizado, se plantea el problema de deterioro en las condiciones de enseñanza.¹⁷ Sin embargo, en algunos de estos países existen condiciones ideológicas difíciles de cambiar por los momentos, debido a que la defensa del libre acceso está asociada a posiciones políticas derivadas de reivindicaciones logradas en procesos de lucha de las universidades en los años sesenta,¹⁸ o debido a que en algunos países el examen de ingreso se asocia a políticas abiertamente antidemocráticas, pues el mismo fue impuesto en períodos dictatoriales, como son los casos de Argentina, Uruguay y República Dominicana.¹⁹

b) En países donde existe *selección generalizada a nivel nacional* (bien sea examen de ingreso o calificaciones de secundaria, o ambos criterios) la preocupación está centrada en el posible reforzamiento de los efectos no equitativos que esa política pueda tener, debido, a que -como se señaló en puntos anteriores- no todos los estudiantes que acuden al momento de ser seleccionados, han tenido las mismas oportunidades de poder acumular un capital escolar con el que se compite a la hora de ser clasificados. Los efectos positivos que señalan los defensores de esta posición, además de un menor deterioro en las condiciones de enseñanza, plantean también los efectos indirectos que la selección tiene en el aumento de la calidad de la educación previa a la universitaria, al comprender los estudiantes que su actuación en la secundaria será importante para poder ser seleccionados en las carreras o instituciones de mayor prestigio.

c) En países donde la selección es potestad de cada institución o carrera en particular, se encuentra el problema de que las instituciones o carreras que persiguen criterios de excelencia son las que van imponiendo límites al acceso libre, seleccionado a los mejores candidatos. En estas circunstancias puede ocurrir que las instituciones que continúan defendiendo el libre acceso, van quedando para aquellos candidatos que no son admitidos en las instituciones que hacen selección, y por lo tanto con una clientela de menores condiciones intelectuales.

-
17. "...la actual irracionalidad del llamado libre ingreso... carente de una planificación de orientación vocacional y nivelación de conocimientos básicos... perjudica a la Universidad y a los propios estudiantes. Este hecho ha gestado... una baja notoria y lamentable del nivel académico, haciéndose presentes como situaciones casi normales de oportunismo y facilismo..." (En: Frente de Defensa de la Universidad, *La crisis de la Universidad*, Documento de Estudio N° 1 (Mimeo), Quito Agosto 1977. Citado en: Monografía de Ecuador, 1986).
18. "Durante los años sesenta se desarrolló una lucha liderada por el movimiento estudiantil que se proponía abrir las puertas de las universidades oficiales a todo bachiller que deseara ingresar, (...) La eliminación del examen de ingreso se convirtió así en la reivindicación fundamental en un proceso de lucha que en ocasiones alcanzó altos niveles de violencia y represión" (Monografía de Ecuador, 1986:16).
19. "A la caída del régimen trujillista, uno de los principales logros del movimiento estudiantil fue el libre ingreso a la universidad estatal; entendido como eliminación de cualquier requisito; examen de admisión, de clasificación, o cualquier otro tipo de prueba de eficiencia. A partir de entonces cualquier intento realizado en la Universidad estatal sobre requisitos de ingreso ha sido considerado como elitista y atentatorio al derecho de los bachilleres para ingresar a dicha universidad." (Monografía de República Dominicana, 1990:33)

D. Nuevas formas de acceso al conocimiento. La impostergable necesidad de inventar otras estrategias

A partir de todo lo planteado anteriormente, resulta difícil abogar por cualquiera que sea la fórmula escogida, pues es evidente que con ninguna se resuelve el problema de la injusticia social, ni el dilema de la "calidad-equidad". Cualquiera que sea la fórmula de

acceso empleada, una substantiva selección existe (explícita e implícita), y cuando existe selección, existe tensión e incomodidad y más todavía, cuando la misma se realiza en condiciones básicas de profundas desigualdades, como es el caso de casi todos los países de nuestra región. En sociedades de profunda desigualdad económica, social, cultural y escolar, la oferta de mayores oportunidades de educación superior será aprovechada principalmente por los grupos sociales que tienen recursos (económicos y culturales) para orientar su recorrido escolar hacia el logro de estrategias bien definidas desde el comienzo de la carrera educativa.

Por otra parte, la educación superior forma parte de una articulación vertical con los otros niveles de la que no puede zafarse. Y en definitiva donde se forman las exclusiones (de manera explícita y la mayoría de las veces de forma oculta) es justamente en los niveles anteriores de esa articulación.²⁰ Las clases bajas, a) o bien van excluyéndose paulatinamente a través de la autodeserción de los que se quedan en algún punto de la educación básica o secundaria (y por lo tanto no logran llegar a ser candidatos ni del "libre acceso" ni del modelo de "selección"), b) o, en el mejor de los casos (el de aquellos que permanecen en el sistema educativo), lo hacen en general en escuelas de baja calidad, con aprendizajes identificados con procesos de "acumulación de carencias", y por lo tanto con un capital escolar de menor valor que el de los otros estudiantes que concurren a los procesos de selección.

Resulta por tanto difícil para los responsables de políticas de acceso plantear solución al dilema la equidad-calidad en el acceso, ya

que, como se ha podido observar a lo largo de este trabajo, el mismo está muy asociado a problemas en cierta forma externos a la educación superior: a las grandes desigualdades sociales, económicas, culturales y escolares, que caracterizan a la mayoría de nuestros países, y a las formas de articulación exclusivamente vertical y propias de los actuales sistemas educativos.

En efecto, bajo los actuales esquemas y concepciones de los sistemas educativos, no se puede pensar en resolver el problema del acceso estableciendo una relación de "co-extensión" entre la educación secundaria y la superior. Ningún país -incluyendo los desarrollados- lo ha logrado hasta ahora, no solamente por falta de recursos financieros, sino también porque los sistemas productivos propios a los modelos económicos prevalecientes hasta los momentos, no han necesitado que toda la población tenga educación superior.

Sin embargo, se hace necesario llevar a la agenda de discusión este problema, en momentos en que los países latinoamericanos están comenzando a entrar en procesos de transformación de sus sistemas de educación superior. En este sentido, el tema del acceso debe encararse a dos niveles: uno de corto plazo, de interés para los responsables de las políticas de admisión; y otro de mediano plazo, que debe interesar a los investigadores y especialistas de este nivel educativo.

1. *Las propuestas en el corto plazo*, de interés para los responsables de las políticas de admisión.

En cualquiera de las variantes consideradas en puntos anteriores (selección nacional, institucional; o ingreso irrestricto) es preciso realizar mayores esfuerzos para mejorar las condiciones de acceso dentro de las limitaciones que establece la no superación del dilema de la calidad-equidad.

Un ejemplo que apunta a la equidad, son los esfuerzos por elaborar metodologías de selección que den cabida a considerar elemen-

20. Las teorías de los años setenta han sido especialmente ricas en demostrar las características de exclusión que tienen los sistemas educativos, tanto en sus aspectos más directos, pero sobre todo en sus aspectos ocultos y significaciones más simbólicas. (Véase García Guadilla, 1987).

tos de justicia social, a través de fórmulas que involucren cuotas especiales para los grupos menos favorecidos social y escolarmente.

Un ejemplo que apunta a la calidad, es el elaborado para aminorar los aspectos negativos que derivan de algunos de los exámenes de admisión, al estar basados éstos en pruebas con características contrarias a los procesos de reflexión y pensamiento crítico.²¹ Existen propuestas interesantes que tratan de superar este problema, introduciendo en la prueba aspectos con mayores elementos de naturaleza analítico-expositiva, capacidad de interpretar datos y hechos, establecer relaciones, reflexión crítica, organizar ideas y expresarlas con claridad. (Véase Goyheneix & Conha, 1991).

Sin embargo, existen otros elementos importantes que deben tomarse en cuenta de manera prioritaria cualquiera sea la variante que los países y/o instituciones hayan escogido para llevar a cabo los procesos de admisión, y los cuales inciden no solamente en aspectos de calidad sino también y fundamentalmente en los de equidad.

1.1. El primero de ellos tiene que ver con la necesidad de *desarrollar una mayor cooperación del nivel de educación superior con los niveles educativos que lo anteceden*, como una manera de incidir no solamente en los aspectos de calidad sino también de equidad.

Uno de los elementos que más ha sido destacado en diferentes investigaciones sobre este tema ha sido el referente a las diferencias de capital escolar con que los estudiantes concurren a ser clasificados. En efecto, si todos los estudiantes hubieran tenido las mismas condiciones para desarrollar su capital escolar, el momento de selección, dentro de condiciones de escasez de cupos, podría verse como necesario. Sin embargo, el juego de relaciones entre el capital cultural y económico familiar y las posibilidades de desarrollo del capital escolar, está sustentado en diferencias significativas de los distintos grupos sociales. Una de las medidas fundamentales que podría aminorar las diferentes condiciones en que se desarrolla el capital escolar de los aspirantes a la educación superior, es a través de acciones dirigidas a disminuir las diferencias de calidad de los establecimientos en los niveles básico y secundario. Pero disminuir las diferencias no quiere decir bajar los umbrales de los establecimientos que pertenecen al circuito de excelencia, sino por el contrario elevar el umbral de calidad de todos los establecimientos que están por debajo de los circuitos de excelencia, a través de respuestas pedagógicas adecuadas, tanto en lo curricular como en las técnicas de enseñanza-aprendizaje. Esta puede ser una fórmula que ayude a aumentar el rendimiento de todos los estudiantes a nivel nacional, pero ella debe ir a la par con una política nacional que mejore las condiciones de enseñanza básica y secundaria con especial atención a los establecimientos que asisten los sectores más desfavorecidos socio-culturalmente.

Es en este aspecto donde las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de aportar su valiosa contribución en poner mayor atención a la formación de los formadores para aumentar la calidad de la escuela

21. Así en el caso del Brasil, el rector de una universidad refiriéndose al examen de ingreso de ese país, reporta lo siguiente: "Este instrumento de avaliação, que deveria ser apenas uma forma de selecionar alunos para o ingresso no ensino superior passou, paulatinamente, a se constituir num fator definidor das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, especialmente, de 2º grau. Inúmeras pesquisas demonstram esta realidade, inclusive com análise dos livros didáticos adotados nas escolas, formas de ensinar e de avaliar a aprendizagem. Ao invés da preocupação com a formação de estruturas intelectuais, de ensinar a pensar e a expressar adequadamente este pensamento, os alunos passaram a aprender, fundamentalmente, a como responder questões de alternativas usar para chegar, por aproximação, às respostas concretas e como trabalhar com o acaso, num jogo de sorte, a partir de lógica usada para elaboração de itens. A partir destas constatações e para ser coerente com o Projeto Pedagógico da Universidade, a modificação do processo de seleção passou a ser inevitável." (Goyheneix & Cunha, 1991:9)

básica y la secundaria, al mismo tiempo que debe incidir especialmente en las escuelas donde asisten los grupos sociales más desatendidos, como una manera de contribuir con elevar los niveles de equidad.

También es responsabilidad de las instituciones de educación superior el mejoramiento de los servicios de orientación para los estudiantes de la educación secundaria. Estudios al respecto dan cuenta de las deficiencias con las que se forman estos profesionales, cuya importancia en el proceso de orientación es señalado reiteradamente por los estudiantes.²²

1.2. Otro aspecto importante en el cual las instituciones de educación superior tienen responsabilidad se refiere a la necesidad de incidir en desarrollar mayores niveles de correspondencia en cuanto al status, prestigio, y sobretodo en cuanto a calidad, en los diferentes tipos de educación superior impartidos a través de la variedad de instituciones que caracteriza los actuales sistemas educativos (universidades, institutos tecnológicos, colegios universitarios, etc.).²³

Es indudable que la disminución de las jerarquías inherentes al sistema de educación superior (tanto las establecidas entre instituciones como entre carreras dentro de una misma institución), debe pasar por la creación de espacios -dentro del ámbito social que comprende la jerarquía social de las profesiones- que den posibilidad a que las disciplinas técnicas tengan status equivalentes a las universitarias, al mismo tiempo, que debe disminuir la distancia de las reivindicaciones entre ambos sectores profesionales.

Por otro lado, y a nivel más general, el eje de reivindicaciones de toda la población debe

pasar por una disminución de la distancia (tanto de prestigio como de ingresos), en relación con los privilegios que significa tener un título de educación superior. Mientras esa distancia sea grande, las aspiraciones por acceder a los espacios de la educación superior seguirán siendo altas, y descansarán más en la posibilidad de obtener ventajas y privilegios de tipo personal, y menos en factores vinculados con el bienestar social de las mayorías y de las sociedades en general.

2. *Las propuestas en el mediano plazo, que deben interesar a los investigadores y especialistas de la educación superior.*

Importantes cambios está viviendo actualmente la humanidad que están transformando el panorama de lo previsible hasta hace pocos años, y que de alguna manera permitiría plantear el problema de acceso de una manera totalmente diferente. Entre esos cambios, cabe mencionar, por un lado, los nuevos modelos tecno-económicos intensivos en conocimiento, los cuales requieren de mayor número de personas con calificaciones intelectuales más altas que lo que hasta los momentos se ha conocido en la historia. En este sentido, el conocimiento pasa a ser un factor fundamental no solamente en los procesos económicos, sino también en los procesos culturales y educativos, y por lo tanto la educación se revaloriza como nunca antes lo había hecho a escala tan extensa. En segundo lugar, las nuevas formas de acceso al conocimiento (a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación -NTIC) están llamadas a producir saltos cualitativos en los procesos de distribución y producción del conocimiento.

Como ha sido planteado en anteriores oportunidades²⁴ los modelos de desarrollo que se están esbozando en América Latina coinciden en señalar la importancia de algunas

22. Véase para el caso de Venezuela, García Guadilla 1986.

23. Una experiencia en este sentido, está expuesta en un documento que forma parte de la Reforma de la Educación Superior que se está llevando a cabo actualmente en Colombia. Véase Gomez 1991.

24. Véase García Guadilla, 1989 y 1990.

características esenciales,²⁵ como son: a) la necesidad de que sea un desarrollo para la mayoría; 2) que se tome en cuenta lo social, cultural y ambiental, tanto como lo económico; y c) la necesidad de incorporar los adelantos de la ciencia y la tecnología a las estrategias de desarrollo de los países.²⁶

En la mayoría de esos modelos se otorga una gran importancia a la transformación profunda de los sistemas educativos para poder enfrentar los nuevos retos económicos, sociales, científicos y tecnológicos, en pro de un desarrollo más armónico, durable y cónsono con las necesidades de las mayorías desatendidas de estos países.

Bajo estos nuevos contextos, se hace necesario elaborar investigaciones prospectivas que se propongan plantear alternativas a las actuales formas restrictivas y poco equitativas de acceso al conocimiento socialmente significativo. Entre algunas de los posibles líneas de trabajo a considerar, se pueden señalar las siguientes:

2.1. - *Diversificar las formas de distribuir conocimientos.* Además de la forma tradicional de alcance limitado en las posibilidades de

transmitir conocimientos (el profesor en el aula de clases), abrirse a las nuevas posibilidades que brindan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) que permiten un acceso al conocimiento mucho menos limitado y más en consonancia con las propias capacidades individuales de las personas.

Actualmente no se pueden negar los efectos que están produciendo en la socialización de generaciones que están siendo alimentadas con imágenes y sonidos producidos por la revolución electrónica. En América Latina, los efectos derivados de los medios de comunicación no sólo tocan a las nuevas poblaciones vinculadas con el espacio postmoderno o moderno, sino que abarcan también a las poblaciones de las zonas más rezagadas del continente (especialmente a través de la radio y la TV).

La revolución electrónica está poniendo en duda la actual forma en que los sistemas educativos vigentes estructuran el conocimiento, y también están cuestionando la organización por niveles que tienen esos sistemas educativos. Tal sistema -señala uno de los autores que ha estudiado este fenómeno- no puede acomodarse a las personas que, a través de la televisión, han tenido acceso a la información sin ninguna secuencia particular.²⁷ La incidencia de las transformaciones sobre el saber estaría afectando, pues, tanto la producción como la transmisión de conocimientos.²⁸

Entre los cambios que pregonan las NTIC en el campo educativo podrían mencionarse: a) en la estructura del conocimiento, las NTIC producirán cambios en los procesos de enseñanza aprendizaje (en los modelos de pensamiento, memoria, atención. b) Se producirá una reestructuración cualitativa de las

25. Ejemplo de tales propuestas son: "Transformación productiva con Equidad" de CEPAL, "Desarrollo con rostro humano" de UNICEF, "Desarrollo Sostenible" de PNUMA, "Desarrollo Humano" de PNUD, "Desarrollo contra la pobreza" de Banco Mundial, "Desarrollo para enfrentar la Deuda Social" de PREALC, "Dimensión Cultural del Desarrollo" de UNESCO; además de proposiciones de otros organismos como SELA, FAO, OPS, y autores individuales como Herrera, Vuskovic, etc. Para un resumen de estas propuestas, UNESCO/URSHSLAC, 1990.

26. La propuesta de "Transformación Productiva con Equidad" de la CEPAL -privilegiando los objetivos de competitividad internacional y equidad en un contexto institucional democrático, pluralista y participativo- propone como tarea primordial y común a todos los países: la transformación de las estructuras productivas de la región en un marco de mayor equidad, la cual debe sustentarse en una mayor incorporación deliberada y sistemática del progreso técnico al proceso productivo.

27. Véase Meyrowitz, 1984.

28. "Nuestra hipótesis de trabajo es que el saber cambia de status al mismo tiempo que las sociedades entran en la era llamada postindustrial y la cultura en la era llamada postmoderna" (Lyotard, 1979:11)

formas tradicionales de organización, división y especialización del conocimiento; esto es, el conocimiento se hará más interdisciplinario al haber mayor interdependencia entre las diversas áreas del conocimiento. c) Las nuevas formas de circulación del conocimiento desvanecerán las barreras entre la educación formal y la informal. d) Las nuevas formas de apropiación del conocimiento (a través de las tecnologías informáticas y el microcomputador) producirán cambios en las metodologías para el aprendizaje. e) Habrá modificaciones en el papel del sistema educativo como agente social de las profesiones, pues entrará en crisis el patrón tradicional que organiza tanto las prácticas como los sistemas de formación de recursos técnicos y profesionales.

2.2.- Además de las articulaciones verticales con la secundaria como se ha venido haciendo hasta ahora, se deberán considerar nuevas posibilidades de *articulaciones horizontales*, atendiendo a poblaciones que están ya en el mundo de trabajo. La aceptación de estas nuevas clientelas producirán cambios importantes en las instituciones de educación superior que les permitirá no solo renovarse en cuanto a los contenidos que deberán responder a las necesidades de personas que están en el mundo del trabajo; sino también, permitirá que personas que no habían tenido la oportunidad de seguir un recorrido educativo vertical debido a condiciones económicas, podrán beneficiarse en una segunda oportunidad, siempre que cumplan criterios intelectuales establecidos (no necesariamente el título de secundaria), que les capacite para aprovechar los efectos de su incorporación.²⁹

Por otro lado, ésta fórmula es coherente con las nuevas formas que comienzan a tomar los sistemas productivos dentro de los nuevos

modelos tecno-económicos. La expansión de oportunidades de recalificación y actualización para los adultos mermaría la función selectiva que tiene actualmente la educación previa al trabajo, ya que la ubicación del individuo en la jerarquía ocupacional dependerá más de sus logros en el trabajo y de la calificación posteriormente obtenida a través de la educación continua y recurrente. Por otro lado, la explosión de la información y como manejarla, la creciente necesidad de reciclarse en forma permanente, representan factores que también presionarán por un mayor desarrollo de este nivel de articulación horizontal de las instituciones de educación superior, no solamente con el sector productivo, sino con las otras instancias del mundo del trabajo (el Estado y la Sociedad Civil, en lo que respecta a las políticas sociales integradas, las reformas del Estado, etc.).

Los países de la región no pueden perder el espacio ganado en cuanto al porcentaje de personas que han logrado acceder a la educación superior. Menos ahora que entramos en una época en donde el conocimiento pasa a ser un factor crucial en las políticas económicas de competitividad,³⁰ en los procesos de globalización y, a decir de algunos, en la importancia del conocimiento en las formas futuras de control y de poder entre los países.

El conocimiento no es un bien escaso, lo que son escasas son las redes de distribución del conocimiento. Acceder al conocimiento no necesariamente tiene que pasar por acceder a las instituciones formales de la manera como hasta ahora las conocemos. Inventar estrategias para que un mayor número de personas de nuestros países puedan tener acceso al conocimiento socialmente significativo y de calidad, es una prioridad impostergable.

29. Ya existen países que están experimentando con esta fórmula. Ejemplo de ello es el caso de Suecia con el Esquema llamado 25/5, esto es, otorgamiento de puntajes preferenciales para el acceso a la educación superior a los mayores de 25 años y con 5 años de experiencia en el trabajo.

30. La producción moderna -cada vez más intensiva en conocimientos científicos y tecnológicos- se ha convertido en la nueva ventaja comparativa entre empresas y países, reemplazando las ventajas tradicionales como el costo relativo del factor trabajo, o el acceso a fuentes de materias primas.

Notas explicativas del cuadro No. 3

1/ Además del examen a nivel nacional, algunas instituciones o Facultades requieren exámenes particulares.

2/ Se dan oportunidades de hacer cursos preparatorios a personas que no llenan los requisitos de entrada por motivos justificados (trabajo, servicio militar, etc.)

3/ Los ganadores de premios en olimpiadas -durante el período de educación secundaria- están exentos del examen de entrada.

4/ Hay excepciones en casos de personas con experiencia laboral.

5/ Existen cuatro tipos de exámenes que dan acceso a diferentes Facultades.

6/ En la mayoría de los Estados, las condiciones de entrada están basadas en las calificaciones obtenidas en el "high-school", y menos en los resultados de un examen de entrada.

7/ La admisión a la ES está siendo facilitada por un creciente uso de criterios no-conventionales, los cuales reconocen la experiencia adquirida en espacios diferentes a los tradicionales colleges.

Notas explicativas del cuadro 4:

1/ Admisiones especiales para graduados oficiales del Ejército, Policía, cuando se exige el Curso Pre-universitario.

2/ Además del examen a nivel nacional, algunas instituciones o Facultades requieren exámenes particulares.

3/ Solamente en la Universidad de Costa Rica, el Instituto Tecnológico de Costa Rica y la

Universidad Nacional y en algunas carreras de otras instituciones como las Ciencias Médicas.

4/ El requisito de ingreso, llamado "curso" se inició en el año académico 1982-83 y representa un peso menor que el rendimiento académico.

5/ Los datos consignados corresponden sólo al sistema que rige para las veinte universidades y dos institutos profesionales que componen el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas.

6/ En: Universidad de Santiago de Chile, Instituto Profesional de Santiago. En carreras vespertinas se ofrecen vacantes especiales.

7/ Solamente las universidades privadas y escuelas politécnicas.

8/ Se exige del examen de entrada a candidatos que aspiran a institutos tecnológicos y algunas universidades experimentales.

9/ Solamente algunas de las universidades privadas, como las universidades Francisco Marroquin y la del Valle.

10/ Con algunas excepciones: "estudiantes con experiencia y por arriba 26 años y teniendo experiencia e interés en sus campos de estudio".

11/ En: Universidad Pedagógica Nacional, Escuela Agrícola Panamericana, Universidad José Cecilio del Valle.

12/ La prueba de ingreso para algunas carreras fue intentada en algunas oportunidades pero no tuvo estabilidad.

13/ Los estudiantes que no alcanzan el puntaje establecido para ingresar a la Universidad de Panamá, tienen la opción de seguir un curso de capacitación. También en la Universidad Tecnológica los estudiantes deben participar de un curso de capacitación.

14/ La Universidad Nacional y las instituciones de educación superior no universitarias.

15/ Cada universidad establece en su estatuto la modalidad de selección de los postulantes, sea a través de un concurso o de un examen de admisión. En ambos casos se trata de pruebas de evaluación de conocimientos y de aptitud académica. Como los procesos de admisión no son simultáneos en todas las universidades del país, los estudiantes pueden postular en más de una universidad, siendo frecuentes los ca-

sos de candidatos que inclusive se desplazan a distintas ciudades del país con ese propósito.

16/ Estudiantes con experiencia por arriba de 30 años pueden ser considerados sobre la base de calificaciones académicas y relevante experiencia en el trabajo.

16/ Solamente están fuera del sistema de preinscripción nacional: la Universidad Nacional Abierta, el Instituto Universitario de Mejoramiento Profesional del Magisterio y algunos programas de la Universidad Simón Rodríguez.

REFERENCIAS CITADAS

- ALBORNOZ (Orlando) 1986 "El acceso a la educación superior en América Latina y el Caribe", en Tedesco (J.C.) & Blumenthal (H.) (Comp.) *La Juventud Universitaria en América Latina*, CRESALC/UNESCO-ILDIS, Caracas.
- BOURDIEU (Pierre) 1979 *La Distinction. Critique Social du jugement*. Les édic. de Minuit, Paris.
- BOWLES (Frank) 1963 *Access to Higher Education*, UNESCO- IAU (Asociación Mundial de Universidades), Paris.
- BRUNNER (José Joaquín) 1990 *Educación Superior en América Latina: Cambios y Desafíos*, Fondo de Cultura Económica, Chile.
- CEPAL 1990 *Transformación Productiva con Equidad*, Santiago, Chile
- COOMBS (Philip) 1986 "Visión general de la crisis mundial en Educación Superior", en *Crisis en la Educación Superior*, Fundación para la Educación Superior, Bogotá.
- CRESALC/UNESCO 1991 *Visión Cuantitativa de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Caracas.
- CRESALC/UNESCO *Monografías de Educación Superior de los países de América Latina y el Caribe*: Argentina 1985, Barbados 1989, Brasil 1985, Colombia 1985, Costa Rica 1989, Cuba 1985, Chile 1987, Ecuador 1986, Guatemala 1989, Guyana 1987, Honduras 1987, México 1986, Nicaragua 1988, Paraguay 1986, Perú 1988, Trinidad and Tobago 1985, República Dominicana 1990, Uruguay 1986, Venezuela 1984.
- GARCIA GUADILLA (Carmen) 1986 "El acceso a la enseñanza superior desde la perspectiva de los estudiantes", en TEDESCO (J.C.) & BLUMENTHAL (H.) *La Juventud Universitaria en América Latina*, CRESALC/UNESCO-ILDIS, Caracas.
- GARCIA GUADILLA (Carmen) 1987 *Producción y Transferencia de Paradigmas Teóricos en la Investigación Socio-Educativa*, Fondo Editorial Tropykos, Caracas.
- GARCIA GUADILLA (Carmen) 1988 "Expansión y diferenciación del sector privado de educación superior en América Latina", en *Revista Educación Superior*, No.26, Julio-Diciembre, Caracas.

- GARCIA GUADILLA (Carmen) 1989 "Educación Superior en América Latina: Desafíos Conceptuales y Dilemas", en CLACSO/REDUC, *Final do seculo: desafios da educacao na America Latina*, Cortez Editors, Sao Paulo.
- GARCIA GUADILLA (Carmen) 1990 "Nuevas Exigencias a la Educación Superior", en *Educación Superior y Sociedad*, Vol.1, No.1, CRESALC/UNESCO, Caracas.
- GEIGER (Roger) 1984 "Las Universidades Europeas: una revolución inconclusa", en *Perfiles Educativos*, No. 6, México.
- GOMEZ (Víctor) 1989 "Tendencias Recientes de Desarrollo de la Educación Superior en los países de la OCDE", en Gómez (V.) & Tenti (E.) *Universidad y Profesiones*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- GOYHENEIX GIGANTE (Amilcar) & CUNHA (Maria Isabel) 1991 "El Ingreso en la Enseñanza Superior. Perspectivas y Repercusiones en la Calidad de la Enseñanza", ponencia presentada en la I Reunión de Secretarios de América Latina y del Caribe, La Habana, Octubre 17-Noviembre 1, 1991
- HERNAN (Joseph) 1984 "Access to Higher Education - A Problem Forever?", en *Higher Education in Europe*, CEPES/UNESCO, Budapest.
- KARABEL (Jerome) & HALSEY (A.H.) (Ed.) 1977 *Power and Ideology in Education*, N.Y. Oxford University Press.
- KLUBITSCHKO (Doris) 1980 *El origen social de los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires*, UNESCO/CEPAL/PNUD, Buenos Aires.
- KLUBITSCHKO (Doris) 1984 "El origen social de los estudiantes universitarios. El caso venezolano", en GRACIARENA (Jorge) y otros, *Universidad y Desarrollo en América Latina y el Caribe*, UNESCO/CRESALC, Caracas.
- LEVY (Daniel) 1986 *Higher Education and the State in Latin America. Private Challenges to Public Dominance*. The University of Chicago Press, Chicago.
- NEAVE (Guy) 1989 "On Articulating Secondary School, Higher Education and 1992", en *European Journal of Education*, Vol. 24, No.4.
- OCDE 1983 *Policies for Higher Education in the 1980's*, Paris.
- OCDE 1987 *Universities under Scrutiny*, Paris
- RAMA (Germán) 1982 "Condicionantes sociales de la expansión y segmentación de los sistemas universitarios", en *Universidad, Clases Sociales y Poder*, Editorial Ateneo, Caracas. 1983 "La Educación latinoamericana. Exclusión o participación", en *Revista CEPAL*, No: 21, Santiago.
- RODRIGUEZ DIAS (Marco Antonio) 1991 "Tendencias y Retos en la Educación Superior: un Enfoque Global", en *Nuevos Contextos y Perspectivas de la Educación Superior*, CRESALC/UNESCO, Caracas.
- SIGAL (Víctor) 1991 "Consideraciones sobre el ingreso irrestricto a la Universidad", trabajo presentado en el *Seminario de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, CIID-CENEP, Buenos Aires.
- SILVA (Moravia) 1987 *El carácter diferenciador de la educación media*. OPSU/CNU, Caracas.
- TROW (Martin) 1974 "Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education", OECD, *Policies for Higher Education*, Paris.
- UNESCO/CEPAL/PNUD 1981 *Desarrollo y Educación en América Latina: Síntesis General*.
- UNESCO/CEPAL 1987 *Evolución Cuantitativa de los Sistemas Educativos de América Latina y el Caribe. Análisis Estadístico*. ED-87/MINEDLAC/REF2.
- UNESCO/URSHSLAC 1990 *Políticas Sociales Integradas: elementos para un marco conceptual inter-agencial*. Series Estudios y documentos. Caracas.
- VUSKOVIC (Pedro) 1987 "La crisis latinoamericana y sus proyecciones en la educación, la ciencia y la tecnología". URSHSLAC/UNESCO.

EDUCACION SUPERIOR EN CHILE: FUNDAMENTOS DE UNA PROPUESTA*

José Joaquín Brunner

*Este estudio ha sido preparado en el marco de los proyectos que sobre la educación superior de Chile se desarrollan en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) con el apoyo de la Fundación Ford.

Condiciones de organización de los sistemas de educación superior

Cualquier sistema de educación superior necesita un marco adecuado de *condiciones de organización* para cumplir con sus funciones, que son principalmente tres:

- formar personal científico, profesional y técnico para el ejercicio de variadas ocupaciones en el campo laboral;
- contribuir al avance del conocimiento y su aplicación al desarrollo del país, y
- ofrecer oportunidades permanentes de participación en la cultura superior.

Dichas funciones se realizan por intermedio de los *establecimientos* que integran el sistema, los cuales con ese fin desarrollan actividades de docencia, de investigación y de extensión.

Podemos decir que las condiciones de organización del sistema son adecuadas cuando éste cumple sus funciones propias de manera

satisfactoria con respecto a determinados *finés* o *valores* socialmente aceptados.

Por tanto, debe postularse que no existe una sola manera de organizar los sistemas de organización superior.

De hecho, hay en el mundo *diversos modelos* mediante los cuales se organiza la educación superior. Cada uno responde a fines y valores socialmente aceptados, los cuales se encarnan en una determinada tradición cultural y organizacional y se modifican con el paso del tiempo.

Ultimamente, sin embargo, parece estarse produciendo una *convergencia internacional* en torno a los fines o valores que buscarían reflejar los sistemas de educación superior en su organización.

En efecto, en la mayoría de los países se postula hoy día que dichos sistemas deben responder a un conjunto limitado de valores y fines:

- deben hacer posible y fomentar el ejercicio de las *libertades intelectuales*;
- cumplir con sus funciones de una manera que sea *relevante o pertinente* para el desarrollo de cada país;
- distribuir con *equidad* las oportunidades de formación a nivel superior;
- cautelar la *calidad* de los procesos y productos que resultan de la actividad de los establecimientos, y
- desempeñar con *eficiencia* sus cometidos.

El relativo universalismo que se observa en la aceptación de esos valores y fines es un resultado de la evolución cultural de las sociedades y se expresa en la actualidad como una de las formas que adopta la autoconciencia de la modernidad.

La anterior no lleva, sin embargo, a que desaparezcan los modelos organizacionales existentes. Estos tienden en cambio a acercarse y puede ser que en el futuro se asemejen más entre sí que hace sólo cuatro o cinco décadas atrás.

Pero persistirán las *diferencias* debidas a las diversas tradiciones socio-culturales e intelectuales de los países, a los grados de desarrollo de su economía y aquellas derivadas de la posición que cada uno ocupa en la división internacional de la producción material, técnica y simbólica.

Uno de los efectos que resultan del proceso de convergencia mencionado es que progresivamente, las universidades al menos, tienden a ser comparadas a nivel internacional. La *excelencia académica* deja de ser así un valor local.

Valores y fines universalistas

Libertades intelectuales: es un principio aceptado por las sociedades democráticas que las actividades propias del campo cultural - como la enseñanza, la investigación, la difusión de ideas, la información, la comunicación masiva, la creación artística y, en general, la expresión por cualquier medio de argumentos, valores, ideologías y creencias religiosas - deben ejercerse, sea por los individuos, grupos o instituciones, con la mayor libertad posible y sin restricciones arbitrarias de ninguna especie.

La vida intelectual de las naciones depende vitalmente de que esa libertad sea reconocida, ejercida y protegida. Cualquier proyecto intelectual que no vulnere los principios constitucionales debe poder manifestarse sin cortapisas.

Relevancia o pertinencia: toda sociedad espera que su sistema de educación superior sirva al desarrollo del país. Es decir, que sus actividades contribuyan al crecimiento económico, a la solución de los problemas sociales, a mejorar la calidad de vida de la población, a reforzar las capacidades endógenas para competir en los mercados internacionales, a enriquecer la cultura, a ilustrar a la opinión pública y, en general, a profundizar el sentido de la vida individual y colectiva mediante el cultivo de los saberes, la reflexión crítica, el conocimiento de las cosas y la apreciación de lo sagrado.

Equidad: los beneficios de la educación deben estar disponibles, en principio, para todos, con independencia de su sexo, origen social, riqueza o creencias.

La educación es uno de los derechos fundamentales de los modernos. De allí que se desee, asimismo, que la educación superior esté abierta para cualquiera con la sola condición de reunir los méritos y manifestar el interés necesario para cursar estudios superiores.

Tal principio se satisface sólo mínimamente asegurando iguales oportunidades de ingreso a la educación superior. Debe alcanzarse, además, un tratamiento de calidad semejante para todos los que acceden y resultados comparables entre quienes participan en procesos equivalentes con grados similares de esfuerzo.

Calidad: en cualquier campo donde se ejerce, la vida intelectual necesita conducirse de acuerdo a criterios exigentes de excelencia. Su reconocimiento social depende, en última instancia, del juicio expresado a través de las preferencias del público.

En algunos ámbitos especializados, en cambio, su reconocimiento proviene del juicio informado de los pares o de su directa relevancia práctica. En otros casos, como ocurre en el campo educativo, el Estado se reserva el derecho a reconocer a los establecimientos y fija por esta vía los estándares esperados de calidad de la educación. A su vez, la pertinencia de la

educación superior y la equidad de sus resultados dependen en medida importante de la calidad de los procesos y productos que ofrecen los establecimientos.

Eficiencia: igual como ocurre con los demás sistemas vitales de la sociedad - de enseñanza obligatoria, salud, justicia y transporte, por ejemplo- el de educación superior necesita operar con eficiencia para cumplir con sus objetivos, obtener el reconocimiento de la población y recibir el apoyo requerido para cubrir sus costos de funcionamiento.

El sistema y los establecimientos que lo conforman son responsables por su contribución al desarrollo, por la efectividad con que responden a las demandas de la sociedad y por la eficiencia con que se desempeñan y usan los recursos que reciben del público, sea directamente o a través del Estado.

Conflictos de valores

No es posible que los sistemas de educación superior puedan satisfacer -íntegra y simultáneamente- las exigencias que surgen de esos valores y fines. Incluso, suele ocurrir que al momento de especificarse en decisiones ellos conduzcan a resultados contradictorios o divergentes.

El siguiente cuadro muestra las encrucijadas que surgen cuando se busca combinar los valores y fines postulados, los que pueden dar lugar a tensiones o conflictos que son típicos al momento de adoptarse decisiones en el ámbito de la educación superior.

	L	R	Eq	C	Ef
Libertad	-	1	2	3	4
Relevancia	-	-	5	6	7
Equidad	-	-	-	8	9
Calidad	-	-	-	-	10

Celda 1: libertad vs relevancia; el dilema del bien público

Esta tensión suele adoptar diversas expresiones. La más típica es aquella que se presenta entre la autonomía de las instituciones y sus fines propios, por un lado, y las demandas de la autoridad pública expresadas mediante normas, reglamentaciones, exigencias administrativas o fijación de prioridades, metas y planes por el otro.

¿Cuánta latitud pueden tener los individuos para crear establecimientos de educación superior y hasta dónde pueden definir ellos mismos el perfil propio de su proyecto intelectual e institucional? ¿Debe la autoridad condicionar el financiamiento de las instituciones a la obtención de ciertos fines o al cumplimiento de exigencias determinadas? ¿Deciden las instituciones por sí mismas su organización y metas o conviene que respondan a directivas externas? ¿Deben autogobernarse o ser dirigidas por cuerpos externos? Para formar médicos, ingenieros o arquitectos, ¿deben adoptar planes y programas comunes o se entrega a cada institución la responsabilidad de fijarlos? El número de profesionales que forma el sistema, ¿puede quedar entregado a la libre decisión de las instituciones o debe ser planificado por la autoridad? Si todos son libres para crear instituciones educativas de nivel superior y libres para ofrecer los servicios que encuentren aceptación en el mercado, ¿se asegura con ello que se emprenderán las actividades más pertinentes para el desarrollo del país?

Celda 2: libertad vs. equidad; el dilema de las oportunidades

Para asegurar el principio de equidad, ¿no es suficiente con que cada cual tenga libertad de elegir frente a una oferta variada de establecimientos y programas. ¿O es necesario subsidiar a los que no tienen recursos para que puedan estudiar? Si en virtud de la libertad para desarrollar proyectos intelectuales e institucionales se ve afectada la equidad, al aumentar la oferta de estudios pagados, o religiosamente orientados, o ideológicamente sesgados, ¿cabe al Estado intervenir y cómo?

¿Es contrario a la equidad que como resultado de la libre competencia entre las instituciones algunas terminen siendo mejores y otras peores, que unas tengan más prestigio y otras menos, que unas reciben más reconocimiento que otras o atraigan alumnos más calificados o más adinerados?

¿Debe en nombre de la equidad impedirse o no que surjan instituciones que proclaman un credo o se declaran militantes de una visión del mundo? ¿Es o no compatible con la equidad que las familias de mayores recursos puedan "comprar" la educación de sus hijos en instituciones que seleccionan a los postulantes por el dinero más que por el mérito?

Celda 3: libertad vs. calidad: *el dilema de la fe pública*

Si hay libertad para crear instituciones de educación superior, ¿no basta con dejar entregado el juicio sobre su calidad a la preferencia de los estudiantes? Incluso, ¿por qué deben las instituciones sujetarse a un reconocimiento provisto por el Estado para poder desempeñar sus funciones, examinar a los estudiantes y otorgarles los certificados educativos que correspondan a sus estudios? ¿A quién le corresponde decidir sobre la calidad de los procesos y productos de la enseñanza superior? ¿No basta acaso con las preferencias de los estudiantes y de los empleadores? ¿O es necesario, para asegurar la calidad, que las instituciones respeten un código ético y normas fijadas por la autoridad?

Si se puede "comprar" educación en un mercado, ¿por qué no podrían comprarse los títulos y grados?

Celda 4: libertad vs. eficiencia; *el dilema del servicio público*

Si una institución depende exclusivamente de aportes privados, ¿debe alguien preocuparse de su eficiencia o basta con la presión de los "consumidores" y la competencia entre establecimientos para asegurarla automáticamente?

Y en el caso de instituciones de educación superior con aportes fiscales asegurados por ley, ¿es legítimo exigirles eficiencia o hay que esperar que ella se produzca automáticamente por el sentido de responsabilidad de los beneficiados con dichos aportes?

¿Conviene asignar los recursos públicos de investigación en función de una competencia entre investigadores, donde cada cual presenta libremente su proyecto, o debe el Estado definir áreas prioritarias de investigación en nombre de un uso eficiente de sus limitados recursos?

Solicitar información de parte de las instituciones con el fin de aumentar su grado de responsabilidad pública por los resultados obtenidos, ¿es una práctica contraria a la libertad y autonomía de ellas?

Celda 5: relevancia vs. equidad; *el dilema de las prioridades*

Todo Gobierno tiene que elegir, en diversos momentos, si asigna recursos a la educación superior en función de metas de relevancia o de equidad.

Qué es más importante, ¿financiar programas de investigación aplicada en las regiones o un programa de becas para estudiantes de las universidades regionales?

¿Y cómo decidir si acaso asignar fondos a carreras de mayor demanda o a carreras de menor demanda pero de mayor impacto en el desarrollo?

Desde el punto de vista de una institución, qué es mejor, ¿ampliar las vacantes en carreras de alta demanda o invertir en mejorar sus programas de postgrado?

Celda 6: relevancia vs. calidad *el dilema de la excelencia*

Una institución de alta calidad, que pretendiera mantenerse en la frontera del conocimiento y producir para ser reconocida por la comunidad académica internacional dentro de

su especialidad, ¿se justifica o es irrelevante para el desarrollo del país? ¿Podría el Estado contribuir a su financiamiento?

En general, ¿pueden los países en desarrollo invertir en áreas del saber que no tienen impacto directo e inmediato en la producción y el crecimiento económico, pero que se suponen necesarias, por ejemplo, para otorgar una formación equilibrada y de calidad?

Celda 7: relevancia vs. eficiencia; el *dilema de los costos de innovación*

No es infrecuente que una institución tenga que optar entre mantener la eficiencia de sus rutinas en programas que se han vuelto irrelevantes o innovar para hacerse más relevante perdiendo, al menos durante un tiempo, sus niveles de eficiencia.

Los cambios suelen ser "ineficientes" a corto plazo. ¿Qué se debe elegir? Los recursos estatales, ¿deben incentivar la relevancia o más bien la eficiencia?

Las instituciones privadas de educación superior, ¿están condenadas a ser eficientes pero irrelevantes mientras las públicas estarían condenadas a ser relevantes e ineficientes?

Celda 8: equidad vs. calidad; el *dilema de la selectividad*

Es el conflicto que más atención ha recibido durante los últimos años en el mundo, pues como producto de la enorme expansión experimentada por la educación superior se ha sostenido que su calidad se habría deteriorado.

¿Es efectivo que no se pueden obtener conjunta y simultáneamente metas de calidad y equidad?

¿Qué conviene más a un país, ¿ampliar la cobertura, hasta el límite de declarar el ingreso irrestricto a sus universidades, o preservar estándares de calidad y por tanto exigir condiciones selectivas de entrada?

Si ofrecer una educación de calidad tiene un costo mayor, ¿debe esto reflejarse en los aranceles?

¿Puede el Estado restringir su financiamiento o las becas que otorga solamente a instituciones que acreditan su calidad?

Celda 9: equidad vs. eficiencia; el *dilema de la solidaridad*

Las políticas basadas en exigencias de solidaridad, ¿pueden conducir a la eficiencia o están condenadas a provocar ineficiencias?

Si fuese racional desde el punto de vista de un cálculo de eficiencia cerrar una institución regional que no cumple bien con sus fines pero que ofrece oportunidades consideradas equitativas por la comunidad, ¿qué se debe hacer?

Si por empujar a las instituciones a volverse más eficientes se las condujera al mismo tiempo a volverse más selectivas, ¿qué hacer?

Si resultara eficiente políticamente reservar las becas exclusivamente para los estudiantes universitarios, aunque no sean los más necesitados, ¿deben por eso postergarse consideraciones de equidad que pudiesen llevar a otorgar las becas a estudiantes no-universitarios de la educación superior, incluso si poseen menor capacidad de presión?

Celda 10: calidad vs. eficiencia; el *dilema de la vocación académica*

Aunque no sea éste un conflicto que sólo perciben los académicos, tal vez sean ellos quienes más frecuentemente lo experimentan.

¿Conviene publicar mucho, aunque no sea en niveles exigentes de calidad, o poco con la pretensión de hacer algo de calidad y con valor "für ewig"? ¿Qué sirve más para la carrera profesional? ¿Qué es mejor para la institución?

Al establecerse un sistema de evaluación académica, ¿es mejor descansar en mediciones aparentemente objetivas de desempeño o, por el contrario, en juicios de calidad emitidos por pares, con su aparente carga de subjetividad?

Si para aumentar la eficiencia de una universidad pudiera convenir en un momento dado reducir su plantel académico, ¿conviene cortar primero al departamento de lingüística

de calidad reconocida o al equipo que en el departamento de ingeniería vende servicios rutinarios de control de calidad y con ello ingresa dineros a la universidad?

Si en términos de su mercado una institución privada pudiera ser eficiente con un nivel medio de calidad de sus profesores, ¿debería aspirar a más? ¿Por qué y para qué?

El caso chileno: un esquema de análisis

La *específica organización* que adopta cada sistema de educación superior refleja las opciones de valores y fines que las propias instituciones, las autoridades públicas y la sociedad estiman más adecuadas, o logran negociar entre sí, a lo largo del tiempo.

Asimismo, las *políticas* que se impulsan frente a la educación superior representan siempre un inestable balance entre esos fines y valores, pues en torno a ellos existe una pugna continua cuyo resultado se expresa en las cambiantes políticas que se adoptan.

Cuando, como actualmente ocurre entre nosotros, se está ante la necesidad de definir las bases de organización del sistema es natural que aflore con mayor intensidad esa pugna. Pues todos los actores interesados -en la esfera política, en las instituciones y la propia opinión pública- están puestos ante la encrucijada de tener que adoptar decisiones que respondan al tipo de preguntas enunciadas en la sección anterior.

Es efectivo que en el caso chileno se observa un *consenso* relativamente amplio en cuanto a que los valores y fines de la libertad, relevancia, equidad, calidad y eficiencia deben presidir la organización de su sistema de educación superior.

Pero, como vimos, tal situación no elimina la necesidad de hacer las *opciones* encaminadas a decidir la organización adecuada del sistema y los fines y valores que se desea encarnar en las instituciones, los mecanismos y las políticas de la educación superior.

En lo que sigue se intentará explicitar las opciones básicas que inspiran la propuesta formulada por la *Comisión de Estudio de la Educación Superior*, creada por Decreto Supremo N° 529, de 3 de mayo de 1990, y que se halla contenida en los documentos entregados por dicha Comisión al Gobierno.

Los documentos referidos son dos:

- La Propuesta de un *proyecto de Ley General de Educación Superior*, y
- la *Proposición de una Política para el Desarrollo de la Educación Superior en la Década de los Noventa*

Para poder emprender el análisis resulta útil distinguir tres niveles distintos, aunque estrechamente interconectados entre sí, en que funciona la educación superior de un país.

- El primer nivel es el de los *establecimientos* separadamente considerados,
- el segundo nivel es el del *sistema* en su conjunto, y
- el tercer nivel es el del *país políticamente organizado*.

Corresponde entonces preguntarse, ¿qué tipo de opciones son claves en cada uno de esos niveles, a la luz de los valores y fines antes enunciados, y cuáles son las decisiones propuestas por la Comisión? ¿Qué consecuencias se podrían esperar de esas decisiones sugeridas y qué alternativas existen, con qué efectos previsibles?

Antes de pasar a contestar esas interrogantes, veamos rápidamente cuáles son las principales materias de decisión.

Nivel de los establecimientos

En este nivel, son dos los asuntos más importantes que deben definirse:

- qué *categoría* de establecimientos se aceptan como parte integrante de la educación superior,

- qué *grados de autonomía o dependencia* se consagra para cada categoría de establecimientos, al menos en relación a:
 - su gobierno
 - su organización académica,
 - su gestión administrativa, y
 - la obtención de sus recursos.
- de *carácter público* y, en ese caso,
 - imperativa y directa
 - indicativa e indirecta
- de *carácter privado* y, en tal caso,
 - asegurada por los establecimientos
 - provista por los mercados pertinentes.

Nivel del sistema

En este nivel deben decidirse básicamente los siguientes asuntos:

- *Cómo se crean y reconocen oficialmente* los nuevos establecimientos en cada categoría:
 - si por iniciativa y decisión de las autoridades públicas (cuáles y a qué nivel),
 - si por iniciativa y decisión de los privados y, en este caso, bajo qué procedimiento de control:
 - un procedimiento público
 - un procedimiento de control corporativo,
 - un procedimiento provisto por el mercado.
- *Cómo se regula al sistema de educación superior:*
 - si por medio de procedimientos administrativos,
 - si por medio de procedimientos públicos descentralizados,
 - si por medios corporativos,
 - si por medio privados.

Nivel nacional

En este nivel, la cuestión decisiva a ser resuelta es en qué grado se desea orientar y coordinar el sistema de educación superior en función de metas y prioridades nacionales.

La coordinación de los sistemas de educación superior puede ser:

En función de este sencillo esquema de análisis pueden estudiarse ahora las opciones sugeridas por la *Comisión de Estudio de la Educación Superior*, sus posibles efectos y las reacciones que ellas suscitan.

Opciones a nivel de los establecimientos

A. *¿Qué categorías de establecimientos se definen y aceptan como parte integrante de educación superior?*

En Chile, hasta el año 1980, se reconoció el estatuto de establecimientos de educación superior sólo a las universidades. Además, no existió una ley general para el sistema.

Con todo, el año 1971, en virtud de la reforma constitucional aprobada por la ley N° 17.398, de 9 de enero de ese año, se agregó al artículo 10 N° 7 de la Constitución Política del Estado del año 1925, sobre libertad de enseñanza, un conjunto de disposiciones referidas a las universidades estatales y a las universidades privadas reconocidas por el Estado, otorgándose de paso rango constitucional a ambas categorías de establecimientos.

La legislación aprobada por la Junta Militar el año 1981, y posteriormente la Ley N° 18.962 de 1990, Orgánica Constitucional de Enseñanza, consagraron en cambio una definición más amplia de educación superior.

Dicha definición comprende a cualquier establecimiento de educación postsecundaria perteneciente a una de las categorías que determina la Ley, constituido en conformidad con ella.

Para determinar las categorías de instituciones, el legislador empleó dos criterios: definió los *niveles* de la educación superior en que debían ubicarse los establecimientos y los *sectores* a los cuales estos pertenecerían, según su relación con el Estado.

Los *niveles* se refieren a las diferentes categorías de establecimientos que, dentro de una jerarquía funcional, son encargados de proporcionar educación superior.

Los *sectores* se refieren a las diferentes agrupaciones de establecimientos que pueden establecerse dentro de cada nivel, según algún tipo de características comunes que tienen que ver, en todos los casos, con la relación entre los establecimientos y el Estado.

En cuanto a los *niveles* institucionales, la legislación definió tres categorías de establecimientos:

- las universidades,
- los institutos profesionales, y
- los centros de formación técnica.

Como resultado de la aplicación de esta normativa se crearon entre 1981 y 1990:

- 52 nuevas universidades, que vienen a agregarse a las 8 previamente establecidas,
- 82 institutos profesionales, y
- 156 centro de formación técnica.

La propuesta de la Comisión no innova en esta materia. Mantiene inalterada la arquitectura básica de la educación superior, reconociendo la existencia de establecimientos de educación superior en los tres niveles.

Con esto no sólo acoge y consolida la evolución experimentada por el sistema de educación superior sino que, además, se hace cargo de un fenómeno de alcance internacional.

De hecho, se acepta hoy día en casi todos los países del mundo que la educación superior equivale a la educación postsecundaria, pudiéndose distinguir dentro de ella diversos niveles institucionales. El mismo criterio ha sido acogido por organismos internacionales tales como la UNESCO, la OECD, el Banco Mundial y otros.

En cuanto a los *sectores*, la legislación adoptada el año 1981 modificó sólo parcialmente la tradición que había venido consagrándose en Chile, según la cual existían tanto universidades del Estado como universidades particulares reconocidas por el Estado.

En efecto, hasta la reforma constitucional del año 1971, a la que se hizo referencia más arriba, sólo las universidades estatales contaban con un financiamiento asegurado por ley. Las universidades particulares, en cambio, recibían el apoyo financiero del Estado en virtud de usos y costumbres que con el tiempo, en algunos casos, fueron incorporados a la legislación.

La reforma constitucional del año 1971 alteró esta situación al consagrar en el propio texto de la Constitución Política del Estado una norma que señala: "Las universidades estatales y las particulares reconocidas por el Estado son personas jurídicas dotadas de autonomía académica, administrativa y económica. *Corresponde al Estado proveer a su adecuado financiamiento para que puedan cumplir sus funciones plenamente, de acuerdo a los requerimientos educacionales, científicos y culturales del país*".

Por su parte, la legislación del año 1981 establece que las universidades existentes hasta ese momento, y aquellas que pudieran derivarse de su reorganización, recibirán aportes directos del Estado, en tanto que los demás establecimientos creados por iniciativas de los particulares -de cualquier nivel- no gozarán de ese beneficio.

En la práctica, entonces, la normativa aprobada el año 1981 resultó en la existencia de varios sectores dentro de cada nivel de establecimientos.

Así, en la actualidad existen:

-*Universidades estatales y privadas.* Entre las primeras cabe distinguir a las antiguas universidades estatales, existentes con antelación a 1981, y las nuevas universidades estatales que son de dos subtipos: regionales-derivadas y universidades de ciencias de la educación. Todas las universidades estatales perciben un aporte directo del Estado.

Las universidades privadas se clasifican a su vez en dos subsectores: el subsector de las universidades privadas antiguas, que reciben un aporte directo del Estado, y el subsector de las universidades privadas nuevas (creadas con posterioridad al año 1980) que están al margen del financiamiento estatal directo.

-Institutos profesionales estatales y privados. Los primeros derivan de la reorganización de las antiguas universidades estatales y, al igual que las universidades estatales derivadas, reciben un aporte directo del Estado.

Los segundos son entidades particulares que no reciben aportes fiscales directos.

-Centros de formación técnica. Sólo existen, hasta hora, bajo la forma de entidades privadas, sin beneficio del apoyo directo del Estado.

En suma, la legislación del año 1981 consagra dos grandes sectores: entidades (que pueden ser estatales o privadas) con aporte directo del Estado y entidades privadas sin aporte directo del Estado, división que se mantiene en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. El siguiente Cuadro muestra la distribución actual de establecimientos de educación superior según niveles, sectores y subsectores.

Niveles	Sectores		
	Con aporte fiscal Estatal	Privado	Sin aporte fiscal
Universidades	20	6	40
I. Profesionales	2	-	80
Cs. Formación T.	-	-	156

La propuesta de la Comisión no innova en la materia. Mantiene la definición de sectores con y sin aporte directo del Estado y reconoce a los establecimientos existentes según su actual clasificación de sector y subsector.

De hecho, la adscripción de los establecimientos a los diversos sectores y subsectores reconocidos por la ley es una dimensión clave

de cualquier sistema de educación superior. Como vimos, sólo parcialmente es producto de definiciones legales. Intervienen, además, arreglos que van suscitándose a lo largo de la evolución histórica del sistema, los cuales conviene que sean respetados por la normativa o modificados sólo bajo condiciones de consenso.

En la práctica, los derechos de los establecimientos están frecuentemente asociados a su adscripción sectorial. De allí que introducir alteraciones en estos aspectos resulte extremadamente difícil, al menos dentro de las condiciones de un régimen democrático.

Pero la Comisión tuvo a la vista además, para no innovar drásticamente en cuanto a las categorías de establecimientos, el hecho de que los actuales niveles y sectores de instituciones han recibido el reconocimiento del público.

En efecto, no estamos frente a una creación artificial. Así, las nuevas instituciones privadas -en los tres niveles- agrupan hoy día a alrededor de la mitad del total de la matrícula de educación superior.

Por su lado, las nuevas universidades regionales -que son también un producto de la legislación del año 1981-, parecen estar todas en camino de consolidarse. Sobre todo, las propias comunidades que las integran, así como las comunidades regionales, están satisfechas con la posibilidad de contar con instituciones universitarias asociadas al desarrollo regional, incluso si reclaman por la falta de recursos y el tradicional peso centralista que denotan las políticas gubernamentales.

En suma, no resulta necesario, conveniente ni fácil innovar en esta materia. La arquitectura institucional del sistema debe desarrollarse con el tiempo y precisa estabilidad para hacerlo. Por eso la Comisión procedió con pragmatismo, sujetándose en este punto crucial a los datos que surgían de la realidad.

B. Qué grados de autonomía o dependencia se consagra para cada categoría de establecimientos, al menos en relación a:

- su gobierno
- su organización académica,
- su gestión administrativa, y
- la obtención de sus recursos

En la tradición chilena, la norma ha sido reconocer el máximo posible de autonomía a las instituciones respecto a las tres primeras dimensiones (gobierno, organización académica y gestión administrativa), sin perjuicio de que a las universidades estatales se les haya sujetado a normas especiales de control burocrático y financiero, a las que paradójicamente no se encuentran sujetas las universidades privadas financiadas por el Estado.

En cuanto a la obtención de los recursos, en cambio, como ya se señaló, todas las universidades existentes con anterioridad a 1980 llegaron a ser dependientes del financiamiento del Estado, bajo la forma de un aporte directo entregados anualmente por el Gobierno en función de "porcentajes históricos" consagrados por los usos y costumbres del sistema.

La reforma constitucional de 1971 estableció la autonomía como un rasgo esencial de la organización y funcionamiento de las instituciones universitarias, con independencia de su estatuto jurídico y obligó al Estado a proveerles un "adecuado financiamiento".

En 1973 la situación de autonomía de las universidades se alteró drásticamente.

Las instituciones -tanto estatales como particulares- fueron *intervenidas* y pasaron a ser dependientes, desde el punto de vista de su gobierno interno, del Gobierno Nacional.

En virtud de esa medida se dotó a las autoridades interventoras de facultades extraordinarias para introducir reorganizaciones académicas y administrativas y para "depurar" al cuerpo académico, estudiantil y administrativo mediante exoneraciones política o ideológicamente motivadas.

Con posterioridad, la legislación de 1981 introdujo un principio de distinción en estas materias.

Así, mientras las instituciones que recibían un aporte fiscal directo quedaban sujetas al Gobierno Nacional por la vía de las Juntas Directivas y los rectores-delegados en el caso de las instituciones estatales, y por la vía de los rectores-delegados en el caso de las universidades privadas con aporte fiscal, las demás instituciones (privadas sin aporte fiscal) se regirían en cambio por sus propios estatutos, los que debían ser aprobados hasta 1987 por el Ministerio del Interior y el Ministerio de Educación y, posteriormente, sólo por el Ministerio de Educación.

Para las instituciones beneficiadas con el aporte directo del Estado se estableció, además, una norma que excluía taxativamente la participación de los estudiantes y del personal administrativo en el gobierno interno de las instituciones.

En la práctica, esto significó que las universidades y demás instituciones privadas (sin aporte del Estado) gozaron de mayor libertad para decidir sus asuntos de gobierno, académicos y administrativos.

En cuanto a su organización académica y gestión administrativa, la intervención del Gobierno Nacional fue especialmente intensa en el caso de las universidades estatales, al punto de llegar a imponérselas, por vía político-administrativa, una completa reorganización el año 1980. En cambio, se mantuvo un grado mayor de autonomía -en ese plano- para las universidades privadas financiadas por el Estado.

En relación a la obtención de sus recursos, la legislación de 1981 favorece una descentralización de las fuentes de recursos, limitando los aportes directos del Estado sólo a aquellas instituciones que lo venían percibiendo -y a aquellas derivadas de su reorganización- y favoreciendo la captación de recursos privados por parte de todos los establecimientos de educación superior.

Para tal efecto determina que incluso los establecimientos estatales deben cobrar

aranceles de matrícula por un monto equivalente al costo de impartir las respectivas carreras. Junto con adoptarse esta medida, se crea por ley una línea de crédito fiscal para los estudiantes que no estén en condiciones de pagar sus aranceles.

La propuesta de la Comisión innova en las materias tocantes al *grado de autonomía de los establecimientos*.

Primero que todo, consagra un amplio margen de autonomía para que las instituciones -independientemente de su naturaleza jurídica y relación con el Estado- puedan auto-determinar su gobierno, organizar sus actividades académicas, gestionar sus asuntos administrativos y procurar sus recursos.

En consecuencia, cada establecimiento estaría en condiciones de definir dichos asuntos a través de sus propios estatutos.

Se suprimen por tanto las Juntas Directivas en el caso de las universidades estatales y se elimina, asimismo, la prohibición que hasta ahora impide la participación de los estamentos estudiantil y administrativo en el gobierno de las instituciones que reciben aportes fiscales directos.

Con todo, se señala que en el caso de las universidades -reciban o no un aporte directo del Estado- las normas internas y los estatutos no podrán restringir las facultades de los académicos para calificar a los estudiantes; deberán asegurar procedimientos de consulta a los académicos en el manejo de los asuntos de su competencia, y garantizarán su participación en una carrera docente y en la selección y evaluación de sus pares.

Asimismo, todas las instituciones universitarias deberán establecer procedimientos públicos y equitativos para la selección de los estudiantes.

Sólo en el caso de las instituciones estatales, la propuesta de la Comisión agrega un mínimo de exigencias que deberán ser acogidas por sus estatutos.

En virtud de dicha disposición, los estatutos de las *instituciones* deberán establecer procedimientos que regulen:

- la participación *determinante* de los académicos en la elección del rector y en los órganos colegiados de gobierno de la respectiva institución;
- la naturaleza, extensión y oportunidad de la participación estudiantil, norma que podría hacerse extensiva al personal administrativo;
- la selección, promoción y remoción del personal académico y administrativo;
- una carrera académica basada en criterios objetivos de mérito;
- la forma de establecer los grados académicos y los títulos profesionales y técnicos que otorgue;
- un régimen público y equitativo de ingreso de los alumnos;
- la proposición de reforma de los estatutos.

Además, se establece que las relaciones entre las instituciones del Estado y su personal podrán regirse por el derecho laboral común o por las normas relativas a los funcionarios públicos, a elección de cada institución; y se sustrae a las instituciones estatales de la fiscalización de la Contraloría General de la República, de modo de hacer efectiva su autonomía administrativa.

En suma, la opción adoptada por la Comisión en relación al grado de autonomía de que deben gozar los establecimientos se inclina claramente en favor de dotar a estas, del mayor grado de libertad e iniciativa posible.

La tradición autonómica de las universidades chilenas es recuperada, por tanto.

Al mismo tiempo, se le profundiza en relación al gobierno y la administración de las entidades estatales.

Además, se la amplía a la esfera del financiamiento, como volveremos a ver más

adelante con mayor detalle, pues se mantiene la idea de que ninguna institución debe depender exclusiva y completamente de aportes fiscales.

La idea de la autonomía se extiende hacia los establecimientos del sector privado, con las debidas salvaguardias. No habría resultado coherente restringir la autonomía de este último tipo de instituciones mientras se buscaba ampliar la autonomía de las instituciones que reciben el apoyo financiero del Estado. En cambio, se diseña un procedimiento, al que nos referiremos más adelante, para garantizar que las instituciones privadas que se creen en el futuro obtengan el reconocimiento de su plena autonomía sólo una vez que se hayan desarrollado sólidamente.

Opciones a nivel del sistema

A. *¿Cómo se crean y reconocen oficialmente los nuevos establecimientos en cada categoría?*

Como vimos, interesa saber si esas resoluciones se adoptan por iniciativa y decisión de la autoridad pública (cuáles y a qué nivel); o por iniciativa y decisión de los privados y, en este caso, bajo qué procedimiento de control:

- un procedimiento público,
- un procedimiento de control corporativo, o
- un procedimiento provisto por el mercado.

Hasta el año 1980 esta materia no se encontraba reglamentada por la legislación chilena. Las universidades existentes hasta ese momento habían sido creadas o reconocidas por la ley, o bien habían recibido el reconocimiento administrativo del Estado.

Es decir, la iniciativa para crear instituciones de educación superior podía provenir del Estado o de los privados y, en este segundo caso, existían procedimientos públicos para su reconocimiento que no se encontraban, sin embargo, establecidos en la legislación.

La reforma constitucional del año 1971 no se puso en el caso de que pudiesen crearse nuevas universidades.

La legislación del año 1981 -siguiendo en esta materia la tradición- radicó la *iniciativa* para la creación de nuevas instituciones de educación superior alternativamente en los poderes públicos o en la iniciativa de los particulares.

Los establecimientos estatales debían en adelante ser creados por ley.

Alternativamente, los particulares podían iniciar la creación de nuevos establecimientos. En este caso, apartándose de la tradición, los nuevos establecimientos quedarían sujetos a un procedimiento de control corporativo cuando se trata de universidades e institutos profesionales, y a un procedimiento de control público, de tipo administrativo, en el caso de los centros de formación técnica.

El procedimiento de control corporativo introducido por la legislación de 1981 para las universidades e institutos profesionales consistió en un *proceso de examinación* -de los planes y programas y de los alumnos y egresados durante un número de años y promociones, respectivamente- convenido entre la entidad en formación y una universidad o instituto profesional antiguos (o derivados).

Con posterioridad, la ley orgánica constitucional de enseñanza modificó parcialmente los procedimientos establecidos para controlar la creación de nuevas universidades e institutos profesionales, sujetando su aprobación a un *procedimiento público y descentralizado de control*, consistente en la acreditación de nuevas instituciones ante un organismo autónomo denominado *Consejo Superior de Educación*. La acreditación consiste en un proceso de dos fases: primero, revisión y aprobación del proyecto institucional de la entidad en formación y, segundo, verificación del desarrollo de dicho proyecto durante un período determinado de tiempo.

Sin embargo, este procedimiento (de acreditación) no fue adoptado con carácter obligatorio para las instituciones que se hubiesen creado con posterioridad a 1981, pu-

diendo éstas optar entre acogerse a él o mantenerse dentro del procedimiento de examinación.

Tampoco se estableció el procedimiento de acreditación con carácter obligatorio para las nuevas instituciones que pudieran crearse con posterioridad a la entrada en vigencia de la ley orgánica constitucional de enseñanza. En efecto, durante el período de dos años desde la entrada en vigencia de dicha ley, las nuevas instituciones que se formen pueden optar entre el procedimiento público de acreditación o el procedimiento corporativo de examinación.

El proyecto propuesto por la Comisión mantiene la *iniciativa* para crear nuevas instituciones en los poderes públicos, mediante ley de la República, o en los privados, sin innovar por tanto en ese aspecto.

La anterior opción es consecuente con las demás que subyacen a la propuesta de la Comisión y refleja el deseo de mantener la capacidad de iniciativa para desarrollar proyectos intelectuales e institucionales en los individuos y grupos que conforman la sociedad civil, sin reservarla exclusivamente a los poderes públicos. Por lo demás, tal ha sido la tradición del país en esta materia.

Sin embargo, en el caso de las universidades e institutos profesionales generados por iniciativa de los particulares, la Comisión se ha inclinado en favor de un *procedimiento público, único y obligatorio*, semejante en general al contenido en la ley orgánica constitucional de enseñanza (el cual sin embargo no es obligatorio ni único), para aprobar los respectivos proyectos institucionales y sujetarlos a supervisión o verificación durante un tiempo suficiente.

Además, propone que ese mismo procedimiento sea extendido a las instituciones creadas con posterioridad al año 1981 y que aún no hubiesen alcanzado su plena autonomía, por el tiempo que les falte para obtenerla.

En consecuencia, sugiere que se termine por el solo imperio de la ley con el procedi-

miento corporativo de examinación actualmente disponible.

Como en otras materias, la Comisión ha tratado de encontrar un equilibrio entre valores que se hallan en tensión: el de la libertad de los particulares para crear nuevas instituciones, por un lado, y el de la responsabilidad del Estado de cautelar debidamente la solidez de los establecimientos que se crean y la fe pública de los grados y títulos que las entidades autónomas otorgan.

Además, ha buscado resolver la situación de *duplicidad de procedimientos de control* que se generó con la puesta en vigencia de la ley orgánica constitucional de enseñanzas. De hecho, hoy día coexisten dos procedimientos que son antagónicos entre sí; el de examinación y el que la ley orgánica llama de acreditación. Esta dualidad causa confusión y perjudica la estabilidad del sector privado de instituciones.

En efecto, no sólo estamos aquí frente a dos modalidades para acceder al sistema de educación superior y a la plena autonomía institucional, sino que se han introducido dos principios que son antagónicos entre sí para cautelar la fe pública, la seriedad del sistema y su solidez.

Uno, el de la examinación, radica la garantía de la fe pública en una transacción privada entre establecimientos, se dirige a saber cuánto han aprendido los alumnos y se desentiende de las características de la institución que está bajo examinación.

El otro, el de acreditación, radica la garantía en un organismo público de carácter autónomo, se dirige hacia la aprobación previa de un proyecto institucional y se completa mediante la verificación de su cumplimiento a lo largo del tiempo.

La propuesta de la Comisión consiste en este punto, lisa y llanamente, en extender este último procedimiento, de carácter público y ejercido por un órgano autónomo, a todas las instituciones que se creen en el futuro y a todas

aquellas instituciones existentes que no hayan alcanzado todavía su plena autonomía.

B. ¿Cómo se regula al sistema de educación superior?

Vimos anteriormente que existen dos modalidades principales para establecer dicha regulación, una pública, la otra privada, cada una de las cuales admite diversas formas de concreción, como se muestra a continuación.

Modalidad pública:

- por medio de procedimientos administrativos,
- por medio de procedimientos públicos descentralizados.

Modalidad privada:

- por medios corporativos,
- por medios privados

La *regulación* de un sistema de educación superior comprende los procedimientos que se adoptan para ajustar las actuaciones de los establecimientos integrantes en aquellos asuntos que corresponde cautelar al Estado.

El régimen de regulaciones responde, por lo general, a preguntas del siguiente tipo: ¿quién otorga y cómo se garantiza la fe pública de los grados académicos y títulos legalmente reconocidos? ¿Cómo se aprueban los planes y programas de las carreras y los procedimientos de evaluación de esos estudiantes? ¿Cómo se garantiza y/o se incentiva la calidad de los servicios impartidos por los establecimientos? ¿Qué grados de información deben asegurarse en estas materias?

Tipológicamente, los regímenes de regulación pueden clasificarse en dos subgrupos. O bien dichos regímenes adoptan un carácter público o bien tienen un carácter privado.

En el primer caso los procedimientos de regulación podrán ser provistos por el Gobierno directamente (procedimientos administrativos) o podrán radicarse en uno o más organismos de carácter público descentralizado (procedimientos públicos descentralizados).

En el segundo caso, cuando el régimen de regulaciones es de carácter privado, los pro-

cedimientos podrán estar radicados directamente en las instituciones (procedimientos corporativos) o podrán descansar en la operación de los mercados (Procedimientos privados de mercado).

En términos esquemáticos y sólo para efectos de ilustración puede decirse que en Francia se ha adoptado una mezcla entre procedimientos administrativos y público descentralizados; y que en Estados Unidos tiende a predominar una mezcla entre procedimientos privados de origen corporativo y que descansan en el mercado. Gran Bretaña combina procedimientos públicos descentralizados con procedimientos privados corporativos. En los países del "socialismo real" tendían a predominar hasta hace poco los procedimientos de regulación administrativa.

En Chile, hasta 1973, la regulación de la educación superior estuvo radicada en los propios establecimientos universitarios y se ejerció directamente por ellas o por medio de su organismo asociativo, el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.

Predominó, por tanto, un procedimiento privado de naturaleza corporativa.

Después de 1981, con la legislación adoptada ese año, el sistema fue impulsado a regularse por una mezcla de procedimientos corporativos y de mercado. Así por ejemplo, se mantenía dentro de la esfera de las corporaciones la definición de los títulos y grados que decidieran otorgar y de los planes y programas conducentes a ellos, pero se postulaba que la calidad de la docencia impartida fuese regulada directamente por el mercado.

Sólo en un aspecto relativo a la regulación introdujo dicha legislación una novedad.

En efecto, la ley definió un rango de títulos profesionales que sólo podían ser otorgados por las universidades, a la vez que delimitó el tipo de títulos que podían ser otorgados por los institutos profesionales y por los centros de formación técnica.

La ley orgánica constitucional de enseñanza, en cambio, no innova en esta materia si no sólo -como vimos- en cuanto a la creación y

obtención de su plena autonomía por parte de las nuevas universidades e institutos profesionales.

La propuesta de la Comisión se mantiene dentro de la tradición en ciertos aspectos, acoge algunas innovaciones del año 1981 y, en otros aspectos, se aparta del camino seguido hasta el presente.

En efecto, por un lado conserva la tradicional *autorregulación corporativa* en cuanto a decidir los títulos y grados otorgados y a fijar los planes y programas conducentes a dichos certificados.

Por el otro, propone que -para ciertos efectos determinados- se cree un régimen de *regulación públicas* del sistema de educación superior. Tal vez se halle aquí la contribución más importante de la propuesta de la Comisión.

Con el propósito de ejercer las funciones regulatorias, el *Proyecto de Ley General de la Educación Superior* propuesto por la Comisión crea un organismo, de carácter público y autónomo, que con el nombre de *Consejo Nacional de Educación Superior* estaría encargado de:

- i) aprobar y supervisar a los nuevos establecimientos universitarios y profesionales que se creen, hasta que obtengan su plena autonomía;
- ii) ejercer la superintendencia de las universidades e institutos profesionales plenamente autónomos, función que cumplirá mediante la recolección, el análisis y la difusión de la información pertinente, con el fin de resguardar la estabilidad del sistema institucional y la transparencia de su funcionamiento, en beneficio de los estudiantes, de más usuarios y del público en general;
- iii) organizar y administrar el procedimiento de acreditación (evaluación) para las instituciones autónomas que voluntariamente se acojan a él, asignando los recursos del Fondo de Desarrollo de la Educación Su-

perior al cual podrán postular los establecimientos que se hayan acogido al procedimiento de evaluación;

- iv) diseñar, organizar y poner en marcha un servicio de documentación, estudios e información sobre las actividades de la educación superior chilena, proporcionando a éste y a la sociedad "señales" para orientar el comportamiento de los actores institucionales y formulando las recomendaciones que estime del caso hacer.

La *composición* del Consejo asegura su independencia y debería otorgarle crédito público y confiabilidad frente al Gobierno, el Parlamento, las instituciones de educación superior, la opinión pública y los organismos asociativos de los científicos, de las profesiones y, en general, de la sociedad.

En su integración participan académicos elegidos por los diversos tipos de universidades, por los institutos profesionales y por la comunidad científica nacional; un representante del Ministro de Educación y un número de personalidades destacadas de la vida nacional elegidas por el Presidente de la República con aprobación del Senado. Este mismo procedimiento se emplearía para la designación del Presidente del Consejo.

Como decíamos, la mayor novedad del proyecto propuesto por la Comisión consiste en establecer un *régimen de regulación pública descentralizada* para el sistema de educación superior, cuyos ejes son la función de superintendencia y el procedimiento voluntario de acreditación, cuya administración es entregada al Consejo Nacional de Educación Superior.

La *función de superintendencia* es encomendada al Consejo en relación a las universidades e institutos profesionales que gocen de plena autonomía, y al Ministerio de Educación en relación a los centros de formación técnica. Responde a la idea de que la educación superior necesita operar de la manera más transparente posible, debiendo para ello informarse al público sobre las características de

cada institución, sus programas y cuerpo de profesores, así como de sus principales desarrollos. La Comisión ha propuesto que, en adelante, todas las instituciones de educación superior deben informar periódicamente de sus actividades, y que esa información, debidamente ordenada y procesada, debe ser puesta a disposición del público. Sólo de esta forma podría protegerse el derecho de los usuarios a optar entre múltiples ofertas institucionales, y podría asegurarse la fe pública que tan vitalmente se halla comprometida en este ámbito.

El *procedimiento de acreditación* propuesto, que nada tiene que ver con la "acreditación" a la que se refiere la ley orgánica constitucional de enseñanza en relación a las *nuevas* universidades e institutos profesionales en formación, se basa en el principio de la voluntariedad, supone la continua autoevaluación de las instituciones participantes, se ejercería mediante el juicio de pares y expertos y produciría efectos de dos tipos.

Primero, serviría a las propias instituciones como un estímulo para mejorar los niveles de calidad, efectividad y eficiencia de sus actividades. En términos técnicos se trata por tanto de un procedimiento de "evaluación de la obtención de metas", destinado a mejorar la efectividad institucional.

Segundo, serviría a la autoridad pública para orientar la asignación de recursos fiscales destinados tanto a programas de desarrollo institucional como a fines de equidad en el funcionamiento del sistema. Técnicamente, por tanto, el procedimiento de acreditación propuesto es uno que funciona mediante incentivos. De adoptarse este procedimiento, que combina la autoevaluación interna con modalidades de acreditación externa, se crearía un dispositivo balanceado, no burocrático y eficaz que podría contribuir poderosamente a la consolidación del sistema y a la obtención de su metas.

En suma, en lo que a regulación del sistema se trata, la propuesta de la Comisión procura establecer un balance entre procedimientos

corporativos y procedimientos públicos de regulación, apartándose parcialmente de la tradición predominantemente corporativa de regulación y de los intentos por delegar en el mercado la regulación de la calidad de la educación superior.

Opciones a nivel nacional

Dijimos más arriba que la cuestión decisiva a ser resuelta en este nivel es hasta dónde se desea orientar y coordinar el sistema de educación superior en función de metas y prioridades nacionales.

Así, mientras la regulación del sistema dice cómo se conducen las relaciones de éste con el Estado, en cambio en este otro nivel se necesita abordar la cuestión de cómo se puede producir una relación adecuada entre el sistema y los establecimientos con respecto a las necesidades del desarrollo y las demandas de la sociedad.

En la literatura especializada se engloba este segundo tipo de relaciones -aquellas entre el sistema y la sociedad- bajo el nombre de *coordinación* del sistema (con la sociedad y de los establecimientos entre sí y con la sociedad).

La coordinación de los sistemas de educación superior puede ser:

- *de carácter público y*, en ese caso,
 - imperativa y directa
 - indicativa e indirecta
- *de carácter privado y*, en tal caso,
 - asegurada por los establecimientos, o
 - provista por los mercados pertinentes

Así, por ejemplo, en el campo internacional comparado de los sistemas de educación superior, suele ofrecerse como ejemplo de una coordinación imperativa aquella con que se ha experimentado en la URSS (hasta hace poco) y que todavía se mantiene en Cuba; se pone como ejemplo de una coordinación indicativa aquella que se ha introducido en Holanda

después de 1980; se podría ilustrar el caso de una coordinación asegurada por los establecimientos con la experiencia chilena previa a 1973, y se encuentra una coordinación predominantemente provista por los mercados pertinentes en el caso de los Estados Unidos.

Tal tipología sólo refleja casos extremos, sin embargo. De hecho, países como Corea del Sur, Francia y Suecia tienen una mezcla de coordinación imperativa con coordinación de mercado; mientras que Gran Bretaña e Israel, por ejemplo, han descansado en formas mixtas de coordinación donde se entrecruzan la coordinación imperativa con la indicativa, y la coordinación provista por los establecimientos con la coordinación de mercado.

En el caso chileno, hasta 1973, la coordinación del sistema con la sociedad y sus necesidades de desarrollo estuvo asegurada por la libre acción de los establecimientos. La coordinación era predominantemente *corporativa*. El Estado renunciaba a ejercer políticas de coordinación, sean imperativas o indicativas. Más bien, se limitaba a financiar las decisiones autónomamente adoptadas por las instituciones; las que definían qué hacer, cuándo, cómo y en qué volúmenes.

A partir de 1973 se introdujeron, de manera más o menos erráticas, procedimientos imperativos de coordinación, por ejemplo para definir qué instituciones podían tener sedes regionales y cuáles no y, ocasionalmente, se emplearon las transferencias de recursos públicos para definir administrativamente (y de modo imperativo) algunos asuntos que tradicionalmente habían sido decididos por las instituciones (planes de racionalización, apertura de nuevas carreras, etc.).

La legislación de 1981, en cambio, echó las bases para una coordinación mixta, donde se mezclaban procedimientos imperativos de coordinación (por ejemplo, al asumir el Ministro de Educación la conducción del Consejo de Rectores, integrado a su vez por rectores-delegados) con mecanismos de mercado, especialmente en relación a la captación de alumnos (mercado de demandas estudiantiles y oferta de vacantes), la "producción" de graduados

(en función del mercado de oferta ocupacional), la circulación de los académicos (mercado de posiciones académicas) y la obtención de recursos (mercado de financiamiento).

La propuesta de la Comisión apunta a un cambio de énfasis, tanto respecto a la evolución pre-1973 como respecto a las prácticas de coordinación favorecidas durante el régimen militar.

En efecto, se promueven formas de coordinación del sistema con las demandas y necesidades de la sociedad que descansarían, por un lado, en modalidades de carácter público, de tipo indicativas o indirectas y por el otro, en modalidades de coordinación privadas, tanto proporcionadas por los establecimientos como por los mercados pertinentes.

En consecuencia, se estimula al Gobierno a adoptar un papel más activo mediante la formulación de políticas que, por vía indirecta, incentiven determinados desarrollos del sistema o el cumplimiento de determinadas metas.

Dichas políticas indicativas o indirectas se realizarían, principalmente, a través de la formulación de metas o prioridades y mediante la asignación de los recursos públicos.

En este sentido cabe al Gobierno establecer modalidades descentralizadas de regulación del sistema (como las que antes se analizaron); fijar prioridades (por ejemplo, en el área de la investigación); incentivar o desincentivar la oferta de vacantes en determinadas carreras mediante la asignación de las becas; favorecer metas de calidad asignando recursos al mecanismo de acreditación voluntaria propuesto por la Comisión; estimular la eficiencia de las instituciones, etc.

En materias sustantivas, propias por tanto del quehacer de los establecimientos, la propuesta de la Comisión se pronuncia decididamente por modalidades de coordinación delegadas en los propios establecimientos, lo cual viene a ser nada más que un corolario de la autonomía que se les reconoce. Qué tipos de abogados, médicos o ingenieros formar, cómo seleccionar a los estudiantes que ingresan a las universidades, etc., son materias que deciden

las instituciones, bajo las modalidades de coordinación interinstitucional que ellas mismas decidan adoptar.

Por último, en relación a los demás asuntos -tales, por ejemplo, como cuántos profesionales formar en qué campos, cuántas vacantes ofrecer cada año, qué aranceles cobrar, qué especializaciones institucionales adoptar, dónde y cómo obtener recursos, etc.-, la coordinación del sistema es delegada a la operación de los mercados pertinentes.

A su vez, el Gobierno cuenta con los instrumentos para intervenir en dichas relaciones de mercado y así mejorar sus ajustes, suplir las cegueras del mercado, corregir las distorsiones que se producen y promover determinadas metas y prioridades, mediante las políticas indirectas, de carácter indicativo, que antes se señalaron.

Dentro de un esquema de organización de la educación superior como el que ha sido propuesto por la Comisión, difícilmente podría impedirse a una institución -estatal o privada- que abra o cierre una determinada carrera o imponerse que ofrezca un número administrativamente fijado de vacantes.

En cambio la autoridad pública puede, a través de los mecanismos de *regulación* propuestos, garantizar que todas las carreras ofrecidas posean un mínimo de calidad y que sobre cada una exista la suficiente información para que los estudiantes y los usuarios decidan racionalmente qué hacer.

Puede el Gobierno, además, incentivar o desincentivar temporalmente el crecimiento de determinadas carreras, por ejemplo mediante la asignación de las becas; y puede destinar recursos para promover la creación de programas de investigación que no tengan demanda de mercado y sin embargo pudieran justificarse desde el punto de vista de las necesidades de desarrollo del país.

En suma, lo que se busca mediante los mecanismos previstos en las propuestas de la Comisión es que las políticas gubernativas no

incidan directa e imperativamente en los establecimientos. Para ser eficaces deben operar, en cambio, mediante modalidades indicativas y de manera indirecta, preservándose así el principio de la autonomía de las instituciones y una coordinación no imperativa del desarrollo del sistema.

Conclusiones

La *Comisión de Estudios de la Educación Superior* propone, en definitiva, una visión de la educación superior que se basa en unas pocas *opciones fundamentales*:

- a *nivel de los establecimientos*, introducir un régimen mínimo pero eficaz de regulaciones descentralizadas de carácter público, y
- a *nivel nacional*, adoptar modalidades de coordinación que combinen adecuadamente intervenciones gubernativas de carácter indirecto e indicativo con iniciativas desplegadas por las propias instituciones en relación con los mercados pertinentes.

Con esta propuesta se ha buscado definir un marco organizacional para la educación superior que, en general, combina y enfatiza los valores de libertad y de relevancia, dentro de parámetros que harían posible perseguir, simultáneamente, metas de calidad, equidad y deficiencia.

Es evidente que la legislación que se adopte no podrá resolver por sí misma las inevitables tensiones que se producen entre esos valores.

Pero puede crear las condiciones que favorezcan su materialización a través de adecuados dispositivos organizacionales y de funcionamiento.

En lo demás cabe a los propios establecimientos, en uso de la amplia autonomía que les reconoce la legislación, y a las políticas que adopte la autoridad pública, determinar las metas preferidas y hacer posible su obtención.

El esquema analizado apunta precisamente en esa dirección.

HACIA LA DIFERENCIACION Y LA ESPECIALIZACION EN LA EDUCACION SUPERIOR. PROPUESTA PARA EL CASO DE COLOMBIA. (*)

Víctor Manuel Gómez

Propuesta presentada por Víctor Manuel Gómez, Profesor Asociado de la Universidad Nacional de Colombia. Miembro del Comité Asesor de Rectoría para la Reforma de la Educación Superior en Colombia.

I. La estratificación vertical o la diferenciación funcional horizontal

El concepto de "educación superior" puede ser definido de manera *amplia* o de manera *restringida*.

- El concepto amplio comprende todos los diversos tipos de ofertas educativas de nivel post-secundario; desde la de carácter técnico-profesional, pasando por la universitaria y hasta la formación de postgrado del más alto nivel.
- El concepto restringido plantea una clara diferenciación institucional entre las ofertas educativas de carácter universitario y aquellas de carácter técnico-profesional. Las primeras conformarían el ámbito propio de la educación superior, las segundas conformarían el sistema de educación técnica-profesional independiente del universitario; con identidad,

objetivos y estructura, propias y diferentes de éste.

Según el concepto amplio todas las diversas ofertas educativas post-secundarias conformarían el ámbito de la educación superior, independientemente de que éste pueda ser organizado de manera sistémica o en diversos sub-sistemas correspondientes a cada tipo de educación. La opción "sistémica" plantea la necesidad ya sea de *estratificación* vertical de los diferentes tipos de ofertas educativas (según diversos criterios académico y en relación a una cúpula o élite), o de su *diferenciación y especialización* horizontal según los diferentes tipos de instituciones y de programas educativos.

La opción de crear varios sub-sistemas mutuamente diferenciados; el universitario, el técnico-profesional, etc., es el reconocimiento de la diferenciación funcional horizontal. A su vez, esta diferenciación implica otro reconocimiento: la relativización social, económica y cultural, de la educación de carácter universitario (en cuanto educación académica, orientada hacia la generación de conocimientos), en relación a otros tipos de educación postsecundaria; pues aquella no es ni necesaria ni deseable para un alto porcentaje de la juventud escolarizable. Tampoco es necesaria ni deseable para la mayoría de las ocupaciones en la estructura ocupacional (aún

de los países con el más alto grado de desarrollo de las fuerzas productivas).¹

La opción por un concepto amplio o restringido de educación superior es una decisión central de política educativa. En efecto, cualquiera de estas opciones genera efectos importantes sobre la organización y dinámica de este nivel educativo. Por ejemplo, la opción por el concepto amplio implica, como ya se anotó anteriormente, la necesidad ya sea de estratificación vertical o de diferenciación funcional horizontal.

A- La opción por la estratificación académica vertical tienen las siguientes implicaciones:

1. Privilegiar los valores de la "cultura" académica, de la investigación, de la generación de conocimientos... sobre otras "culturas" distintas, como la técnico-profesional; cuyo 'ethos', valores y propósitos, sociales y económicos, son distintos y alternativos a aquella; como si la cultura académica fuera de carácter universalista, y necesaria y deseable para toda la juventud escolarizable. En este caso la lógica de la estratificación se basa en la imposición o hegemonía de unos parámetros académicos de evaluación y medición; que no son de carácter universalista sino particulares a las instituciones con esa vocación académica; sobre otro tipo de instituciones, con propósitos distintos. Esta imposición es tanto más legítima socialmente cuanto mayor sea el status social y el desarrollo relativo de las instituciones

académicas universitarias sobre las de otro tipo, lo cual ha sido el resultado histórico de procesos de definición de la política de educación superior, solamente desde la óptica de las instituciones universitarias, y no a partir de la necesidad de la juventud de contar con una oferta educativa altamente diferenciada según la gran diversidad de intereses y capacidades, de carácter educativo y ocupacional.

2. Una consecuencia importante de este tipo de estratificación es el efecto que genera la jerarquía interinstitucional resultante, sobre las expectativas educativas y ocupacionales de la juventud demandante de educación superior. En efecto, el mayor status social y educativo atribuido a las instituciones universitarias tradicionales conduce a concentrar en éstas la demanda y las matrículas y a percibir las modalidades no universitarias como de segunda clase o categoría, o como educación para pobres o para los rechazados de aquellas. Prima el status institucional sobre su especialización funcional. En el caso colombiano es evidente que el patrón de demanda social por educación superior corresponde estrechamente a la jerarquía interinstitucional, de tal manera que la matrícula en las modalidades no-universitaria está conformada básicamente por estudiantes rechazados en la modalidad universitaria, con segunda opción en otras modalidades. En algunas de estas instituciones, como las tecnológicas, muchos estudiantes permanecen solamente uno o dos semestres hasta que logran el ingreso a las carreras universitarias en Ingeniería o afines.

3. Implicaciones sobre la equidad social en la educación.

Al respecto es importante plantearse los siguientes interrogantes:

- En qué consiste una política de mayor igualdad social de oportunidades educativas vis-à-vis la división y especialización del trabajo productivo, y el alto grado de heterogeneidad en intereses, aptitudes y capacidades, en la población estudiantil?

1. En la mayoría de los países altamente industrializados, solamente entre el 10% y el 15% de la PEA requiere educación de nivel universitario-académico. La mayor parte de las ocupaciones y oficios tanto industriales como de servicios requieren calificación técnica y profesional de alto nivel de calidad, la que preferencialmente se otorga a través de instituciones y programas no-universitarios, generalmente de ciclo corto. Ver: OECD. "Short-cycle Higher Education: a search for identity". Paris, 1973; OECD. "Policies for High Education in the 1980". París. 1981; GOMEZ, V. M. & TENTI, E. "Universidad y profesiones. Crisis y Alternativas". Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, 1989.

- Consiste esta política en la provisión de una oferta educativa altamente estratificada según los criterios y normas de calidad de un solo tipo de educación (la universitaria), bajo el supuesto de ser la mejor y la más deseable para todos los estudiantes? (*En este caso se parte del supuesto de la deseabilidad de este tipo de educación para personas desiguales o en el mejor de los casos altamente heterogéneas*).
- O consiste más bien en una oferta educativa altamente diferenciada y especializada, según la creciente diferenciación en la estructura ocupacional, y de acuerdo con la diversidad de intereses y capacidades individuales? (*"Different strokes for different folks"*).

La opción de estratificación genera mayor inequidad social en las oportunidades educativas, pues las que corresponden a los niveles más altos de la jerarquía académica son las que se presentan como más deseables para todos, desconociendo la gran heterogeneidad social, cultural, valorativa y de intereses, entre los estudiantes. En efecto, la distribución social de una escolaridad desigual; caracterizada por la polaridad de calidad y status educativo entre la educación universitaria y la técnica-profesional; corresponde a desiguales niveles socio-económicos y de capital cultural. Los miembros de los niveles inferiores; en cuanto no competitivos en la cultura académica dominante; reciben una educación desigual, no participan de la igualdad de oportunidades educativas, no pueden competir en base al mérito académico. La desigual distribución social de una educación así mismo desigual resuelve el problema de la selectividad meritocrática mediante la autoselección. En este contexto, la estratificación entre diversos tipos de educación no implica la libre opción del estudiante entre diversas "alternativas", equivalentes en calidad y status educativo, sino la jerarquización entre oportunidades educativas de primera, segunda y hasta de tercera clase.

En la educación superior la tendencia internacional se orienta hacia una creciente *diferenciación* entre los estudios e instituciones de carácter universitario, de larga duración y de carácter científico e intelectual de alto nivel, y los estudios de ciclo corto y de carácter técnico superior y profesional. Estas instituciones son las de más rápido crecimiento en la matrícula post-secundaria.²

Es socialmente más equitativo ofrecer una gran diversidad de oportunidades educativas para personas altamente diferenciadas, que ofrecer una única vía, oportunidad o tipo de educación. Sin embargo, esta última opción se impone generalmente en la secundaria mediante la forma de un bachillerato general dominante y hegemónico, con un escaso desarrollo de la educación técnica, siendo esta considerada como educación de segunda clase.³ En la educación superior o postsecundaria se expresa mediante la hegemonía de la educación "universitaria" sobre otras modalidades e instituciones de educación técnica superior o tecnológica, las que constituyen las principales opciones de "diferenciación" de este nivel educativo.

Una verdadera diferenciación de las oportunidades educativas requiere una estrecha *equivalencia* de calidad y status

-
2. Algunas de las más significativas son: los Institutos Universitarios de Tecnología (IUTs en Francia), las Fachhochschulen en Alemania, los Community Colleges o Junior Colleges en Estados Unidos, las Escuelas Técnicas Superiores en España, los Institutos Politécnicos en Inglaterra, y en diversos países de América Latina los Institutos o Colegios Técnicos, Tecnológicos o Politécnicos, las "carreras cortas", entre otros. Un análisis de las tendencias de desarrollo en la educación superior en los países de la OECD puede verse en GOMEZ & TENTI, 1990; y OECD, 1983.
 3. Para un análisis de esta problemática en la educación secundaria, ver: GOMEZ, V. M. "La Educación Académica y la Educación Profesional. Dilemas de Equidad, Selectividad y Calidad". Seminario Latinoamericano sobre Educación y Trabajo. CENEP-CIID. BUENOS AIRES, JULIO 1991.

educativo entre los diversos tipos de educación, de tal manera que puedan constituirse en verdaderas alternativas a la educación académica y por tanto en sustento de "culturas" también alternativas, como la cultura técnica profesional. La ausencia de esta equivalencia implica privilegiar desigualmente a aquellos estudiantes cuyo "habitus" o capital cultural (en el concepto de Bourdieu) es más congruente o consonante con la "cultura académica".⁴ Esta se presenta como la cultura dominante, la de mayor status, la deseable. Su pretensión universitaria se sustenta en la negación u ocultamiento de su carácter particularista, elitista y de clase. Esta cultura académica, presentada como forma universal y deseable de acceso al conocimiento, legítima el desigual académico determinado en gran medida por la desigual distribución social del capital cultural.

4) En la medida en que el modelo de educación superior, según la estratificación académica anteriormente analizada, limita el desarrollo de instituciones y programas alternativos (diferenciación y especialización funcional), en esa medida se reduce su contribución a la diversificación de la estructura ocupacional, lo cual tiene importantes consecuencias negativas sobre la distribución del ingreso y el desarrollo económico.

4. Es importante señalar que las teorías de la reproducción cultural no se refieren a las modalidades de educación técnica o formación profesional, pues su modelo de cultura académica se refiere a la educación general (bachillerato general, académico, orientado hacia la universidad), desconociendo por completo la diferenciación del campo escolar, del curriculum, la larga tradición e importancia cuantitativa y cualitativa de la enseñanza profesional o educación técnica en los sistemas escolares. Esta exclusión de la educación técnica es un importante sesgo intelectual (o ideológico) de parte de los investigadores (sociólogos) de la reproducción cultural. Tal vez porque ellos mismos privilegian la educación de carácter general y participan del desprecio o subvaloración generalizada hacia la educación de carácter profesional o técnico.

B- La opción por la diferenciación funcional horizontal.

Esta opción implica la diferenciación entre varios sub-sistemas o tipos de instituciones, según los diversos tipos de educación ofrecida. En el contexto internacional, esta diferenciación se da típicamente entre las instituciones de carácter universitario, con programas de larga duración o ciclo largo, y conducentes a destinos ocupacionales de índole académica y científica, y las instituciones de carácter técnico-profesional o tecnológico, de ciclo corto, y que forman para la mayoría de las ocupaciones y oficios que conforman la estructura ocupacional.⁵ En el contexto colombiano las opciones de diferenciación se dan entre las instituciones universitarias, las tecnológicas, y las técnico-profesionales.

1. Las Instituciones y Programas Técnico-Profesionales

La necesidad de ofrecer oportunidades de educación práctica, técnica, directamente relacionadas con la producción y el empleo, y que pudieran brindar una verdadera alternativa tanto a la educación secundaria clásica como a la universitaria, ha sido una preocupación recurrente en la evolución histórica del sistema educativo colombiano.⁶ Debido al poco crecimiento de las oportunidades de educación universitaria en relación al creciente número de egresados del nivel secundario, durante los años 60 se crean numerosas instituciones públicas y privadas del nivel postsecundario, con objetivos de "formación para el trabajo", y cuyos programas fueron

5. Ver nota de pie de página 2. Para una análisis del concepto de "profesiones técnicas", ver: GOMEZ, V.M. "La Educación Técnica y Tecnológica en Colombia: Análisis Crítico y Propuesta Modelo Alternativo". Universidad Nacional. Departamento de Sociología. Enero 1991. Capítulo I.

6. Para una análisis de la evolución histórica de este tipo de educación, ver: GOMEZ, V.M. op. cit. 1991.

denominados, en 1968, como "carreras cortas". Este concepto era sinónimo de carreras intermedias, auxiliares, técnicas superiores, sub-profesionales y para-profesionales, y se refería a programas sistemáticos y formales, de nivel post-secundario, y con duración de hasta tres años. Las "carreras cortas" se ofrecían en diversos tipos de instituciones, como los Universitarios los Politécnicos,⁷ los Técnicos Universitarios, los Tecnológicos o Escuelas de Tecnología, los Colegios Mayores de Cultura Femenina y los Institutos Superiores de Educación.⁸

A comienzos de los años 70 el ICFES propuso la diferenciación entre la formación de carácter "tecnológico" y la formación práctica de carácter artesanal. La primera, basada en el concepto de la necesidad de "técnicos superiores o de alto nivel", distintos y de nivel superior al técnico o personal medio que se estaba formando en las carreras cortas tradicionales. Esta nueva diferenciación no hacía referencia a una categoría ocupacional 'intermedia' y excluía así a las numerosas carreras cortas e intermedias lo que condujo a estas instituciones a elaborar el concepto de Formación Intermedia Profesional, como

modalidad 'intermedia' entre el técnico superior y el obrero calificado. De aquí surgió el concepto de "técnico profesional intermedio". Sin embargo, nunca se plantearon claras diferencias conceptuales u ocupacionales con la educación tecnológica, no se diferenciaron sus contenidos, ni se reglamentó su operación, ni se comprobó su pretendida necesidad ocupacional o justificación productiva. La única diferencia entre ambas modalidades era la duración de la formación. Como consecuencia se generó una gran confusión conceptual entre ambas modalidades y una alta heterogeneidad entre las instituciones y programas, en términos de su calidad y de los perfiles ocupacionales ofrecidos.

Los problemas de la poca identidad profesional y ocupacional de este tipo de personal técnico, de su escasa demanda productiva, y de la poca aceptación por parte de los bachilleres de esta modalidad de formación, se remontan a la década anterior. Las razones tienen que ver no solo con las aspiraciones de mayor movilidad social y ocupacional mediante la educación universitaria, sino también con la percepción de la mala calidad de la mayoría de instituciones y programas en esta modalidad, y sus consecuencias sobre el destino ocupacional de los egresados.⁹

7. Entre 1958 y 1964 el sector público estableció varios institutos Politécnicos post-secundarios: el de Santander, el de Pereira, y el Politécnico Jaime Isaza Cadavid de Medellín.

8. Nótese cómo ya en los años 60 se presentaba el fenómeno de la proliferación de diversos tipos de "instituciones" educativas, con alto grado de confusión y ambigüedad entre sus respectivas denominaciones. Durante esta década se multiplicaron las instituciones privadas que ofrecían diversos programas al amparo de las normas reglamentarias que autorizaban el funcionamiento de Institutos o Escuelas de Educación Superior, entendidos como "... los que sin formar parte de una universidad mantienen estudios profesionales, mediante carreras cortas intermedias o auxiliares que exigen el título de bachiller u otro de igual nivel como requisito básico de ingreso..."; según el Artículo 9 del Decreto 1464 de 1963. Los Institutos de Educación Superior, al igual que los Colegios Mayores, podía expedir diplomas de técnico superior o de perito.

9. En la medida en que esta modalidad logre elevar significativamente su calidad académica hasta el punto de constituirse en verdadera "alternativa" a la educación universitaria, en esa medida logrará mayor aceptación social y recibirá a un alto porcentaje de los egresados del bachillerato en busca de una calificación técnica de calidad, la que es y será cada vez más demandada y mejor remunerada en el mercado de trabajo. La reciente propuesta del ICFES de constituir un "Subsistema de Educación Técnica", con identidad académica y normas de excelencia propias, e independiente de la educación universitaria, se fundamenta en la necesidad de consolidación de la Educación Técnica como "alternativa" cualitativamente distinta a aquella. Ver: PALACIOS, M. "Por una Reforma de la Educación Técnica y Tecnológica". ICFES. Dirección General. Junio 1990.

La situación anterior continuó hasta la Reforma de la Educación Superior, Decreto 080 de 1980, por la que este tipo de formación post-secundaria fue elevado al estatuto de modalidad de la educación superior. Sin embargo, esta decisión no estuvo basada en la reconceptualización de las diferencias y similitudes entre esta modalidad y la tecnológica, de tal manera que 10 años más tarde se puede demostrar que sus diferencias no son sustantivas sino formales: el número de Unidades de Labor Académica (ULAs) y la distribución porcentual de las áreas científica, técnica o tecnológica y humanística. Lo anterior revela alguna de las carencias y contrasentidos más notorios del Decreto 080: por una parte, ausencia de fundamentación conceptual entre las modalidades técnica y tecnológica y, por otra, el otorgamiento de status de educación superior a una modalidad que no había logrado previamente su consolidación académica y ocupacional como modalidad de formación post-secundaria.

Durante el transcurso de esta década la situación de la modalidad Técnica no ha mejorado ni en su calidad, ni en la demanda estudiantil, ni en su identidad profesional y educativa, ni en sus relaciones con la modalidad Tecnológica, por el contrario, al final de la década la situación de esta modalidad es todavía más precaria.¹⁰

Desde la perspectiva de la eficacia externa de esta modalidad, el mercado de trabajo no discrimina claramente entre el bachiller técnico, el técnico profesional y el tecnólogo. Existe un alto grado de sustituibilidad entre éstos. Por estas razones, durante esta década muchas instituciones de esta modalidad han buscado su transformación en instituciones tecnológicas o universitarias. Otras actualmente, buscan eliminar su carácter "terminal" mediante su constitución como el primero de varios ciclos de la educación superior, como será descrito más adelante.

10. Un análisis más detallado de la situación actual de esta modalidad puede verse en GOMEZ, V.M. 1991, op. cit. Capítulo II.

El confuso origen de la modalidad Técnica Profesional ha sido la causa de su escasa identidad profesional y académica. En efecto, no existen diferencias esenciales respecto a la formación Tecnológica, como ya ha sido señalado. Algunos dirigentes de la modalidad han planteado la "sinonimia" existente entre ambas modalidades.¹¹ Por otra parte, se ha evadido sistemáticamente el debate conceptual sobre las diferencias entre Técnica y Tecnología. Esta ha sido definida no como la consecuencia de la aplicación del conocimiento científico sino como el conocimiento práctico de los instrumentos y objetos tecnológicos, es decir, la concepción "instrumentalista" de la Tecnología.¹² Más aún, se ha negado la especificidad del conocimiento tecnológico al plantearse que "... cada arte y ciencia tienen su tecnología..."¹³, y que existen diferentes tipos de Tecnología: la Alta, la Mediana y la Baja, cuya formación compete respectivamente a las universidades, y a las modalidades tecnológicas y técnica. Esta concepción del conocimiento tecnológico legitima la creación de programas tecnológicos en artes, educación, humanidades, sociales, administración y aún teología.

No se reconoce la especificidad curricular, pedagógica e institucional, propia de la formación Técnica, lo que constituye las bases de su identidad académica y ocupacional. Por el contrario, se busca su identidad en otra parte, en la emulación de la modalidad Tecnológica o en su conversión en el primero de varios ciclos de educación superior, en lugar de encontrarla en la especificidad de su formación y en el mejoramiento de su calidad. En la medida en que esta modalidad se

11. NUÑEZ, L.F. "Hacia una estructura del sistema de educación superior en sus modalidades Técnica-Profesional y Tecnológica". Documento presentado en el Seminario ICFES sobre Educación Técnica y Tecnológica, Cartagena, Mayo 1990, p. 82
12. CHARUM, J. "Sobre la Tecnología y las exigencias para su desarrollo". Seminario ICFES sobre Educación Técnica y Tecnológica. Cartagena, Mayo 1990.
13. NUÑEZ, L.P. op. cit. p. 62

constituya, por su calidad y especificidad, en verdadera alternativa a la educación universitaria tradicional, en esa medida generaría nuevas oportunidades de crecimiento y de expansión de matrículas pues captaría a un alto porcentaje de los egresados de la secundaria, quienes o no pueden o no quieren continuar estudios universitarios y buscan una calificación técnica de calidad.¹⁴

Sin embargo, la estrategia propuesta por las instituciones de la modalidad es convertirse en el primer ciclo hacia la formación tecnológica y profesional. Esta propuesta implica perder identidad, convertirse solo en "ciclo", en trampolín, en primer peldaño de una escalera educativa. Aunque ésta es ciertamente una estrategia eficaz para la captación de mayores matrículas, su consecuencia es el abandono paulatino del concepto de lo "técnico" y de su importancia social y económica en la diversificación de la estructura ocupacional, en la modernización económica y en la creación de una "cultura técnica" en la población. Más aún, se propone como futuro deseable para las instituciones de la modalidad su conversión en Institutos Politécnicos o Politécnicos Superiores.¹⁵

El estancamiento en las matrículas y solicitudes a esta modalidad se debe en gran medida a que sus programas son terminales *de facto*, aunque este carácter no se hace explícito en el Decreto 080. Según uno de los principales dirigentes de esta modalidad, el "techo" a la expansión de esta modalidad es la dificultad para la transferencia de créditos a la modalidad tecnológica, lo que la hace terminal, por lo cual la demanda estudiantil se orienta preferencialmente hacia la Educación Tecnológica que tiene un segundo ciclo de Especialización.¹⁶

El Decreto 3121 de 1987, Artículos 4º y 5º, establece la posibilidad de "...acumular derechos académicos con el propósito de ingresar al ciclo de formación tecnológica o universitaria...", para lo cual pueden establecerse convenios con instituciones universitarias. Este Decreto ha sido interpretado por algunas instituciones de la modalidad como la posibilidad de convertirse en el primer ciclo de la educación tecnológica o universitaria. Aunque esta organización de la formación en ciclos se está actualmente realizando en algunas instituciones y en la misma área del conocimiento,¹⁷ es muy difícil que la transferencia pueda realizarse entre instituciones o programas diferentes.

La necesidad de modificar el carácter terminal de la modalidad técnica, de levantar el actual "techo" a su expansión, condujo en 1986 a la propuesta de Ley denominada "Educación Superior por Ciclos" (NUÑEZ, L. op.cit. Anexo 1). En ella se propone organizar la educación superior en dos Subsistemas: el de Instituciones Universitarias y el de Instituciones Técnicas y Tecnológicas.¹⁸ Este Subsistema ofrecería tres ciclos: el Técnico Profesional, el Tec-

14. La mayor demanda potencial por alternativas a la educación universitaria en los próximos años, se basa en los supuestos tanto del continuo mejoramiento de la eficiencia interna de la secundaria, como de la restricción del acceso a la educación universitaria para la mayoría de los graduados.

15. ULLOA, R. "Comentarios a la ponencia titulada "La Educación Técnica y Tecnológica en Colombia: análisis Crítico y Modelo Alternativo". Documento presentado en el Seminario ICFES sobre Educación Técnica y Tecnológica. Cartagena, Mayo 1990. p. 12.

16. ULLOA, op.cit

17. Por ejemplo, en el área de la salud existe un programa Técnico Profesional que se complementa con un segundo ciclo Tecnológico en Terapia del Lenguaje y Terapia Ocupacional.

18. Ambos subsistemas se diferencian en virtud de una división del trabajo de formación para unas supuestas Profesiones Intellectuales Académicas y otras Profesiones Intellectuales Prácticas. Las primeras serían las profesiones dedicadas a la investigación y la docencia, mientras las segundas se caracterizarían por la aplicación inmediata de los conocimientos. Esta clasificación es arbitraria pues muchas de las primeras se caracterizan por la aplicación del conocimiento científico generado por la investigación. Por otra parte, los conocimientos prácticos, aplicados, del segundo tipo de profesiones, se derivan directamente de las disciplinas científicas relacionadas, por lo que no es posible establecer una diferenciación tan tajante entre ambos tipos de profesiones. Finalmente, el concepto mismos de Profesión Intellectual Práctica es altamente cuestionable, tanto en lo que se refiere al status "profesional" de las actividades prácticas, con escasa fundamentación teórica, como en el adjetivo "intelectual" otorgado a las actividades prácticas. La búsqueda de status "profesional" e "intelectual" a las modalidades técnicas y tecnológicas es la demostración de la escasa identidad profesional de éstas.

nológico y el Profesional. Cada ciclo permitiría la acumulación de "derechos" académicos para ingresar al ciclo siguiente. Además, cada Subsistema tendría cuatro modalidades: la Técnica Profesional, la Tecnológica, la Profesional o Universitaria, y la Avanzada o de Postgrado. De esta manera los egresados de la modalidad Técnica Profesional podrían ingresar al segundo ciclo o modalidad Tecnológica, al final del cual tendrían derecho a ingresar al tercer ciclo o modalidad Profesional en la rama correspondiente. El título de "Pro-fesional" adquirido en este tercer ciclo se-ría *equivalente* al título de profesional universitario, otorgaría los derechos para el ejercicio legal de la respectiva profesión y permitiría ingresar a la modalidad Avanzada o Postgrado en cualquier institución univ-ersitaria, con títulos de Especialista o Magister o Doctor. El Artículo 7º de este proyecto de Ley propone la transferencia de estudiantes entre instituciones, programas y tipos de formación, para lo cual el ICFES deberá promover la unificación y coherencia de los distintos programas de educación superior.

Mediante este proyecto de Ley la actual modalidad Técnica ha planteado la estrategia de solución de su problema fundamental: su carácter "terminal", la que hace mucho más preferible a la modalidad Tecnológica para los bachilleres que o no pueden o no quieren ingresar a la educación universitaria. Esta propuesta implica la constitución de la actual modalidad Técnica como el primer ciclo de un proceso educativo que podría conducir al título y status de "profesional", equivalente al universitario, y el acceso a niveles avanzados o de postgrado. Más aún las Instituciones Técnicas podrían ofrecer el segundo ciclo Tecnológico (Artículo 44), convirtiéndose algunas en Instituciones Tecnológicas y pudiendo ofrecer así el ciclo Profesional, equivalente al universitario. En palabras del ponente del proyecto de Ley: "...las Instituciones Técnicas Profesionales podrán ser autorizadas para ofrecer un segundo ciclo en la modalidad de Formación Profesional Tecnológica, permitiéndoles así un mayor desarrollo

institucional, académico e investigativo que la norma vigente les negaba. A su turno, las Instituciones Tecnológicas podrán ser autorizada para ofrecer un tercer ciclo Profesional equivalente al Profesional Universitario que supera al de Tecnólogo Especializado previsto en la norma actual, y que tanta dificultad ha traído por su ambigüedad conceptual al desarrollo de las Instituciones Tecnológicas y a sus egresados en el mercado ocupacional"¹⁹

2. Las Instituciones y Programas Tecnológicos

La preocupación por la formación de técnicos superiores se ha manifestado en el sistema educativo desde finales de la década anterior, con la creación de la Escuela de Minas y de otras Facultades de Ingeniería en el país. A comienzos de la década del 70 se planteó la necesidad de formar "mandos medios" o personal intermedio entre el Ingeniero y el técnico tradicional. Este concepto fue retomado en los diversos planes generales de desarrollo, en boga durante esa década. El Plan de Desarrollo Económico y Social, 1970-1973, propuso la creación de una red nacional de Institutos Politécnicos con carreras de nivel intermedio, de tres años de duración post-secundaria y sin alcanzar el grado de las profesiones académicas. Estas carreras se caracterizarían por su orientación vocacional y por un plan de estudios en el cual un mínimo del 50% sería de horas-práctica. Las carreras tecnológicas constituirían programas terminales y de adiestramiento profesional, en ningún caso su objetivo sería servir de puente para carreras académicas, su objetivo es la formación de personal técnico intermedio, definido como tecnólogo. En 1973 el ICFES definió la Educación Tecnológica como la mo-

19. NIÑO, J. "Por el Desarrollo de Colombia. Educación para Todos". En: NUÑEZ, F. "Hacia una estructura del sistema de educación superior en sus modalidades Técnica Profesional y Tecnológica". Documento presentado en el Seminario ICFES sobre Educación Técnica y Tecnológica. Cartagena, Mayo de 1990. anexo 1, p.16.

dadidad y el nivel superior de la educación vocacional. *"...es la fase culminante de la educación vocacional, tomada ésta en su concepción de preparar para el ejercicio de una profesión u oficio, más o menos especializado. Da al individuo los conocimientos, destrezas y comportamientos que se requieren para desempeñar con competencia los roles ocupacionales de una actividad laboral específica, o de un reducido grupo de ocupaciones afines"* (ICFES. "Bases para un plan de desarrollo de la Educación Tecnológica. 1972-1978". Bogotá 1973).

Este concepto de Educación Tecnológica era equivalente a la formación vocacional o técnica de nivel post-secundario. Su objetivo es la calificación ocupacional, práctica, estrechamente relacionada con las necesidades de personal técnico intermedio en las empresas. *"Básicamente los programas de educación tecnológica, modalidad de la educación superior, deben cumplir los siguientes objetivos y funciones: - Preparar personal técnico a nivel post-secundario en carreras prácticas con fines ocupacionales para satisfacer los requerimientos de personal calificado planteados por las exigencias del desarrollo"* (ICFES 1973, op. cit. p.20).

Finalmente, la Educación Tecnológica fue concebida como una alternativa cualitativamente distinta a la educación universitaria tradicional, debido a su carácter post-secundario, sus objetivos de calificación ocupacional, su menor duración, su supuesta mayor flexibilidad para satisfacer las necesidades técnicas de las empresas, y sus mayores posibilidades de expansión en las diversas regiones del país. *"En ningún caso su objetivo fundamental será el de servir de puente para las carreras académicas de larga duración"*. (ICFES, 1973. op.cit.p.21)

Con relación al concepto de "tecnólogo" se reconoce tanto la gran ambigüedad existente respecto a este término, como la ausencia de identidad profesional, pues este concepto se aplica también a una amplia gama de personal no considerado como "técnico" que se desempeña en el campo del arte, la educación, y la promoción social o desarrollo comunitario. A

finales de la década, se cuestiona esta equivalencia conceptual y ocupacional entre el técnico y el tecnólogo, al plantearse la creciente necesidad en el país de un "técnico de nivel superior", con mayores bases de formación científica en su área de especialización y con capacidad de "racionalizar la transferencia de tecnología" y así contribuir cualitativamente al desarrollo económico del país²⁰ Este nuevo tipo de técnico superior sería denominado como "tecnólogo".

Este concepto de "tecnólogo", como sinónimo superior o de alto nivel, se derivó de diversos estudios internacionales que postulaban la necesidad de determinados 'ratios' entre el Ingeniero Profesional y una categoría ocupacional intermedia entre aquel y el técnico tradicional o el obrero calificado. Esta nueva categoría ocupacional fue denominada de diversas maneras: auxiliar de ingeniería, técnico en ingeniería, ingeniero técnico, ingeniero práctico, tecnólogo, etc.²¹ Independientemente de la denominación que en diferentes países asumía esta categoría ocupacional, debido a diversos factores culturales y educativos, estaba siempre referida a las Ingenierías.

Este nuevo concepto de "tecnólogo" permitió diferenciar la Educación Tecnológica de las otras modalidades de formación para el trabajo, de carácter práctico y de nivel post-secundario; como la Formación Intermedia Profesional, las carreras cortas, y los Institutos Universitarios. Estas modalidades se definieron como de formación "intermedia" entre el tecnólogo y el obrero calificado.

En virtud del Decreto 080 de 1980, las anteriores ofertas de formación técnica y tecnológica se incorporan al nivel de educación

20. NUÑEZ L., A. "Hacia un modelo para la Educación tecnológica en Colombia". ACIET. Medellín. 1980.
21. Para un análisis comparativo internacional de las diversas denominaciones de las profesiones técnicas, ver: FRENCH, H.W. "Los Técnicos en Ingeniería. Algunos problemas de Nomenclatura y Clasificación". Estudios sobre la enseñanza de la Ingeniería N° 7. UNESCO. París, 1986

superior como las modalidades de *Formación Intermedia Profesional y de Educación Tecnológica*, respectivamente. La primera es definida como la formación predominantemente práctica para el ejercicio de actividades auxiliares o instrumentales concretas. La segunda se la define como la que capacita para el ejercicio de actividades tecnológicas de más alto nivel, con énfasis en la práctica y con fundamento en los principios tecnológicos que la sustentan. Se postula que la investigación debe caracterizar a esta modalidad de formación, la que debe orientarse hacia la creación y adaptación de tecnologías. Los programas terminales deben preparar para el ejercicio de una actividad tecnológica y conducen al título de Tecnólogo en la rama correspondiente. Los programas de especialización tecnológica permiten seguir un segundo ciclo dentro de una misma rama profesional, con mayor énfasis en la fundamentación científica, y conducen al título de Tecnólogo Especializado (Decreto 080, Artículos 27, 28 y 29).

Desde 1980 la Educación Tecnológica ha sido la modalidad de más rápido crecimiento en la educación superior en el país. En 1988 la matrícula en la modalidad tecnológica representaba del 12,8% del total de la matrícula en la educación superior, duplicando el porcentaje de 1982 (6,8%). Esta es una modalidad educativa muy heterogénea, conformada por un gran número y diversidad de programas e instituciones. En 1989 existían 315 diferentes programas: 81 en universidades, 66 en instituciones universitarias y 168 en instituciones tecnológicas. Una de las principales características de la oferta de Educación Tecnológica en Colombia es el alto grado de heterogeneidad y desigualdad existente entre los diversos programas e instituciones, en relación a la calidad de la formación impartida; a la dotación de equipos, laboratorios, bibliotecas y otros recursos técnicos para la enseñanza; a la fundamentación conceptual de la formación "tecnológica", a la calidad y condiciones laborales de los docentes, etc. Estas grandes diferencias se reflejan en la desigual calidad de los egresados de diferentes programas e instituciones tecnológicas.

Dado que la actual modalidad tecnológica no ha sido definida en términos de relación existente entre Ciencia y Tecnología, y que su evolución conceptual e institucional se deriva de la tradición de Formación Técnica, la dimensión 'científica' en esta modalidad es comúnmente reducida a 2 o 3 cursos de Matemáticas, Física o Química, de carácter remedial de las deficiencias del Bachillerato, o de alcance informativo sobre la materia, y claramente insuficiente para la fundamentación científica del aprendizaje de la tecnología específica. Esta es la razón fundamental para sostener que la actual modalidad tecnológica en el país es sinónimo de formación técnica.²² Los únicos programas tecnológicos en los que se puede apreciar una sólida fundamentación científica y, por tanto, una calificación intelectual para el desarrollo tecnológico, son algunos programas ubicados en universidades y con estrechas relaciones de docencia, asesoría e investigación, con Facultades de Ingeniería (como en la Universidad Tecnológica de Pereira).

En la mayoría de los programas tecnológicos del país no existe una 'tradición' o 'cultura' científica sino técnica. Se encuentran desvinculados de las Ciencias y de las Ingenierías, lo que imposibilita asumir las bases científicas para la formación tecnológica. Las reformas posibles a la actual modalidad tecnológica requieren una clara diferenciación conceptual e institucional entre la formación Técnica y la Tecnológica. Su única diferencia no puede ser la duración de la formación sino su relación diferencial con el conocimiento técnico y el científico.

Una importante consecuencia de la ausencia de fundamentación conceptual del área 'científica' en esta modalidad ha sido la proliferación de programas que nada tienen que ver con la Tecnología. Más del 60% de los 315 programas tecnológicos actuales no se derivan

22. Para una análisis de las diferencias 'formales' y 'reales' entre ambas modalidades, ver: GOMEZ, V.M., op. cit. 1991. Capítulo II

de la tecnología basada en ciencias naturales o relacionada con las Ingenierías y el sector productivo. Las áreas del conocimiento de estos programas son la administración, la educación, las artes, los servicios sociales, y otras.

La ausencia de fundamentación conceptual y de orientación normativa en el Decreto 080, respecto a las diferencias entre ambas modalidades, ha dado como resultado que las diferencias en la calidad y resultados externos de la formación entre ambas modalidades no sean significativas. En la práctica, el estado actual de la modalidad tecnológica la hace asimilable a la modalidad técnica y sinónimo de ésta. Esta situación es tanto más cierta cuanto menos sólida sea la fundamentación científica de la formación tecnológica en los diversos programas e instituciones.

II. Propuesta de organización de la Educación Superior en Colombia: de la estratificación vertical a la diferenciación y especialización funcional horizontal

Ya ha sido planteado cómo el concepto de "modalidades" en el Decreto 080 ha conducido a una estratificación vertical 'de facto' entre las instituciones y programas de carácter universitario, tecnológico, y técnico-profesional. También se ha presentado una breve síntesis evaluativa de la evolución y estado actual de estas dos últimas modalidades. Se ha analizado el problema de su ambigüedad y escasa fundamentación conceptual en ese Decreto, lo que ha conducido a que sus diferencias mutuas sean más de carácter formal, reglamentario, que real. Uno de los principales problemas del Decreto 080 es la ausencia de clara y sólida diferenciación conceptual entre las diversas modalidades de la educación superior. La ambigüedad conceptual de este Decreto ha originado un alto grado de heterogeneidad y desigualdad entre modalidades, instituciones y programas, en término de su calidad, objetivos, dotación, calidad y condiciones de trabajo de los docentes, etc. Esta situación ha difi-

cultado enormemente las funciones del ICFES, de evaluación, orientación y fomento de la educación superior. Este nivel educativo comprende actualmente diversas modalidades, instituciones y programas, altamente heterogéneos y desiguales entre sí. La mayor diferenciación de propósitos y calidades entre éstas, permitirá concentrar los escasos recursos humanos y económicos del Estado en la evaluación y el fortalecimiento de aquellos considerados como prioritarios para el desarrollo del país.

Por otra parte, se han planteado algunos de los efectos negativos del modelo de "estratificación vertical", sobre el desarrollo de la educación superior y sobre objetivos de equidad social en educación. Finalmente, se ha planteado la conveniencia de un modelo alternativo de conceptualización y organización de la educación superior en el país, basado en la diferenciación y especialización funcional entre varios sub-sistemas o tipos de instituciones, según los diversos tipos de educación ofrecida y sus respectivas finalidades (culturales, científicas, técnicas, económicas, ocupacionales, etc).

Por consiguiente, se propone el siguiente modelo alternativo de organización de la educación postsecundaria en el país. En éste se establece una clara diferenciación conceptual e institucional entre dos Sistemas con objetivos e identidad propias y diferentes entre sí:

1. El "Sistema Universitario", conformado por las instituciones de carácter universitario y la Educación Tecnológica como primer ciclo de la educación en Ingeniería.
2. El "Sistema de Educación Técnica-Profesional", conformado por dos niveles: el secundario y el postsecundario.

A continuación se describirán las principales características de cada Sistema.

1. El "Sistema Universitario"

1.1. Conformado por las instituciones de carácter universitario, las que deben ser estratificadas jerárquicamente según su respec-

tivo grado de desarrollo académico, científico y tecnológico. Es necesario definir claramente los criterios e indicadores objetivos que permitan esta estratificación de status y calidad académica.

1.2. Desaparece la actual modalidad de *Educación Tecnológica* la que es reconceptualizada como formación universitaria estrechamente articulada con la Educación en Ingenierías. La Educación Tecnológica se convertiría en el primer ciclo, de dos (2) o tres (3) años, de la formación del Ingeniero. Esta reforma implicaría a su vez una profunda reconceptualización y reorganización de la Educación en Ingeniería.

En diversos estudios se ha analizado cómo la formación 'verdaderamente' tecnológica en el mundo moderno requiere una sólida fundamentación en los conocimientos científicos directamente relacionados con la tecnología objeto de estudio. Así mismo, se ha resaltado el carácter práctico y aplicado, creativo y experimental, de este tipo de educación.²³ Por estas razones, este tipo de formación de alto nivel requiere estar estrechamente relacionado con el nivel universitario, principalmente con las Ingenierías y con las Ciencias "aplicadas".

Atendiendo a la experiencia internacional, la Educación Tecnológica puede ser reorganizada como el "primer ciclo" de la formación en Ingenierías y en algunas áreas importantes de aplicación de las Ciencias*. El "primer ciclo", de dos (2) o tres (3) años de duración, tendría las mismas bases científicas y teóricas de las Ingenierías o Ciencias Aplicadas, pero se diferenciaría por su orientación de carácter tecnológico, aplicado, e incluiría experiencia práctica en la producción. El egresado de este primer ciclo podría denominarse como Ingeniero práctico o aplicado o de primer nivel o de producción o Ingeniero Tecnólogo u otras denominaciones equivalentes en la experiencia internacional.²⁴ El "segundo ciclo", conducent-

te a una formación de mayor nivel científico y teórico, orientada fundamentalmente a los postgrado y a las actividades de Investigación y Desarrollo, tendría otros dos (2) años de duración y otorgaría el título de Ingeniero Profesional o su equivalente internacional.

La organización curricular por "ciclos" puede representar una significativa innovación en la formación tradicional del Ingeniero colombiano, comunmente considerada como excesivamente teórica y no conducente a la creatividad tecnológica. Así mismo, la formación de Tecnólogos en áreas aplicadas de las Ciencias puede impulsar la capacidad nacional de investigación aplicada y de experimentación, que son las bases del desarrollo tecnológico. La organización del primer ciclo puede representar una importante alternativa para el alto número de estudiantes de Ingeniería que deben abandonar sus estudios por razones económicas o académicas o por insatisfacción con la formación tradicional del Ingeniero en el país. De esta manera se reducirían las altas tasas de deserción estudiantil y se aumentaría la eficiencia interna en las Facultades de Ingeniería.

El objetivo primordial del primer ciclo es la formación de Ingenieros prácticos o Ingenieros Tecnólogos, con sólida fundamentación científica en su área tecnológica y con capacidad de diseño, experimentación y solución de problemas tecnológicos. Este es un importante objetivo educativo y ocupacional en sí mismo, por lo que el acceso al "segundo ciclo" de formación no será el objetivo del primero. Este acceso sólo será posible para algunos de los egresados del primer ciclo, quienes después de dos o tres años de experiencia profesional demostrada, puedan aprobar satisfactoriamente los exámenes altamente selectivos requeridos para el segundo ciclo, de mayor nivel científico y teórico y orientado hacia la formación de investigadores. Esto significa que el primer ciclo no es automática ni necesariamente propedéutico para el segundo, aunque debe proveer las bases teóricas y metodológicas para éste.

La organización de la enseñanza de las Ingenierías por "ciclos", aquí propuesta, podría además propiciar reformas curriculares similares en diversos programas universita-

23. CHARUM, J. op. cit.; GOMEZ, V.M. 1991, op. cit.

* Como las aplicaciones de la Física en la Microelectrónica y en el desarrollo de Nuevos Materiales, las Biotecnologías, etc.

24. Ver: FRENCH, H.W., op.cit.

rios en áreas profesionales y aún en áreas científicas. La experiencia internacional demuestra que son pocas las áreas del conocimiento que sean "esencialmente" integrales y que no puedan organizarse por "ciclos", el primero de carácter más profesional y aplicado, el segundo conducente a la calificación para la investigación, la docencia y el desarrollo de la disciplina correspondiente. Por ejemplo, la formación del Físico puede incluir una opción "tecnológica" en Microelectrónica al cabo de los tres (3) primeros años de formación. La formación del Psicólogo puede también ofrecer una opción profesional en áreas especializadas, como la rehabilitación, la psicometría, y otras. En algunos países se ofrece una opción intermedia o para-profesional en Consejería o Asesoría Legal, durante la formación en Derecho. Ejemplos similares pueden encontrarse en muchas áreas del conocimiento, como la Salud, la Odontología, la Economía, en las que es posible diferenciar entre la formación para el ejercicio de la profesión y la formación para el avance del conocimiento disciplinario.

La organización de la formación en "ciclos" puede reportar diversos beneficios tanto a la educación universitaria como a la Técnica-Profesional:

- a) Puede ofrecer alternativas más cortas y profesionalizantes a carreras tradicionales largas, ofreciendo así nuevas oportunidades educativas a un importante porcentaje de cada cohorte escolar que no puede o no quiere proseguirlas. De esta manera se puede aumentar el número de personas altamente calificadas en numerosas áreas ocupacionales y se diversifican las oportunidades educativas mejorando así la equidad social en la educación.
- b) Puede contribuir a la reforma curricular de programas considerados como demasiado teóricos, como las Ingenierías y algunas Ciencias. Así mismo puede contribuir a la necesaria diferenciación entre la formación para el ejercicio profesional y la formación para el avance de la disciplina base.

- c. La mayor interacción entre las realidades de la práctica profesional y las teorías o conceptos generales, puede propiciar la actualización y validación de estos últimos, lo que redundará en beneficio de la disciplina pertinente. Esto es muy claro en el caso de Odontología, Psicología, Sociología, Ingeniería y Medicina.
- d. Permitiría "desacralizar" los modelos tradicionales de formación universitaria y estimular la innovación pedagógica, curricular e institucional. Entre las principales innovaciones recientes en la educación superior en el contexto internacional resalta la creación de nuevas instituciones y programas de ciclos cortos, generalmente de carácter técnico-profesional.

Finalmente, unas pocas Instituciones Tecnológicas actuales, todas de carácter público, tendrían la capacidad institucional de adaptarse al nuevo concepto de Educación Tecnológica propuesto y de organizarse como "primer ciclo tecnológico" en algunas áreas de la Ingeniería y de las Ciencias. Así mismo, algunos programas tecnológicos ubicados en Universidades Tecnológicas, podrían convertirse en el primer ciclo de los respectivos programas universitarios de Ingeniería. Las demás Instituciones y programas tecnológicos en el país, en los que ha predominado la 'tradición' de formación técnica, y que no cuentan con los necesarios recursos docentes y de infraestructura para su "reconversión" al nivel Universitario, serían reubicados en el nivel Postsecundario del nuevo "Sistema de Educación Técnica-Profesional" propuesto a continuación.

2. El "Sistema de Educación Técnica-Profesional"

Ya ha sido plateada la necesidad de establecer una clara diferenciación conceptual e institucional entre las modalidades de Formación Técnica y Tecnológica. Esta última ya ha sido reconceptualizada como primer ciclo de la formación universitaria en Ingenierías. Por su parte, la modalidad de Formación Téc-

nica-Profesional, no debe formar parte del Sistema de Educación Universitaria, debido a sus objetivos de formación práctica para niveles ocupacionales sub-profesionales, que no requieren bases científicas ni teóricas de alto nivel. Más bien, debe articularse con las modalidades de Educación Técnica en la educación secundaria; como los Institutos Técnicos Industriales y los Agrícolas, los Institutos Técnicos Superiores, los INEM, y con los programas de formación Técnica del SENA, con el fin de constituir un *Sistema de Educación Técnica*, cuyo nivel Postsecundario esté conformado por las mejores instituciones y programas de la actual modalidad de Formación Técnica Profesional. Así mismo, en este nivel se ubicaría la mayoría de los programas de la actual modalidad Tecnológica pertenecientes a las áreas administrativa, educativa, artística, y otras áreas que no requieren fundamentación científica y teórica de alto nivel, y que actualmente constituyen más del 60% de los programas de esta modalidad. Otras de las actuales instituciones y programas tecnológicos que no podrían constituirse en el primer ciclo de las Ingenierías también entrarían a formar parte del nivel postsecundario del Sistema de Educación Técnica propuesto.

La organización del "Sistema de Educación Técnica" propuesto, corresponde a la tradición educativa internacional donde la formación técnica para niveles subprofesionales, intermedios, o equivalentes a la denominación de 'técnicos medios', se realiza a través de programas e instituciones de carácter secundario y post-secundario y sin pretensiones de fundamentación científica o teórica para futuras carreras de nivel universitario.²⁵

2.1. *El nivel Secundario.* Está conformado por las diversas instituciones (ITIs, ITSs, ITAs, INEM...) que en este nivel educativo ofrecen educación de carácter técnico, en campos agropecuarios, industriales y comerciales*.

Es importante señalar que este tipo de educación no ha sido claramente diferenciada en sus objetivos, contenidos y métodos, de la modalidad clásica conducente a la universidad. Tampoco ha sido fortalecida económica y académicamente con el fin de constituir la como una verdadera alternativa al bachillerato clásico, con creciente status social y reconocimiento, y como expresión de una política de equidad social en educación conducente a diversificar las oportunidades educativas; en contenidos, métodos, programas e instituciones; como respuesta a la gran diversidad de intereses, motivaciones y capacidades de los estudiantes de la secundaria en el país.

La necesidad de diversificación de la educación secundaria, especialmente en múltiples oportunidades de capacitación ocupacional, se hace evidente al analizar las bajas tasas de cobertura y las altas tasas de deserción estudiantil que la caracterizan en Colombia. En efecto, un alto porcentaje de la juventud entre 12 y 17 o 18 años, o no ingresa a la educación secundaria (tasas de escolaridad de aproximadamente el 48%) o deserta antes de su finalización. Sólo finaliza la educación secundaria 1 de cada 5 jóvenes en esa edad escolar, dando por resultado el bajo porcentaje de 6.5 graduados de secundaria por cada 100 habitantes. Esto implica que aproximadamente el 80% de ese grupo de edad escolar ingresa al mundo del trabajo no sólo sin la capacitación ocupacional mínima sino, más importante aún, sin la necesaria formación cívica e intelectual

25. Ver: UNESCO. "Terminología de la Enseñanza Técnica y Vocacional". Oficina Internacional de Educación. París, 1984; UNESCO. "Technical and Vocational Education". BULLETIN of the International Bureau of Education (IBE). N° 238/239. París. 1986; UNESCO. "Secondary Education". BULLETIN of the International Bureau of Education (IBE). Special Thème. N° 240/241. París. 1986.

* Su participación en la matrícula total de la educación secundaria se ubica actualmente alrededor del 25%, aunque el 46% de esta cifra corresponde al Bachillerato Comercial (11.5% de la matrícula secundaria), seguido por el Bachillerato Industrial con el 3.6% de esta matrícula.

que los capacite para la convivencia ciudadana en una sociedad cada vez más compleja y en rápida evolución. Esta es una de las más importantes carencias y necesidades de la sociedad colombiana pues la mayoría de la juventud está ingresando a la vida social, económica y política sin las bases cívicas, intelectuales y ocupacionales necesarias.²⁶ Este fenómeno incide profundamente en la actual situación de violencia política y social, y de atraso económico y cultural del país.

La secundaria clásica no puede continuar siendo ni la única ni las más deseable opción educativa en la secundaria. Es necesaria en Colombia una mayor diferenciación entre la educación general, clásica, y la educación vocacional o técnica en la secundaria. Esta diferenciación debe darse en términos de sus respectivos objetivos de formación, de las motivaciones y expectativas ocupacionales de los estudiantes, del currículum, la infraestructura y recursos para el aprendizaje, y de las características de la formación de los maestros. Esta diferenciación debe realizarse sobre la base de la consolidación y continuo mejoramiento cuantitativo y cualitativo de la secundaria de carácter técnico, la que no puede continuar siendo una opción de segunda categoría, de bajo status, conformada por los estudiantes pobres o de menores capacidades, sino una opción de secundaria altamente deseable por calidad, seriedad, y oportunidades ocupacionales que genera. Su mayor participación cuantitativa en la matrícula del nivel secundario dependerá del mayor status educativo que logre por su mayor calidad académica y recursos invertidos.²⁷

La diversificación requiere que las diversas modalidades educativas sean de status y de calidad 'equivalentes'. Esta equivalencia debe estar fundamentada, desde la educación básica común, por la formación en todos los estudian-

tes de una "cultura técnica", alternativa a la cultura académica tradicional y complementaria de ésta. La cultura técnica está formada por la temprana familiarización con las diversas técnicas, tecnologías e instrumentos propios de la sociedad industrial contemporánea, y por la conciencia de su importancia central en el desarrollo social, económico, ecológico y cultural. La formación de esta cultura técnica en todos los estudiantes, desde la secundaria básica, es condición necesaria para la revaloración social y educativa de la modalidad técnica-profesional. Su consolidación dependerá del grado de profesionalización al que se aspire, por lo que esta modalidad en la secundaria deberá estar estrechamente articulada con oportunidades de educación técnica superior no-universitaria, formando el "Sistema" de Educación Técnica" aquí propuesto, con su propia identidad curricular y profesional.

2.2. *El nivel Post-secundario.* Este nivel del Sistema comprende todas las oportunidades postsecundarias de formación práctica para niveles ocupacionales subprofesionales, generalmente intermedios, que no requieren bases científicas ni teóricas de alto nivel, y que por tanto no deben formar parte de la educación de carácter universitario. Esta oferta de formación comprende las comúnmente ofrecidas por la actual modalidad de Formación Técnica Profesional, así como por muchas instituciones "no formales". Así mismo, un alto porcentaje de los actuales programas de la modalidad Tecnológica, que no puedan "reconvertirse" en el primer ciclo propuesto de las Ingenierías, serán reubicados en el nivel Postsecundario del "Sistema de Educación Técnica-Profesional". Ejemplos de estos programas son aquellos pertenecientes a las áreas administrativa, educativa, artística, sociales, humanidades, y otras; que conforman la mayoría de los programas de esta modalidad, y que pretenden una formación

26. Para un análisis de esta carencia en las zonas rurales del país, ver el estudio de Rodrigo Parra: "La Escuela Inconclusa". Plaza & Janés. Bogotá, 1986.

27. Para un análisis de las condiciones de "calidad" de la educación técnica secundaria, ver: GOMEZ, V.M. "La Educación Académica y la Educación Profesional. Dilemas de Equidad, Selectividad y Calidad". op.cit.

de carácter práctico e instrumental sin requerir bases científicas ni teóricas de alto nivel.

Un importante aporte social de este nivel postsecundario será la oferta de nuevas oportunidades de profesionalización; de dos o tres años de duración y en diferentes áreas ocupacionales; para un alto porcentaje de los graduados del nivel secundario que o no pueden o no quieren proseguir estudios universitarios largos. Esta es una necesidad sentida en las grandes ciudades del país y principalmente en las numerosas ciudades intermedias y en los Territorios Nacionales. Así mismo, la búsqueda de una mayor equidad social en educación requiere una mayor correspondencia entre la diversificación de las oportunidades educativas y la gran diversidad de intereses, motivaciones y capacidades en la población. La escasa diversificación de oportunidades educativas; en cuanto a objetivos, contenidos, duración, tipos de instituciones... etc; es tanto más inequitativa cuanto más heterogénea sea la población demandante.

En la consolidación del "Sistema de Educación Técnica-Profesional" el SENA podría desempeñar un importante papel de apoyo técnico, orientación y coordinación, debido a su mayor vinculación orgánica con las necesidades ocupacionales de los sectores productivos.

La diferenciación conceptual e institucional aquí propuesta entre la educación de nivel universitario, incluyendo el nuevo concepto de Educación Tecnológica, y la formación

postsecundaria de carácter técnico, eliminaría el actual concepto de "modalidades", que ha propiciado la alta heterogeneidad existente y ha sido fuente de continua ambigüedad y confusión en la educación superior.

Finalmente, es importante plantear que este nuevo "Sistema de Educación Técnica-Profesional" es social y económicamente importante por sí mismo: por su contribución a la diversificación de la estructura ocupacional y la distribución del ingreso; por las mayores oportunidades de profesionalización que ofrece a la juventud; por su propia identidad ocupacional; por el nivel de calidad que alcance y por la valoración ocupacional de sus egresados. Por tanto, este Sistema debe crear sus propios programas de Especialización en las diversas áreas del conocimiento técnico y profesional, de tal manera que el 'techo' a las posibilidades de mayor formación sea el que las propias instituciones definan. El propósito de este Sistema no es servir de puente hacia la educación universitaria, ni ser el primer ciclo de ésta. Sin embargo, razones de equidad social exigen la definición de los criterios y normas académicas que permitan la posible transferencia o validación de estudios entre ambos Sistemas. Estos criterios deben ser altamente selectivos, rigurosos y meritocráticos, con el doble propósito de preservar la identidad diferencial entre ambos Sistemas, y de que la oportunidad de transferencia sólo sea lograda por los estudiantes de mayor interés y capacidad demostrada.

DISCURSO DEL DIRECTOR GENERAL DE LA UNESCO,
FEDERICO MAYOR, EN LA INAUGURACION DEL
COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE INTERDISCIPLINARIEDAD
(PARÍS, ABRIL 16, 1991)

We cannot trammel the wind. We cannot confine thought. We cannot render the complex simple without clipping the great wings of creativity -the particularity by which our species is identified- or without mutilating imagination, inventiveness, the power to innovate.

No, we cannot trammel the wind. Creativity exceeds, transcends and amplifies the palpable and visible reality; knowledge springs from the blank spaces of uncertainty, and the crevices of doubt.

No, we cannot trammel the wind. The seeds of progress germinate, and the shape of the future unfolds in our conviviality, at the convergence of all our different paths.

Paradoxically, it is only against the backcloth of interdisciplinarity that the true significance of individual disciplines appears: there is no contribution, however modest in appearance or reality, that, under cross-fertilizing influences, cannot one day become the corner-stone of a new conceptual structure. Suddenly, the anonymous is indispensable, and the most humble life essential to the whole.

It is in gradual cross-fertilization that the future of knowledge, and indeed of the world resides. All manner of voices, all manner of music, all manner of cultures intermingle, banding together to master the vast complexity of the real. To follow, and to surpass -for therein lies the key to success- the rhythms of life. And finally to choose, as the best of all possible worlds, that which has the most 'human' face.

It is incumbent on UNESCO, because of its intellectual vocation, to heighten awareness of the uniqueness and special relevance of interdisciplinarity, an urgent challenge assuming a variety of forms and bound up with the increasing complexity

of technology, and such vast and controversial issues as the environment, and contact and exchange between specialized domains where some measure of mixing may already have occurred. This is not merely a matter of enhanced efficiency in the performance of the tasks at hand. Nor is it a mere question of comparing ideas and experience. The comparability of the extremely varied points of view you who are here represent is only too obvious. Our aim is rather to initiate a *debate*, the outcome of which it is not for me to prejudge, that will attract attention beyond UNESCO's walls, throughout the scientific community in the largest sense of that term. The contributions made by our Organization to the family of the United Nations are founded on different points of view -and cultural and ethical knowledge. Alert to the concerns of those who produce and process much of the precise data behind the decisive breakthroughs of the eve of the twenty-first century, UNESCO is no less conscious of warnings from other quarters - from moralists like Hans Jonas, for example, or artists like Marcel Landowski, who has stressed that if 'economic laws and material goods are indispensable because they are vital', it is dangerous to neglect the aesthetic education of humankind.

This is what makes it essential to ensure that the technology and science of the future are counterbalanced by aesthetic and moral imperatives. Indeed, the notions of intellectual and moral solidarity encapsulate UNESCO's task. A task that is impossible, however, unless we develop interdisciplinary solidarity as well: ambiguity haunts the objectives of a world built on purely technological lines. The whole sphere of productive activity should have technological lines. The whole sphere of productive activity should have an ethical dimension that restores to knowledge its value both as a means of human

advancement and as a key to our understanding of the universe; to art, its value as an expression of the world's beauty; and to religions and cultures, their value as vectors, needless to say not of dogmatic traditions but rather of harmony and concord based on an awareness of human unity. All this gives the measure of our concern with interdisciplinarity. We cannot turn our backs on its technical aspects - which are so finely tuned as to suggest even greater specialization than that of the disciplines whose extreme narrowness we denounce -for these are indispensable to the control of pollution, to the search for new answers to energy-related problems and to the business of coping with, among other things, technological dangers themselves. Nor can we neglect the less integrated, but extremely significant approaches which strengthen the ties between heterogeneous disciplines distinguished from one another by differences of 'category' as is the case, for example, when we seek to establish dialogue between intellectual and logical precision on the one hand, and ethical sensitivity on the other. If interdisciplinarity has today become an objective phenomenon and an organic element of knowledge, it is also a means whereby the minimum of dialogue that will permit specialists of all kinds to appreciate each others imperatives may be encouraged. More particularly, it obliges the scientist to lend an ear to the concerns of the thinker, the anxieties of the sociologist and the questionings of the citizen, and thereby initiates a process of reflection broad enough to encompass the accumulating amount of knowledge -decisive in content but disparate in nature- that is constantly being produced by the scientific community.

Unfortunately, experience teaches us that interdisciplinarity can come up against difficulties that are not only of a technical but also of a psychological and institutional kind.

The psychological difficulty has its roots in the 'disciplinary' mode of thinking. Of course, there can be no interdisciplinarity without disciplinarity. But the latter concept is weighed down with connotations inherited from the past; its origins lie in the notion of 'genus' and the imperative of one specific 'virtue'. Aristotle demonstrated that every genus had its individual science. Transposed as 'genres' into literature and the fine arts, these forbears of our disciplines justified the sacrosanct separation between them. As for the imperative of the special virtue, this is suggested by the word 'discipline' itself, which

we know to have been inherited by Xenophon from methods practised in Sparta. Originally a military quality, it later became a principle for the upbringing of individuals.

This principle has rendered great services, but at the price of an authoritarian transmission of knowledge. It permitted the establishment of hierarchies and standards, of an innate docility that was challenged by Rabelais and Montaigne and denounced in our time by Michel Foucault as a 'normalizing approval'. True, the history of science has contested, with increasing success, this tradition, already rejected in Antiquity by Sextus Empiricus. Science and a certain philosophy have thus liberated the mind, accustoming us to the pairing of scientific concepts at the intersection of two or more disciplines, and freeing us from the generic straitjacket. Modern sciences are seen as hybrid specializations -the very classical *mathematical physics* or our ultra-modern *biochemistry* are just two examples. And, Aristotle notwithstanding, they are fundamentally and inherently heterogeneous. This is, moreover, why their coherence is neither a simple nor an accessory matter. It has been clear since Gödel that a discipline reduced to the resources of its own system will never be able to prove its own consistency. And if the canons of art itself have been abandoned, this is because the shackles of disciplinarity are what artists always strive to throw off.

Nevertheless, despite ourselves, our thinking remains dominated and our mentality determined by disciplinary paradigms, which are revived, like the many-headed Hydra, with every act of criticism, manifesting themselves in the form of reticences, resistance and reserves of many and varied kinds. Habits ingrained with childhood foster learnings which studies at university cannot always correct. Moreover, disciplinarity can lead to dogmatism, as reflected in the *isms* which flourished during the nineteenth century (historicism, sociologism, psychologism, logicism ...) or in more recent times (economism, developmentalism, environmentalism, connectionism...).

But is there not also, at the other end of the scale, a fallacious, meretricious and 'fashionable' interdisciplinarity, a smokescreen for its advocates, resembling the clouds of ink emitted by cuttlefish when threatened? The interdisciplinarity finds an accomplice of no mean dimensions in the logic of organizations and in the compartmentalization

which such logis furthers. At a time when reality dictates an easing of the organizations, so that they may advance through the *perpetum mobile* of knowledge and know-how, institutions tend to defend their vested interests, powers, traditions and acquired rights. Conceived as systems, many contemporary institutions would be hard put to describe themselves with accuracy. Indeed, all their resources are devoted to their own survival; they reproduce and multiply themselves indefinitely, impelled by nothing more than their own dynamic. The number of their individual compartments, veritable insulators as far as different disciplines are concerned, and frequently devoid of all intellectual content, can be increased in response to the demands of routine. Such institutions can no longer be strengthened today without diverting them from the purpose for which they were intended. Moving in the opposite direction to that of good sense, they strive to preserve the most outmoded habits. This is why readjustment and restructuring are called for.

The evolution of the relationship between knowledge and power that finds reflection in, for example, the 'bureaucratic' distribution of information, no longer necessarily takes place through fixed channels. The information and communication structures of research institutions should in their turn reflect this evolution, and certain research centres in Member States have already begun to do so. They have everything to gain in attempting to reflect the new configurations suggested by knowledge in movement, and by the interactions which this movement of knowledge provokes.

Overview is today more than ever essential for decision-making. All the points of reference should be homogeneous, that is to say they should contain identical or similar elements which permit comparison. This view requires not only convergence, but also synergy between different specializations, so that transdisciplinarity -the removal of frontiers- may conserve the rigour of individual disciplines. Each subject will become multidimensional; simplification will comprise all that facilitates understanding, and never a truncation of reality or a distorting sketch.

These new alliances in knowledge require a joint effort on the part of the scientist or scholar and the citizen. This effort, which consist in restoring the unity of purpose between science and technology on the one hand, and the imperatives of philosophy on the other, finds its motivation in the most inspiring of objectives: the egalitarian development of all humankind. As my friend Ilya Prigogin has observed, modernity has destroyed the *synchronicities* of our cultural history. Whereas, he remarks, '*major innovations such as pottery or farming seem to have made their appearance more or less simultaneously throughout the world, this synchronicity appears to have been broken with the nineteenth century distinction... between industrial and developing societies*'. It is the task of our age to create the conditions whereby this cultural and intellectual division may be overcome. The method for doing so is undoubtedly interdisciplinary co-operation in all its forms. And as you well know, this method implies the mobilization of our sense of responsibility, and our moral sense.

Of course, the uncertainties -particularly as regards the interphases-as well as the risks associated with the feverish pace of modern life are such that prior analysis of different potential scenarios, of what I might term 'the foreseeable unforeseen', becomes indispensable. We must not expect security, stability or equilibrium- factors, moreover, which owe their origin more to autocracies than to democracies. We should not forget that mutations are only possible at a remove from equilibrium and that transformations are today not merely possible, but also a matter of urgency. Will everything have to be changed one day, as Simone de Beauvoir said? Perhaps not. What is certain, however, is that there must be constant scrutiny, from all angles, leaving nothing out. It is this close re-examination, shoulder to shoulder, and this shared vision which will shape the future. May your labours be crowned with success, and help us to pursue the path that lies open before us.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DEL COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE INTERDISCIPLINARIEDAD (PARÍS, 16-19 DE ABRIL, 1991).

En el debate que surgió en el Coloquio en referencia se señaló la dificultad de pasar de la interdisciplinarietà teórica a la "interdisciplinarietà concreta". Se evocaron diversos obstáculos de tipo institucional debidos a la rigidez de las estructuras existentes. Se trató de explicar cómo los obstáculos intelectuales refuerzan los obstáculos institucionales y a la inversa. A continuación se incluyen las Conclusiones y Recomendaciones de este Coloquio.

Les débats sur les questions d'ordre méthodologique, épistémologique et herméneutique ont permis de dégager plusieurs définitions convergentes de l'interdisciplinarietà et de la transdisciplinarietà.

Cette définition théorique est essentielle pour aborder les relations entre le savoir et le pouvoir, et enrichir la recherche sur la base d'actions déjà réalisées sur le terrain, tout en trouvant dans ces expériences des solutions pour surmonter les problèmes institutionnels, en appliquant l'interdisciplinarietà, en fonction des divers environnements sociologiques, tout en assurant son évaluation de la façon aussi objective que possible.

Les concept de l'interdisciplinarietà a donc été accepté comme une caractéristique de la société contemporaine, et sa pertinence n'a pas été contestée, mais il a été reconnu que sa viabilité est rendue parfois difficile par les problèmes provenant du refus de participer de certaines disciplines (aussi bien dans les sciences humaines et sociales que dans les sciences exactes et naturelles) ou de certaines branches du pouvoir central.

Le rôle de l'UNESCO a été souvent évoqué d'abord en tant que lieu d'échange et de communication -espace d'emblée multiculturel et interdisciplinaire. En tant qu'instance supérieure de régulation- il a plusieurs fois été noté comme il était

difficile d'être observateur et participant -juge et parti. On a beaucoup parlé des inévitables conflits d'intérêts, voire d'une éventuelle corruption -d'où la nécessité d'une *instance fiable*, précieuse dans le climat actuel de méfiance généralisée. L'opportunité offerte aux organismes internationaux et à l'UNESCO est, à cet égard, sans précédent. Elle doit poursuivre, en écartant aussi bien l'impérialisme interdisciplinaire que celui des disciplines, l'interdisciplinarietà, la disponibilité intellectuelle par rapport aux nouveaux types de savoir, de plus en plus vastes -d'où des risques nouveaux qu'il faudra évaluer, réguler avec une conscience renouvelée, dans la conscience de la socialité du savoir. L'autre versant de la responsabilité des organismes internationaux, et là aussi de l'UNESCO, est celui de la *gestion* d'un savoir croissant, mobile, inducteur de changements à l'intérieur des configurations du savoir. Le rôle de l'Etat et surtout celui des états, rassemblés dans la famille des Nations Unies, est de rechercher à instaurer l'éthique dialoguée correspondant aux nouvelles situations cognitives.

Les participants ont été d'accord sur l'opportunité (the convenience) de promouvoir l'interdisciplinarietà, dans une dimension résolument internationale et interculturelle, à condition d'éviter que cette globalisation ne serve de couverture ou d'instrument à de nouvelles formes de domination menant à de nouvelles dépendances. Ceci a été souligné en particulier à propos du nouveau rôle reconnu à l'écologie et à sa relation avec le développement.

La réunion a estimé que l'UNESCO, de par sa constitution, gouvernementales au niveau national, régional et international).

Les participants ont estimé que les conclusions de ce colloque pourraient constituer un apport important à l'élaboration des programmes de

l'UNESCO ainsi qu'aux travaux qui marqueront le Ve Centenaire de la Rencontre des Deux Mondes, non pas en tant que célébration, mais comme le point de départ d'une relation interdisciplinaire,

internationale et interculturelle nouvelle et constructive, a l'aube de l'avènement d'un nouvel ordre annoncé, ou les deux mondes s'enrichiront mutuellement dans un cadre juste et moral.

INTERNATIONAL UNESCO CHAIRS

I. Aims and objectives of the chairs

The Director-General has initiated a new programme for the promotion of international intellectual cooperation: the establishment of *International University Chairs* under the sponsorship of UNESCO in close cooperation with the universities and with the support of various organizations, institutions and funding agencies. The chairs will be created in the fields of education, science, culture and communication at appropriate higher education institutions which offer suitable facilities, or where such facilities are created through international support.

The broad aim of the UNESCO Chairs Scheme, in keeping with the Constitution of the Organization, is to foster the advancement of science and the transfer of knowledge through international academic and scientific cooperation and to increase the world-wide availability of outstanding specialists in important disciplines. Their more immediate and direct function is to assist the developing countries in strengthening their capacities for high level training and research as a means of bridging the gap separating them from the industrialized world in the areas of science and technology.

The international UNESCO Chairs are therefore conceived as flexible mechanisms and modalities of action, based on international academic solidarity, to assure the rapid and know how in key areas of human resources development which could thus play a major role in the socio-economic and cultural advancement of the developing countries.

The UNESCO Chairs scheme is part of the *International Plan of Action to strengthen Inter-university Cooperation and Academic Mobility* which has been launched by UNESCO, as foreseen in the Medium-Term Plan of the Organization adopted at the 25th Session of the General Conference of UNESCO (Paris, Oct.-Nov. 1989). The key feature of this Plan -called

UNITWIN- is increased solidarity, through twinning and other linking arrangements among universities throughout the world in order to develop long-term cooperation with institutes of higher education and research in developing countries, focussing on the transfer and development of knowledge.

II. Modalities of implementation

These aims and objectives of the UNESCO Chairs will be pursued through:

i) the selection, through international recruitment, of the *holders of the chairs*, from among outstanding, internationally recognized scholars. They will bear the title of *UNESCO Professors* and will undertake useful and original teaching, research and management activities in fields of expertise which are of relevance to the institutions and countries concerned, while making also a significant contribution to UNESCO's role as a center for intellectual cooperation.

ii) the association of *other prestigious researchers* from the institution or country which is hosting the chair as well as from other countries, to its teaching, research and management programme.

iii) offering *grants and fellowships* -from an International Fellowship Bank- to young students and researchers, particularly from the developing countries, to pursue postgraduate and specialization studies at these chairs.

A UNESCO chair is thus conceived so as to become, eventually, the focal point of a network, which links institutions of higher education in the industrially developed countries to the institution hosting the chair in a developing country, (i.e. the North-South axis) with a subsequent development of similar linking arrangements with higher educa-

tion institutions in the sub-region (the South-South axis). The same principle applies in the establishment of a UNESCO Chair in the countries of Eastern and Central Europe: an initial East-West link, leading to a chair, followed by subsequent East-East links meant to reinforce its intra-regional character. The possibility is thus opened up to develop a given UNESCO chair into a *Centre for advanced studies and research*, catering to the needs in highly qualified personnel of the developing countries. Bridging training and research needs across national frontiers for the benefit of the developing world becomes therefore a major objective of the UNESCO Chairs Scheme. There will be close cooperation with the United Nations University both in the selection and development of the UNESCO chairs and in the work to develop centres of excellence.

III. Funding arrangements

External funding is the basic principle for the establishment of UNESCO Chairs. Funds (both in cash and in kind) will be sought from the following types of sources:

- the host institution at which the chair is created. (It should normally undertake to cover the salary - at the local level - for the Chairholder and, to provide lodging for him/her). Provisions from the ordinary budget of the institution, or from an additional subsidy to be requested from the government or from other local sources, including the productive sector;

- the institutions of higher education in the developed countries which are associated with the programme of a given Chair (expenses related to supplementing the salary of the Chairholder, of sending researchers - preferably on their sabbaticals or in early retirement - to strengthen the research programme of the Chair, etc);

- institutions in the developing countries, associated with the programme (by providing grants for young researchers and students to pursue studies and research at the respective Chair);

- governments and governmental organizations which agree to take part in the scheme and to make special contributions for the setting up of such Chairs;

- potential donors, including organizations in the UN system, other inter-governmental organizations, development banks, agencies and foundations; industrial, business and commercial companies, etc.

UNESCO's financial contribution to the scheme, will come from its Regular Programme and the Participation Programme. It is aimed primarily to cover the following types of expenses:

- start-up funds to facilitate contacts among the institutions involved in establishing a UNESCO Chair and in developing its programme;

- the provision of grants from the *UNESCO Fellowship Bank* for young students and researchers from the developing countries who pursue studies at these chairs;

- in exceptional cases - and only for chairs in the least developed or in developing countries - to supplement provisions for the various components of the programmes of the chairs.

IV. Title and types of chairs

The UNESCO chairs are *joint undertakings* in which UNESCO joins forces with interested institutions, associations and organizations as well as with potential donors. The chairs could accordingly be: UNESCO/IGO Chairs; UNESCO/NGO Chairs; UNESCO/government(s) Chairs; UNESCO/Foundations, Banks, Agencies Chairs; UNESCO/a given university or consortium of universities Chair(s); UNESCO/Industry Chairs, etc.

Several procedures are envisaged for the establishment of a chair:

- a) creation of a Chair, as a *new teaching and research unit* at a university or other institution of higher education and/or research. Such a unit should include (i) a *chairholder* as its academic head, bearing the title of UNESCO Professor; (ii) a number of *teachers/researchers* from the host institution and from other institutions, both in the respective country and from abroad who are associated with the project; (iii) a number of young students and researchers, pursuing postgraduate studies or following specialization courses at these chairs.

(b) development of a Chair within a *university department* by reinforcing an *existing teaching/research programme* at a given university in a particular field and by giving it the international dimension mentioned under(a) above;

(c) turning a *vacant chair* at a given institution of higher education into a UNESCO Chair, following agreement between UNESCO and the respective institution, and opening it up for international recruitment and for the establishment of an international programme in its field;

(d) setting up *UNESCO professorships* at various higher education institutions preferably in the developing countries. A UNESCO professor carries out the traditional functions of a visiting professor at the respective institutions. He/she may also teach at several institutions in a sub-region, with which an agreement is reached to be associated with the scheme.

V. Applications for the creation of UNESCO chairs; procedures for their establishment

- Applications for the establishment of a chair can be submitted to UNESCO by:

- Institutions of higher education and research, individually or collectively (whenever several partners are involved);

- National governments and other authorities in charge of higher education and research;

- Non-governmental organizations of higher education and research;

- Industrial, business and commercial companies which wish to assist the setting up of such chairs at an institution of higher education, in cooperation with UNESCO.

- Other institutions, foundations and agencies with which UNESCO maintains cooperation relations.

The applications will be examined by the appropriate units in the UNESCO Secretariat, in close cooperation with the proposing organizations/institutions. After clarification of the matters involved in the establishment of a chair (field and types of activity, cooperation partners, conditions of functioning, financing, etc.) an Agreement/Convention is signed by UNESCO and the host institution of the

Chair. Depending on financial arrangements and on the division of responsibilities, other possible partners could be signatories of the Agreement. The Agreement/Convention stipulates the *title and field* of the chair, the major modalities of *activity* foreseen (teaching, research, consultancy, etc.) and the categories of people to be involved in its activity. The Convention also stipulates the obligations to be assumed by the parties to the Convention and the *conditions of service for the chairholders*. Further details concerning the activity of the chair could be spelled out in additional *Protocols* to the Convention/Agreement.

VI. The appointment of chairholders and of other categories of personnel

Several categories of people are involved in the UNESCO Chairs scheme:

- the chairholder; bearing the title of UNESCO professor;

- a number of teachers/researchers associated with a Chair's programme;

- recipients of fellowships and other students pursuing their studies in association with a specific chair.

International recruitment of all these categories of personnel is the best guarantee for assuring high academic standards of the whole UNESCO Chairs Scheme. The UNESCO chair and the conditions of service for the chairholder will therefore be advertised for such recruitment jointly by UNESCO and the host institution. In addition to giving recognition to outstanding research and scholarship, international recruitment is also a means of ensuring the international nature of the programme. However, the host institution of a chair or a funding organization may make *individual proposals* for a chairholder. The same conditions of recognized scholarly merit and international recognition will apply in accepting such proposals.

The conditions for appointment of a chairholder are set forth in the contract to be signed with him/her. The duration of the contract may be accepted, subject to agreement between the funding organizations and UNESCO. The appointment to a chair could also be assured on a rotating basis among the institutions/organizations participating in its programme. The same rotation principle may apply

in the case of other teachers/researchers associated with the programme of the chair.

It is proposed that the responsibility for the appointment of the holder of a chair (and of other teachers/researchers associated with them) should fall with the same Board which examines the application for the establishment of the chair:

- the Director-General of UNESCO (or a person designated by him)

- the Chief Executive of the host institution (or an academic designated by him);

- representatives of other higher education and research institutions participating in the scheme, and of the funding agencies;

As a normal procedure, the appropriate bodies of the institutions associated with the scheme (Senate Appointments Committees) should be involved in the process.

Other teachers/researchers will be proposed by the institutions associated with the programme of the chair. These institutions will cover the travel and living expenses of such personnel. Applications for scholarships will be submitted to the chairholder who will be assisted in the selection by UNESCO and by other appropriate bodies. In the case of scholarships awarded by UNESCO, from the UNESCO Fellowship Bank, the regulations approved by the General Conference of UNESCO will apply.

VII. Distribution of UNESCO Chairs

The UNESCO scheme is, as outlined above, meant to be part of the effort of the Organization - through the UNITWIN project to extend support to higher education institutions in the developing countries. While due attention has to be paid to maintaining high academic standards for the activities of the chairs, whenever conditions are created for linking arrangements, networking and the establishment of chairs, and the financial support for them is assured, UNESCO will encourage their implementation.

Without setting limitations as to the maximum number or to the geographical and thematic distribution of the chairs, a number of principles are to be applied as follows:

- i) priority should be given to creating UNESCO chairs in the *developing countries*, with absolute priority given to the *least developed countries*;

- ii) whenever chairs are created in the industrially developed countries, -on the basis of *self-financing* or of *extra-budgetary funding*- provisions should be made in their programme for support to higher education institutions in the developing countries (through fellowships for specialized training, visiting lecturers, joint research programmes, transfer of laboratory equipment, books and periodicals, etc.);iii) The field of science and research to be chosen for the activity of a chair will primarily depend on the interest expressed by the Member States and by the host institution. UNESCO should encourage an inter-disciplinary and multi-disciplinary approach and should promote areas of particular interest for the Organizations' programme (Sustainable Development, Environment, Transfer of Technology, Education, Culture, etc.).

- iv) An optimum mix is to be obtained between government, industry, IGOs, NGOs, NGOs and University funded chairs.

VIII. Management and monitoring of the UNESCO chairs scheme

It is proposed to create several advisory and monitoring bodies in relation to this scheme:

- a) *ad hoc advisory groups*, constituted by the Director-General of UNESCO (or his representative), the Chief Executive of the Institution hosting the chair, representatives of the funding agencies and, whenever necessary, appropriate government or local authority representatives. Their task is to examine proposals for the establishment of chairs and for the appointment of chairholders, and to make recommendations to that effect;

- b) An *International Committee*, entrusted with the task of making periodic reviews of the UNESCO Chairs programme. The Committee will be reduced in number and should not meet too often in working sessions. In order to assist its work, on-going reviews of the UNESCO chairs scheme, for various regions, could be entrusted to the Advisory Committees of CEPES and ROSTE for Europe; to the Advisory Committees of CRESALC and ROSTLAC for Latin America and the Caribbean; the Advisory Committee for Higher Education in Africa and the

Advisory Board of ROSTA for Africa; and the Advisory Bodies of ROSTSCA and PROAP for Asia and the Pacific; to UNEDBAS and ROSTAS for the Arab States.

c) UNESCO's *Intersectoral Committee on Higher Education* will coordinate the activity related to the UNESCO Chairs Scheme at the level of the UNESCO

Secretariat. The substantive Divisions and Units of the Secretariat will monitor those chairs which fall within their field of competence, according to the provisions made in the Work Plan of the Organization. The Director-General will regularly present progress reports on the UNESCO Chairs Scheme to the Executive Board and to the General Conference of UNESCO.

THEMATIC SESSION ON MODERNIZATION OF THE PRODUCTIVE SECTOR, INNOVATION AND COMPETITIVENESS (MEXICO CITY, 4-5 APRIL 1991)

On 4 and 5 April 1991, the Division for the Regional Programme of the Regional Bureau for Latin America and the Caribbean, United Nations Development Programme, organized a *Thematic Session on Modernization of the Productive Sector, Innovation and Competitiveness in Mexico City*. The meeting was organized under the auspices of the Ministry of Foreign Affairs of Mexico. The participants included entrepreneurs of industries in sectors considered to be vital in the development of Latin America, applied technology research centres at the enterprise level and experts of UNDP ongoing regional projects dealing with technological innovation, Biotechnology and Microelectronics. The meeting also included government technical experts from six countries (Argentina, Brazil, Chile, Costa Rica, Mexico and Venezuela) as well as from five Agencies of the United Nations System (UNIDO, WIPO, UNESCO, ECLAC and the World Bank), the Interamerican Development Bank and UNDP including three Resident Representatives, (UNESCO was represented by Gustavo López Ospina, Director of CRESALC.

Participants were requested, in developing their discussions, to emphasize two dimensions of UNDP's strategy for regional action:

A. *UNDP as a catalytic institution of experiences*: In what can this UNDP potential be turned into

effective help for the countries, either in the implementation and development of their own programmes, or in the search for and identification of sources of external financing for their technological innovation projects? The interdisciplinary character of the institution, its objectivity, and the fact that its contributions are not tied to sources or specific technological patterns are obviously an advantage. The modest available resources make it practically impossible to finance long-term institutional support. Thus, all regional initiatives undertaken must play a catalytic role oriented towards vanguard innovation while anticipating country needs.

B. *Resource Mobilization*. Strategies to mobilize resources to finance or invest in technological transformation programmes must be defined. It is indispensable to associate enterprises to potential users of new technologies in the research and application stages. To this end, mechanisms to co-finance projects must be stated and bilateral and multilateral sources of financing identified.

Background

In 1950, Latin America accounted for 11% of world trade. Today it accounts for less than 5%. The lack of correspondence between Latin American exports and international demand has reached the

point where the region must make extraordinary and concerted efforts to reinsert itself into the global economy.

The downward cycle is re-enforced by international and national economic imbalances and trends. There was a net capital outflow from the region of over \$200 billion in the 1980s. Between 1980 and 1988, the net investment coefficient for the region dropped from 23% to 16,5%. One effect is the further obsolescence of the regions' capital goods stock. The human impact is reflected in a GDP per capita decline of 8% between 1980 and 1988.

To reverse these financial, industrial and human trends will require a multifaceted approach. One necessary condition will be the incorporation of varied and sophisticated technologies that will permit rapid productivity increases. Technology is a key strategic variable for the development of productivity levels that will permit a restoration of trade and macroeconomic balances and the regaining of a competitive edge in the global economy.

To address this situation, the discussions highlighted three main issues designed to elicit strategic guidance for regional scientific and technical cooperation to modernize the productive sector.

A. Promotion of technological innovation to achieve global competitiveness. Regional cooperation can stimulate technological innovation in key productive areas. In the past, UNDP has collaborated in the adaptation of biotechnology, microelectronics and information technology and supported other technological innovations. Any programme to be implemented in the future must analyze the potential of technological innovation in Latin America in strategic productive sectors with the greatest comparative advantages in order to improve their efficiency and competitiveness. This will require a realistic evaluation of research capacity, technological infrastructure, financial and market parameters, and productive enterprises.

B. The national management of science and technology to lead and link research, the technological infrastructure, and productive sector enterprise activities. The challenge involves how to establish systemic links among research centres and/or academia; national entities responsible for the policies, programmes and management of the scientific and technological system and the productive sector of the enterprise. The changes required in the management of technology are as important as those in the technology of

production. This is true at the policy level as well as at the level of enterprise management. The enterprise has become the central actor of economic activity and of technological innovation in the world and is becoming the central focus of activity for UNDP.

C. Changes required in the cultural environment of applied science and technology, with particular reference to human development and the evolving cooperative role of education and the enterprise.

Global competitiveness, macroeconomic strategy and technological policy

How can UNDP contribute to maximizing the comparative advantages of the region in global markets, as well as support a more informed view on technology and its links to development issues, such as poverty and environment? Key requirements of a strategy are (i) global competitiveness, regional cooperation and national economic stability; and (ii) the development of a supply-demand relationship of technologies that would constitute a real market for the exchange or transfer of technologies.

Technological innovation and competitiveness is a global issue but is acted out through national economies which are becoming increasingly open. A necessary precondition for fostering technological innovation and competitiveness is a stable macroprecondition for fostering technological innovation and competitiveness is a stable macroeconomic environment in the region. Stable prices and exchange rates favour innovation and competitiveness. The need for launching structural adjustment and stabilization programmes simultaneously with modernization processes is essential. Trade and tax policies setting incentives are implicit influences for promoting innovation and competitiveness. Explicit support to promote innovation and research requires substantial level of resources. UNDP is not in a position to provide such support and thus does not have comparative advantage in promoting direct research activities.

The region needs to develop a global vision of technological innovation and competitiveness linked to regional efforts for integration. UNDP, as mentioned, has already disseminated successful experiences through regional cooperation in biotechnology and microelectronics. The need for developing regional cooperation frameworks such as the EU-REKA initiative in Europe or similar initiatives pro-

moted in Japan was stressed. *Programa Bolivar*, a regional initiative inspired by EUREKA, ultimately seeks to develop partnerships with other regions. This Programme aims at fostering innovation, competitiveness, modernization and enlarged markets. A broad framework for technological linkages between research centres and enterprises were essential to its success. The Programme stresses integration and represents a joint initiative of Governments and the private sector. The Government of Venezuela and the Interamerican Development Bank sponsor this initiative and links have already been established with activities supported by UNDP's Regional Programme in the area of microelectronics.

Policies should stimulate development of technology markets in the region with concentration on areas where the market by itself would not be sufficient to stimulate technological development on a sustainable scale. On the supply side, emphasis should be placed on lowering the cost of supply and enhancing its quality. On the demand side, generating an awareness of availability coupled with marketing opportunities will condition the supply of technology. Catalytic resources such as liaison agents to link supply to demand should be a target for future cooperation. For this, a strategic-type intervention in the areas of the market where market mechanisms have a limited capacity to stimulate change was recommended.

A financing mechanism was proposed by UNIDO and ALIDE last year to use the interregional debt to support an intra-regional technology flow, create guaranty funds and risk capital, and develop secondary markets of technology within the region.

In most countries, technological policies oriented to entrepreneurial development for increasing productivity and improving competitiveness in global markets are not common. Technological policies needed to be assessed in terms of their links to industrial policies and also macro-economic policies with clear focus on the demand side. A systematic assessment of trends in global technological policies and their relationship to industrial and macro-economic policies is required.

Countries need to adapt their export and import profiles to trends towards specialization of production in global markets. Technological innovation may be limited when protectionism, monopolies or oligopolies prevail.

Technological policies should be demand rather than supply focused. Policy-making should increasingly take into account information on organizational themes such as market behaviour, consumer preferences, etc. Policies for human resources development in higher education, the labour force and technicians should be developed.

UNIDO's Capital Goods Modernization programme was highlighted as a positive experience in a sector-based approach. A sector-based approach should emphasize technology demand, inter-entrepreneurial cooperation, and cooperation of enterprises with research centres and universities in specific sectors and strategic areas. The sectors chosen should have a high demonstration effect and the capacity to have an impact in global markets.

A number of participants stressed that a structural competitiveness approach involving several sectors, industries, clusters and enterprises was more valid because technologies and markets are changing rapidly. If UNDP seeks to identify "niches" for future activities, it should select areas where the technological gap vis-à-vis the developed countries was the smallest. A successful experience in the shoe industry in Brazil was based on shared perception by the enterprises concerned that while they compete fiercely a scope existed for them to engage in the search for solutions to common problems they face in expanding exports. UNDP support for activities of this type should be oriented to groups of user-industries, mobilizing co-financing with the enterprises for specific projects.

The potential for organization innovation was highlighted as very large and as different approach to production which favours more flexibility, product innovation, enhanced quality at the source and incentives for work productivity. This is a relatively new field which requires more research and dissemination of successful experiences. Financing and incentive schemes to facilitate organizational innovation should be developed because most existing schemes favour innovation that embodies hardware.

As the borders between sectors become less visible, UNDP should emphasize strengthening "clusters of enterprises" in strategic areas which have the capacity or potential to induce change in other clusters or networks of enterprises. UNDP could assist these clusters of enterprises in solving common problems on such issues as organizational

innovation and informatics which "cut across" sectoral boundaries. This type of approach is successfully addressing issues of competitiveness in other parts of the world.

Industrial property systems and patents are not sufficiently taken into consideration in the region as an essential element for technological innovation. Information provided by WIPO indicated that out of a total of approximately one million patents registered yearly worldwide, only approximately fifteen thousand requests for patents originated from Latin America and the Caribbean. Patents constitute an enormous source of information on technological innovation and are a prerequisite for protecting technological breakthroughs occurring in the region. Industrial strategies at the global level increasingly emphasize trademarks, for instance, as one of their essential components. Quality-related labels of origin is another important component of these strategies. This leads producers to emphasize access to global information and on patents on industrial property.

The managements of technology for productivity the enterprise as the main instrument of innovation and as the main focus of future UNDP activity

The enterprise has become the central actor for technological innovation and competitiveness. Enterprises in the region need to modernize in a context of globally-oriented strategies to compete in world markets. Technological innovation involves both a technological component and the adaptation of decision-making processes to the changing nature of production and to the new role of labour. Technical cooperation should focus on clusters of enterprises where the technological gap is clearly not enormous.

UNDP could develop programmes of organizational innovation in user industries related to modern entrepreneurial growth where the need to constantly innovate and to develop new types of management/labour relations is pronounced. There is a need to sensitize enterprises to innovation and competitiveness as, in themselves, conditions for their survival. UNDP should support innovation even if there exists in embryonic form with emphasis on solutions for common problems, disseminate these experiences through associations, networks, groups or liaison agents. The focus should be on projects and not centres or institutions. Projects should serve as catalysts in building alliances. A key

component to ensure UNDP's multiplier effect is cofinancing with industries and Governments.

Globalization is characterized by the presence of "networks" and "clusters" of markets, users, producers of technology, and human resources. These "clusters" and "networks" of enterprises are relevant to any process aimed at technological innovation, modernization and competitiveness. Enterprises which modernize and innovate are part of these "clusters" of "networks". A successful example in the region is INPI in Brazil which facilitates access to technological information, the management of industrial property systems and of patents to Brazilian industry. UNDP could cooperate with "networks" or "clusters" of enterprises to foster innovation along these lines.

There is a need to introduce into the curricula of engineering and science courses in the region an emphasis on economic analysis as well as other aspects related to the development of an entrepreneurial "culture".

Assistance is also required in identifying regulations that constitute obstacles to a more harmonious and fluid relationship between the public and private sector, creating better conditions for innovation and competitiveness. Associations of enterprises could be the target of programmes dealing with technological innovation and competitiveness.

Central actors in the process of modernization are "liaison agents", or technological agents that link enterprises, universities and research centres. Technological (liaison) agents need to have a clear vision of the strategic role they play in developing the linkage between the research community and enterprises. This includes knowledge of the risks involved in the process, conditions of the market, and the concrete possibilities offered in each country for developing real interactions between enterprises and research centres or universities. Liaison agents play a key role in shifting the emphasis on the technological innovation spectrum from the supply side to demand—or user industries—side. Emphasis is placed on assessing the needs of enterprises and proposing solutions to concrete problems they share.

The emphasis on demand presupposes a capacity of enterprises, research centres or universities to translate identified problems into possible

courses of action, in other words into programmes and projects. The existence of this capacity is rare in the region. In Argentina, out of 140 microelectronics projects identified by research centres and universities as having potentially a commercial impact, only one attracted private sector interest four years after the survey was conducted. In addressing technology demands of enterprises, the possibility existed for UNDP to mobilize at the same time resources from the enterprises themselves to found joint initiatives.

Incubators and technological parks are important to those types of enterprises, where technology constitutes the most essential component of their products. Because they are dependent on innovation for success in highly competitive markets. They serve as a medium to develop linkages between the research centres, the universities and enterprises.

A successful example of entrepreneurial cooperation in Chile is FUNDACION CHILE which succeeded in setting-up a sophisticated information system on technological trends and market behaviour for wood-industry products in developing countries. The system enabled the entrepreneurial community to cooperate in expanding their share of exports to world markets. Cooperation among enterprises led to the establishment of networks and associations of enterprises, and also reinforced their role vis-à-vis technological innovation and competitiveness. The "cooperation in a climate of competitiveness" promoted the associations.

The relationships between universities, research centres and enterprises has traditionally been difficult in the transfer of technology from the research community to enterprises. The first successes were the setting-up of incubators which helped to open the dialogue between researchers and entrepreneurs.

UNAM was successful in the establishment of such linkages. Its Centre for Technological Innovation has established a system of mutual understanding in which the university community provides the entrepreneurial community with expertise in information sharing, training and highly specialized consultancies.

For Argentina, private enterprise, CONORPE S.A., has conducted seminars for researchers and entrepreneurs on how to cooperate on themes of relevance to both groups, such as management of technology, innovative approaches to organizational arrangements within enterprises based on the no-

tion of decentralization and re-training of trainers from the university circles (to expose them to recent experiences from the entrepreneurial community).

Other examples of successes in the region concerning the process of developing linkages between research institutions and enterprises includes the Centre of Biotechnology in Cuba which deals with health-related aspects of biotechnology.

Small enterprises are often favourable to and flexible in establishing links with the research community. Working with these firms might constitute a possible "niche" for regional activities. What is important in the development of links between enterprises and the research community is the *process of innovation* itself, rather than the end product.

A way to foster the development of these linkages was to promote processes of transfer and exchange of personnel between research centres and enterprises, an *vice versa*.

To foster linkages, the need to render the supply side more sensitive to the users' needs was stressed. Activities envisaged should be carried out with technological centres which have the capacity to innovate, which have qualified staff, an inter-disciplinary orientation, modern equipment required to carry out the research, and a strong commitment and vocation vis-à-vis corporate work. To change the nature of the supply side might not necessarily be an input of an institutional nature. Indeed, the case of the EEC was mentioned, the Community funding at present approximately 10,000 individual scholarships to persons carrying out innovative research in member countries.

An entrepreneurial culture must be firmly promoted in research centres and universities. Mixed committees of scientists and entrepreneurs (integrated by research centres and chambers of commerce) could be established or reinforced. This culture should be sensitive to a programme/project way of thinking, and aggressively promoted in the region especially at the level of the research community. Catalytic projects which demonstrate the advantages of developing successful linkages could be implemented. For this purpose the exchange of experience could form an intra-regional learning process.

The management of technology is a central issue to the modernization of the productive sector

at the level of enterprises, research centres, universities, Governments and liaison agents. This involves, among other things, the management of research and development, informatics applied to needs of the productive sector and new manufacturing strategies such as total quality control, numeric control, CAM-CAD, and statistical studies of industrial processes. Intervening at the management level must be complemented by the parallel introduction of other required changes. The case of a research project conducted by the MIT in the USA in the field of informatics showed that the introduction of informatics alone was not a sufficient condition to lead to innovation. UNDP could continue to deal with the issue of informatics development, especially vis-à-vis the target group of small- and medium-sized industries, as part of a wider strategy of innovation and enterprise development.

The need to nurture of new entrepreneurs was highlighted. The potential of these new and merging enterprises was many times wasted in the region because of the lack of adequate support mechanisms to foster their development.

Entrepreneurial growth and innovation should emphasize not only cooperation at the regional level but also at the sub-regional, to account for the enormous heterogeneity of condition affecting entrepreneurial growth and prevailing in the region.

Small- and medium-sized industries have the greatest potential for innovation and competitiveness and are most apt to develop cooperation mechanisms, linkages and joint initiatives. As a precondition for cooperation activities with these firms, thought should be given to the nature of the relationship between these types of firms, their markets and the types of technologies they use. Firms which are nearer to technological breakthroughs should be favoured in the future. As indicated previously, the type of cooperation to be provided by the UNDP should always be mediated by entities, not directly developed with individual enterprises themselves.

Global-oriented networks which could be developed with respect to enterprises in the region offer two modalities as possible areas for intervention in coming years: one, joint ventures between Latin American firms and firms located outside the region; and two, the exploration of how enterprises in the region could be more internationalized.

Unstable macroeconomic conditions prevail in many countries of the region and credit is costlier in Latin America than anywhere else in the world. Because enterprises need high levels of resources to invest in innovation for increased competitiveness, the theme of financing for technological innovation is a central issue in the near future in the region.

The cultural environment, human resources and technological innovation

Cooperation in innovation, modernization and competitiveness needs to be accompanied by efforts to change cultural attitudes with respect to technological innovation and the organizational and managerial "climate" of enterprises.

The absence of linkages between the productive sector and the research community is a function of the prevalence in the region of a culture, both among the research community and the entrepreneurs, where no clear advantages for either group to cooperate with one another were perceived. Both entrepreneurs and researchers often have a perverse conception of each other. UNDP activities could help to change this attitude.

Universities could begin to introduce changes in cultural perceptions of enterprises with programmes to render students more sensitive to the role enterprises play in fostering innovation and growth. More needs to be done also with the reaching staff of universities, because most have been trained in altogether different times and with inadequate conceptions of the role of enterprises in modern societies. A change of cultural attitudes in Government is also needed.

Technological intelligence is a possible target for regional cooperation. Entrepreneurs can improve the monitoring of technological, economic and commercial trends, global market behaviour and the management of information systems dealing with industrial property systems and patents.

Changes in management "climates" are necessary to accommodate technological innovation. The region needs a holistic approach to organizational change, entrepreneurial strategic planning and the planning of technological change in the enterprise.

Changes in management "climates" are necessary to accommodate technological innovation. The region needs a holistic approach to organizational change, entrepreneurial strategic planning and the planning of technological change in the enterprise.

Changes in management "climates" within enterprises means introducing: flexibility of production, higher quality products, constant product innovation (emphasis on product quality rather than on lower prices as the main element of competition), and economies of scale. Quality at the source, as opposed to a system based on rectification at the end of the production continuum, is required. With respect to the work force, incentives need to be based more on the quality of output than on the quantity produced. Labour needs to be treated as a resource rather than in the traditional perception as a factor of production. It is absolutely necessary to modify top-down patterns of decision-making to accommodate more decision-making by the work force.

A new managerial culture is essential for enhancing productivity. The potential for organizational innovation is high while its costs are low. While it would not be possible to replicate the Japanese experience, it was suggested that efforts should be made to incorporate new managerial practices. UNDP could sponsor two initiatives of this type:

First, UNDP could commission studies of enterprises in the region which have successfully introduced organizational innovation. Co-financing could be sought for these studies, from Governments and from the entrepreneurial community. The aim would be to see what were the lessons to be learned from these successful cases. Enterprises could be interested in participating as co-funding partners because of the replication-of-experience potential that these studies would have for them. Governments would wish to co-finance if, for example, better knowledge of successful cases of enterprise innovation could help them introduce fiscal incentives and to develop financing mechanisms to foster further entrepreneurial innovation.

Second, UNDP could bring to recipient countries the successful experiences of other countries or regions promoting "international learning". Sharing international experiences among "clusters", networks and associations of enterprises in the region was suggested.

Human resources in Latin America are perhaps the most under-utilized and the most wasted of what was traditionally called the "factors of production". Two broad suggestions were made. First,

there is a low level of development of the education system and of training for middle-level technicians. The training of middle-level technicians is directly related to the growth of the productive sector. Countries such as Germany and France have had new courses for technicians for over 150 years. A proposal was made to promote middle-level technical courses specifically oriented by the requirements of technological innovation with at least 50 percent dedicated to practical level production.

Second, engineers and technicians hardly ever interact with the work force at the level of production lines. Change this cultural pattern of segmentation between engineers, technicians and the work force is needed, particularly in light of the new Role which is expected of the work force in decision-making and innovation.

Limitations in higher education are also possible targets for future intervention. Scientific curricula minimize subject such as history, civilization, languages and informatics. Studies conducted in France show that future profiles of engineers require as a minimum that 50 percent of the time spent on formal education in engineering schools should be dedicated to the study of these subjects.

Other limitations: Doctorate-level researchers in the region often spend up to 90 percent of their time performing routine administrative functions. In many universities communication networks and information-sharing systems are lacking, usually because of limited resources. New employment opportunities for university graduates in the region are also needed in order to reduce the dramatic "brain drain" which has traditionally prevailed.

New approaches to the improvement of education include the need to develop basic science courses dealing with subjects such as the capacity to conduct and analysis of market behaviour, periodic recycling of teaching and enterprise staff, financial aid to needy university students. ECLAC is promoting the training of human resources in technological issues with emphasis on their direct relevance to enterprises.

Main areas for action include:

- a. the promotion of cooperative activities with associations, networks, "clusters" of user industries and specialized centres dealing with technological innovation;
- b. the strengthening of linkages between the research community and entrepreneurs, inclu-

- ding an enhanced role for "liaison agents";
- c. management of industrial property as an instrument of technological development
 - d. potential of a new managerial culture.
 - e. human resource development at all levels (entrepreneurs, managers, researchers, directors of research centres, middle level technicians) emphasizing greater linkages between the research community and enterprises.
 - f. promoting systems to disseminate information and incentivate organization of technology as an instrument of productive transformation.
 - g. the analysis and dissemination of successful cases of enterprise innovation in the region; co-financing of these initiatives by the entrepreneurial community and by Governments willing to develop incentives to promote technological innovation in enterprises (promotion of international learning).
 - h. development and diffusion of mechanisms for bringing entrepreneurs and scientists together in joint programmes.
 - i. efforts to sensitize entrepreneurs and the scientific community to the nature of technological trends occurring worldwide.
 - j. participation in regional cooperation and funding initiatives stressing technological innovation such as *Programa Bolívar*
 - k. development of programme education curricula that is enterprise-oriented.
 - l. promotion of the interchange of experiences, both within and outside the region, on educative programmes to develop skills for rapid technological, organizational and managerial innovation and change.
 - m. development of computer-based global communication networks for information sharing and database accessing.

ACTA DE ACUERDO PARA EL ESTABLECIMIENTO DE UN COMITE DE COORDINACION INTEGRADO POR REPRESENTATES DE OUI-UDUAL-CINDA

En la ciudad de Québec, Canadá, el día 21 de agosto de 1991, los señores Lauro Ribas Zimmer, Bruno Schlemper Junior, Iván Lavados Montes, en representación de la Organización Universitaria Interamericana (OUI), de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) y del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) respectivamente, acuerdan lo siguiente:

1. OUI, UDUAL, CINDA se informarán recíprocamente de sus programas de trabajo y de las actividades que ejecutan para mantener una adecuada coordinación y permitir una participación activa de sus universidades miembros en ellos.

2. Las instituciones harán el mayor esfuerzo para desarrollar proyectos conjuntos.

En esta perspectiva pondrán en marcha a la brevedad el proyecto "Gestión de la Cooperación Internacional en Universidades".

3. OUI, UDUAL Y CINDA establecen un Comité de coordinación, integrado por un representante de cada institución. Este Comité, que tendrá a su cargo la implementación de la presente acta de acuerdo, se reunirá a lo menos una vez al año.

Firmado por: Lauro Ribas Zimmer (Presidente OUI); Bruno Schlemper Junior (Presidente UDUAL); Iván Lavados Montes (Director Ejecutivo CINDA).

Iª REUNION DE SECRETARIOS DE UNIVERSIDADES DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE

(LA HABANA, CUBA, 28 DE OCTUBRE-1 DE NOVIEMBRE DE 1991)

La Universidad Central de Venezuela y la Universidad de La Habana, organizaron con el auspicio del CRESALC/UNESCO, la Iª Reunión de Secretarios de Universidades de América Latina y el Caribe. Estuvieron presentes autoridades académicas de 58 universidades e institutos de educación superior, representantes de 17 países de la región.

A continuación se transcribe la DECLARACION así como las propuestas derivadas de las Comisiones que trabajaron en esta importante reunión y que dilucidaron acerca de temas tan cruciales en el momento actual como el de la Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas y el de las Políticas de Ingreso a la Educación Superior.

Bajo el auspicio del Núcleo de Secretarios de las universidades venezolanas, del Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRESALC/UNESCO) y la Universidad de La Habana, se concertaron esfuerzos y voluntades que permitieron reunir, en la Ciudad de La Habana, entre el 27 de octubre y el 1º de noviembre de 1991, a las autoridades académicas de 58 universidades e institutos superiores de educación, representantes de 17 países de la región.

La concreción de esta reunión, concebida por el interés y la necesidad de coronar esfuerzos en la concertación de ideas y acciones operativas, para hacer más efectivas las gestiones que permitan dar pasos de mayor alcance hacia la integración académica en América Latina y el Caribe, es posible hoy, gracias al trabajo de los Secretarios de sus universidades.

Esta gesta integracionista se revela también en la necesidad de descubrir los problemas comunes de nuestra región, dadas las características socio-culturales que nos unen dentro del marco de la singularidad de cada una de nuestras naciones y permite la búsqueda de las soluciones en el

intercambio de las experiencias más importantes del quehacer académico en las diferentes universidades, brindando la posibilidad de potenciar los esfuerzos y traducirlos en mayores y mejores beneficios para nuestros pueblos.

Dadas las actuales circunstancias que definen el perfil social y económico de la mayoría de los países de esta región, afectada por elevados niveles de pobreza crítica en manifiesto de deterioro de la calidad de vida con los consabidos cuadros de desnutrición, analfabetismo, escaso desarrollo científico y tecnológico y una evidente subutilización de sus recursos humanos, las instituciones de educación superior, vanguardias en la creación del conocimiento y en la búsqueda de soluciones a nuestros urgentes problemas, tienen hoy como reto, la ineludible responsabilidad de ubicarse en el contexto actual mundial, con una postura distinta a la tradicional que les permita afrontar la incertidumbre de este oneroso presente con las herramientas de la ciencia al servicio del progreso y del bienestar espiritual y material del ser latinoamericano.

En nombre de todos los representantes de las universidades latinoamericanas y del Caribe, expresamos nuestro profundo reconocimiento a nuestros hermanos cubanos por la generosa hospitalidad y acogida que han brindado a todas nuestras delegaciones. Conscientes estamos de que este extraordinario esfuerzo lo han hecho a pesar de las difíciles circunstancias que atraviesa este país producto del injusto bloqueo al que está sometido. Como consecuencia, la Iª Reunión de Secretarios de Universidades de América Latina y el Caribe reitera su apoyo al derecho a la libertad, independencia y autodeterminación del pueblo cubano.

Se pudo constatar en este encuentro, en la diversidad de experiencias, la existencia de problemas comunes que abren un camino hacia la búsqueda de soluciones conjuntas. En especial se revela la

importancia de alcanzar procesos administrativos más homogéneos entre las diferentes universidades para viabilizar la transferencia de los recursos humanos, así como el papel que corresponde al Secretario en la promoción y sistematización de la información, para contribuir a un mejor conocimiento de cada uno de nuestros centros docentes superiores.

De los debates y propuestas de las tres comisiones de trabajo se definieron las acciones más importantes a emprender, ya que todos los países signatarios presentes, respaldaron la necesidad de una adecuada Integración Latinoamericana y del Caribe, como un camino idóneo para impulsar y reafirmar el desarrollo en materia educativa y cultural de la región. Además se reconoció la importancia y el papel que desempeña la integración académica en el logro de tal finalidad.

En las discusiones se abogó para que en el *Convenio Regional* de América Latina y del Caribe, se haga constar una *disposición transitoria* en el sentido de que las universidades hagan la calificación académica para el reconocimiento de estudios y de títulos. En cuanto al ejercicio profesional se acordó permanecer sujetos a la legislación de cada país. Esta disposición tendrá vigencia hasta tanto se establezca una equiparación en la nomenclatura de los títulos universitarios.

Además se propuso la creación de un *Centro Regional de Informática (CRI)* que permita la comunicación y el intercambio en la formulación y ejecución de políticas académicas en América Latina y el Caribe.

También se acordó, fortalecer la integración cultural de América Latina y el Caribe suscribiendo convenios multilaterales y bilaterales que se refieran al intercambio académico-científico entre universidades.

Se aprobó por otra parte, efectuar los diagnósticos que permitan dentro de las políticas generales correspondientes, adoptar las mejores decisiones y alternativas, especialmente en lo que se refiere a las políticas específicas de selección y admisión a la educación superior, las cuales deben ajustarse, tomando en cuenta las características socioeconómicas y en especial la función social de ella,

como un derecho fundamental de los pueblos, en términos no sólo de educar más individuos sino también educarlos integralmente.

En el mismo sentido, se tuvo en cuenta que los sistemas de admisión y selección de alumnos, deben considerar no sólo lo que se refiere a las carreras tradicionales y de larga duración, sino también situaciones alternativas que permitan la diversificación de posibilidades de estudios, sin que ello signifique desmejorar los niveles de exigencia académica.

El sistema de educación superior tiene en lo inmediato la obligación de adoptar medidas para minimizar las deficiencias que los alumnos de la educación media presentan en el momento de la admisión; pero corresponde en lo mediano a las autoridades de la educación y gobiernos articular adecuadamente los subsistemas de educación media y superior.

Se evaluó asimismo, que el ofrecimiento de vacantes debía considerar por una parte los intereses individuales de realización y por la otra, las necesidades de cada país en aras de un mejor desarrollo y de asegurar en lo posible la incorporación a la vida laboral.

Los resultados alcanzados en estos días de fructífero trabajo reafirman la importancia de organizar el Núcleo de Secretarios de Universidades de América Latina y el Caribe, para lo cual se aprueba un Comité de promoción del mismo, integrado por representantes electos del seno de los delegados de la I Reunión de Secretarios de las Universidades Latinoamericanas y del Area del Caribe. Por último, se propone convocar la II Reunión de Secretarios para el año 1993.

Ciudad de La Habana, primero de noviembre de mil novecientos noventa y uno.

Propuestas

Comisiones Nos. 1 y 2

Política de admisión en las universidades públicas y privadas. Identificación de los problemas que generan los procesos de admisión y selección: alternativas. Evaluación de los sistemas de admisión

dentro del contexto socio-económico nacional y el sistema nacional de educación.

1. El sistema de educación superior tiene en lo inmediato la obligación de adoptar medidas para minimizar las deficiencias que presentan al momento de la admisión los alumnos de la educación media, pero corresponde en lo mediato a las autoridades de la educación y gobiernos articular adecuadamente los subsistemas de educación media y superior.
2. Efectuar los diagnósticos que permitan dentro de las políticas generales correspondientes, adoptar las mejores decisiones y alternativas, especialmente en lo que se refiere a las políticas específicas de selección y admisión a la educación superior, con vistas a ser ajustadas, tomando en cuenta las características socioeconómicas y en especial la función social de ella, como un derecho fundamental de los pueblos, en términos no sólo de educar a más individuos, sino también educarlos integralmente y en más tiempo.
3. Fortalecer los sistemas de Orientación e Información a nivel de toda la enseñanza media, e igualmente reforzar los vínculos de este tipo de actividad con los que de manera similar deben realizarse en la universidad.
4. Los sistemas de Selección y Admisión de alumnos deben considerar no sólo lo que se refiere a las carreras tradicionales y de larga duración, sino también, alternativas que permitan la diversificación de posibilidades de estudios, sin que ello signifique desmejorar los niveles de exigencia académica.
5. Las comisiones concuerdan en recomendar que se busquen los mecanismos necesarios a fin de lograr el ingreso a las Carreras Pedagógicas de los estudiantes de más alto rendimiento académico.
6. El ofrecimiento de vacantes deberá considerar, por una parte, los intereses de realización individual y por otra las necesidades de cada país, en procura de un mejor desarrollo, garantizando en lo posible, la incorporación a la vida laboral.
7. Los sistemas de selección, cuando así proceda, debieran considerar el esfuerzo, el rendimiento en la escuela media, las aptitudes generales, los

conocimientos específicos que demandan las carreras, las aptitudes específicas cuando así proceda y las características personales.

8. Que en el marco de referencia de los Proyectos de Cooperación e Intercambio de la UNESCO, otros organismos de Naciones Unidas, así como instituciones mundiales, regionales y subregionales, que de una u otra manera apoyan el desarrollo y mejoramiento cualitativo y cuantitativo de la educación superior, se cree una red de información regional sobre la temática de la *admisión* en universidades y demás instituciones de educación superior que incluyan todos los elementos necesarios de tipo bibliográfico, referencial y actual, información acerca de proyectos de investigación, etc. Ello implica la inclusión de Bases de Datos Especializadas del tipo apoyado por la UNESCO/CRESALC.
9. Las Comisiones apoyan la creación de un Consejo de Secretarios de Universidades de América Latina y el Caribe.

Comisión N° 3. Convalidación de créditos y títulos, convenios, normas de acreditación de estudios universitarios, registro académico y certificaciones de notas de egresados, aspectos técnicos.

Preámbulo

La Tercera Comisión procedió al análisis de varios convenios internacionales y en particular el Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe.

La comisión luego de escuchar a los diversos expositores que presentaron ponencias arribó a las siguientes conclusiones:

1. Todos los países signatarios presentes, respaldaron la necesidad de una adecuada Integración Latinoamericana y del Caribe como un camino idóneo para impulsar y reafirmar el desarrollo en materia educativa y cultural de la región y reconocieron la importancia y el rol que desempeña la integración académica en el logro de tal finalidad.
2. Se reconoció la necesidad de asegurar la participación de las universidades en las comisiones negociadoras de convenio, a objeto de garantizar

que esté presente el criterio académico, de manera de evitar inconvenientes futuros en aplicación de los mismos.

3. Todos los países destacaron la necesidad de asegurar la calidad académica en términos de:
 - Nivel de los estudios (pre y postgrado)
 - Duración de los estudios
 - Naturaleza y alcance de los convenios
4. Se estableció la necesidad de revisar periódicamente el Convenio Regional mencionado, con el propósito de irlo adaptando a la dinámica jurídico-social de nuestros pueblos.

Con base al diagnóstico realizado sobre las deficiencias en cuanto a la carencia de precisión y de ejecución del Convenio Regional se hace indispensable, a fin de consolidar la integración cultural y educativa de la región, proponer las siguientes recomendaciones, a los organismos competentes:

1. Que los estados signatarios del convenio incluyan en sus comisiones negociadoras de acuerdos internacionales de perfil académico, a representantes de las instituciones universitarias, a fin de lograr la adecuada precisión en los aspectos que por razón de la materia les corresponde a ellas determinar.
2. Que no obstante la no previsión de la figura jurídica de la Revisión en el texto del Convenio Regional, se recomienda la revisión del mismo, a los fines de reformular algunas de sus disposiciones y así viabilizar los objetivos previstos en él.
3. Que se haga constar una disposición transitoria en el Convenio Regional en el sentido de que sean las universidades las que hagan la calificación académica para el reconocimiento de estudios y de títulos. En cuanto al ejercicio profesional se estará además sujeto a la legislación de cada país.
Esta disposición tendrá vigencia hasta tanto se establezca una equiparación en la nomenclatura de los títulos universitarios, que formará parte del convenio.
4. Que se cree un Centro Regional de Informática (CRI) que permita la comunicación y el intercambio sobre la formulación y ejecución de políticas académicas en América Latina y el

Caribe, especialmente en lo que se refiere a denominación de grados y títulos, sistemas de evaluación, perfiles académico-ocupacional, metodologías de la enseñanza, sistemas de registros académico-estudiantiles y de evaluación y lo demás que acuerden las partes incluir.

5. Que los estados signatarios, que aún no lo hayan designado, constituyan un órgano nacional que se encargue de velar por el cumplimiento del convenio, y que proceda a establecer los mecanismos de aplicación, según la recomendación VII-43 y VII-44 de la VII Reunión del Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior.
6. Que los estados signatarios que aún no lo hayan hecho, procedan a designar los órganos de ejecución del convenio, de conformidad con la ley de cada país, tal y como lo prevé el literal a) del artículo 8 del Convenio.
7. Que los órganos responsables del seguimiento y evaluación del convenio estén integrados por delegados representantes de las universidades públicas de los estados signatarios.
8. Que para fortalecer la integración cultural de América Latina y el Caribe se suscriban convenios multilaterales y bilaterales entre universidades referidos al intercambio académico científico, de estudiantes con reconocimiento de los créditos y becarios; y, de permitirlo la legislación interna de cada país, el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas de educación superior.
9. Que los gobiernos de los estados signatarios difundan en todas sus instituciones de educación superior la existencia del Convenio Regional, con indicación de las partes que lo integran.
10. Que se instrumente un reglamento general del convenio, que permita la real y efectiva ejecución del mismo.
11. Que se celebre una reunión en el mes de abril de 1992, en la cual participen todos los países signatarios con el órgano de ejecución de cada miembro y a la que se inviten a los representantes de las universidades, con la finalidad de

analizar y enriquecer las presentes recomendaciones, y que las mismas pasen a formar parte integrante del Convenio Regional en forma de un addendum.

12. Que cualquier país latinoamericano y del Caribe que aún no haya ratificado el Convenio Regional, realice los esfuerzos necesarios para lograrlo en pro de la integración de la Región, una vez hechas las modificaciones con base de

las presentes recomendaciones.

Por otra parte la Comisión N° 3 recomienda al plenario exprese su solidaridad con el hermano pueblo cubano.

Finalmente, la Comisión recomienda al Plenario se pronuncie en solidaridad con la Universidad de San Marcos de la República de Perú, frente a la violación de su autonomía universitaria.

EVALUACION, SELECCION Y ACREDITACION DE PROGRAMAS DE POSTGRADO: GUIA DE AUTOEVALUACION

Durante la Asamblea de la Universidad Iberoamericana de Postgrados, realizada en el mes de noviembre de 1992 en Madrid, fue adoptada la "Guía de Autoevaluación" de programas de postgrado. Sus propósitos y objetivos son los siguientes:

- Ofrecer una base conceptual que oriente los esfuerzos de evaluación y acreditación;

- Identificar componentes o variables del objeto de evaluación que en este caso es el programa de postgrado, definir indicadores y precisar criterios mínimos de evaluación, acreditación e inclusión de programas de postgrado en el catálogo de la UIP.

- Presentar una guía metodológica para adelantar procesos de autoevaluación institucional en el nivel de formación avanzada.

Reunión internacional de redes de asociación universitaria. Salamanca/España

Los días 7 al 9 de noviembre tuvo lugar la reunión internacional de redes de asociación universitaria en Salamanca, convocada conjuntamente por la UNESCO/CRESALC y la UIP. La reunión analizó los siguientes temas:

- Situación y perspectivas de la cooperación interuniversitaria para la década de los noventa desde el punto de vista de cada organización internacional: programas vigentes y planes de futuro;

- Percepción institucional de la demanda y la oferta de cooperación interuniversitaria a nivel de:

- investigación y formación avanzada,

- desarrollo y transferencia de tecnología;

- formación básica universitaria.

- Temas unificados para la acción concertada de las redes y asociaciones universitarias y mecanismos para su desarrollo.

La reunión destacó, en todo momento, la importancia y necesidad de un trabajo internacional concertado en el campo de la educación superior. Asimismo señaló la prioridad de alcanzar, a corto plazo, una acción unificada en el plano nacional y subregional de todas las instituciones de educación superior, base esencial de la articulación internacional propuesta. Otras reuniones, en esta misma dirección, serán realizadas en 1992.

SEMINARIO REGIONAL

DESAFIOS Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACION Y POLITICA EDUCATIVA EN LA DECADA DE LOS NOVENTA

(BUENOS AIRES, 2-5 JULIO 1991)

Entre el 2 y el 5 de julio de 1991, se llevó a cabo en Buenos Aires el seminario regional "Desafíos y Perspectivas de Investigación y Política en la Década de los Noventa". Organizada por la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, la reunión tuvo como objetivo central reflexionar sobre la investigación realizada en la década de los ochenta y extraer perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa. Los temas tratados fueron seleccionados a partir de los intereses que manifestaron los miembros de la Red.

El seminario convocó alrededor de ochenta participantes de diversa pertenencia institucional (centros de investigación, universidades, organismos gubernamentales, centros de formación profesional), provenientes de nueve países de la región. Se presentaron veintiuna ponencias que serán publicadas próximamente.

La apertura del seminario estuvo a cargo del Director del Centro de Estudios de Población (CENEP) Alfredo Lattes y del Director Asociado del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID-Canadá), Daniel Morales-Gómez. En dicha apertura se puntualizaron los objetivos de la reunión y las perspectivas de la Red para el futuro próximo. Participaron activamente y realizaron aportes significativos, João Alexim de CINTERFOR y Juan Carlos Tedesco de UNESCO-OREALC.

El seminario se organizó en torno a la realización de seis sesiones sobre diversas temáticas atinentes a la relación educación-trabajo. En la primera sesión "Cambios en la educación y en el mercado de trabajo en la década del ochenta: problemas de investigación para los noventa" se presentaron los siguientes trabajos: "El sistema educativo mexicano: una visión de largo plazo" de Humberto Muñoz García y Herlinda Suárez (México) y "Cambios en las condiciones laborales y en la relación educación y trabajo. El caso del Gran Buenos Aires 1980-1989" de María Antonia Gallart, Martín Moreno y Marcela Cerrutti (Argentina).

En la segunda sesión "Cambio tecnológico, calificación y capacitación", se presentaron trabajos: "Educación y desarrollo tecnológico: el caso de la industria de autopiezas en Brasil" de Leda Gitahy y Flavio Rabelo (Brasil); "Innovación tecnológica, empleo y capacitación en América Latina: la evidencia y planteamientos de investigación para los 90" de Alfonso Mercado (México); "Innovación tecnológica, empleo y capacitación en el área mecánica" de Elenice Leite (Brasil); "Cambio tecnológico y contenido de las calificaciones ocupacionales" de Graciela Riquelme (Argentina); "Innovación tecnológica y calificación en el sector bancario: aspectos referentes a las condiciones de trabajo de los cajeros" de Lilian Rolsfen Petrillini Segnini (Brasil); y "La formación profesional en el Instituto Nacional de Aprendizaje, el crecimiento tecnológico y el desarrollo socioeconómico de Costa Rica" de Carlos Carvajal Guillén (Costa Rica).

En la tercera sesión "Educación media y trabajo" las ponencias fueron: "Saber escolar y saber extraescolar campesino" de Eduardo Weiss (México); "La articulación entre la escuela técnica y el mundo del trabajo en México ¿Espacios vacíos de la gestión educativa?" de María de Ibarrola (México); "La educación técnica en el Ecuador; elementos para su análisis" de Juan Samaniego y Luis E. Montoya (Ecuador); "La Educación secundaria en proceso de masificación" de Leonor Cariola (Chile); La concepción de ciencia y tecnología en los egresados de la educación secundaria" de María Laura Barbosa Franco (Brasil); y "Educación académica y educación profesional. Dilemas de equidad, selectividad y calidad" de Víctor Manuel Gómez Campo (Colombia).

En la cuarta sesión dedicada a "Educación superior y empleo" las ponencias presentadas fueron: "Nuevos escenarios y formación de personal calificado de alto nivel en América Latina" de Carmen García Guadilla (Venezuela); "Consideraciones sobre el ingreso irrestricto a la Universidad"

de Víctor Sigal (Argentina); "Universidad y sistema productivo: autonomía y cooperación" de Emilio Tenti y Carlos P. Krotech (Argentina); y "Educación superior y mercado laboral en dieciséis metrópolis de México" de Herlinda Suárez y Humberto Muñoz García (México).

La última sesión fue dedicada a "Grupos críticos objetivos de políticas" y se presentaron las siguientes ponencias: "Educación y empleo: ayudar a las mujeres a formular un buen proyecto vocacional y laboral" de Josefina Rossetti (Chile); "El trabajo

infantil y procesos de escolarización rural" de Marcela Gajardo (Chile); y "Educación y empleo en Uruguay. Estrategias para un desafío" de Jorge Luis Ruétalo, Fernando Casanova y Javier Lasida (Uruguay).

En el último día Juan Carlos Tedesco de UNESCO-OREALC realizó una interesante exposición que sirvió para enmarcar en un contexto más amplio las deliberaciones del seminario. La reunión culminó luego de un intenso intercambio sobre el futuro de la Red.

SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE CALIDAD Y PRODUCTIVIDAD DE PROGRAMAS DE POSTGRADO (BRASILIA, 10-11 DE JULIO, 1991)

Los objetivos de este Seminario fueron: a) Presentar una perspectiva global del desarrollo de recursos humanos de alto nivel comparando diferentes sistemas de postgrado en el mundo. b) Discutir los criterios y parámetros adoptados para el logro de la calidad y productividad de los sistemas y programas de postgrados. c) Examinar los diferentes conceptos e instrumentos de políticas públicas que apuntan al desarrollo de personas altamente educadas a través de programas de postgrados. d) Obtener elementos para la reflexión sobre las tendencias futuras del sistema brasilero de educación de postgrado.

Los objetivos indicados fueron alcanzados a través del análisis de los sistemas de postgrados en Francia, USA, India, Alemania y América Latina, presentados por expertos de los respectivos países. En representación de UNESCO/CRESALC, asistió el Dr. Gustavo López Ospina.

Cada presentación fue seguida por un panel y una discusión plenaria. Las síntesis de los panel fue realizada en la última sesión; esta síntesis dio lugar a la preparación de un informe final que servirá de base para las políticas de las agencias de desarrollo en el Brasil.

LA FORMACION DE PROFESORES DE INGENIERIA PARA ENFRENTAR LOS DESAFIOS DEL SIGLO XXI. II CONGRESO MUNDIAL DE EDUCACION Y ENTRENAMIENTO (LA HABANA, CUBA, SEPTIEMBRE 10-13, 1991)

Con el auspicio de UNESCO, UPADI (Unión Panamericana de Asociaciones de Ingenieros), ISEE (Sociedad Internacional de Educación para Ingenieros), SEFI (Sociedad Europea de Formación de Ingenieros), se celebró en La Habana el Congreso

en referencia, cuyo tema central fue la Formación de Profesores de Ingeniería para enfrentar los desafíos del siglo XXI. A continuación se señalan los aspectos tratados en este Congreso:

1. Identificación, formación y desarrollo del docente de Ingeniería.
 - Definición de las características que debe poseer un profesor de ingeniería en la etapa actual.
 - La formación de profesores de ingeniería a partir de profesionales de experiencia sin preparación pedagógica.
 - Formación de profesores de ingeniería a partir de recién graduados de talento.
 - Sistema de desarrollo para profesores de ingeniería que formarán profesionales para enfrentar tecnologías futuras.
 - Identificación, formación y desarrollo de profesores para el ciclo básico de la enseñanza de ingeniería.
2. La tecnología educativa en la labor del profesor de ingeniería.
 - La pedagogía de la formación de habilidades para estudiantes de ingeniería.
 - La preparación del profesor de ingeniería para la utilización de nuevas formas de enseñanza.
 - Desarrollo de la creatividad en el pensamiento del profesor de ingeniería.
- El laboratorio como tecnología educativa en la labor del profesor de ingeniería.
- Ordenadores electrónicos como herramienta de trabajo del profesor de ingeniería.
3. Papel del profesor de ingeniería en la vinculación de la Universidad con el sector productivo y de servicio.
 - El profesor de ingeniería como vínculo entre el sector productivo y la formación del ingeniero.
 - El profesor de ingeniería y el ejercicio de su profesión.
 - El profesor de ingeniería como elemento activo en el desarrollo de la ciencia y la técnica para el sector productivo y de servicio.
 - El profesional del sector productivo y de servicio en su acción como profesor de ingeniería.
4. Participación de los profesores en la educación continua de los ingenieros.
5. Mecanismos de motivación que estimulen la permanencia de los profesores de ingeniería en la Universidad.

LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION SUPERIOR EN UNA AMERICA SIN FRONTERAS VII CONGRESO BIENAL DE LA ORGANIZACION UNIVERSITARIA INTERAMERICANA (SANTO DOMINGO, 18-21 DE NOVIEMBRE DE 1991).

En República Dominicana se llevó a cabo el 7mo. Congreso Bienal de la OUI. En representación de UNESCO/CRESALC estuvo el Dr. Gustavo López Ospina.

Los temas tratados en este Congreso fueron los siguientes:

Tema 1: Nuevos papeles de la educación superior frente a la integración política, científica y tecnológica del Continente Americano.

Tema 2: Las grandes tendencias de los programas de

modernización de la educación superior en el Continente Americano.

Tema 3: Los procesos y los instrumentos de la modernización de la educación superior: los sistemas de educación superior.

Tema 4: Procesos e instrumentos de la modernización de la educación superior: las universidades.

Tema 5: Presentación de cuatro programas como contribución de la OUI a la modernización de la educación superior en América Latina.

II SEMINARIO TECNICO INTERNACIONAL SOBRE GESTION Y ADMINISTRACION DEL PERSONAL ACADEMICO EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE (CARACAS, OCTUBRE 1991)

Con el patrocinio de la OEA, a través del Proyecto Multinacional Educación Media y Superior (PROMESUP), la Universidad Central de Venezuela organizó un seminario técnico teniendo como objetivos los siguientes:

- Conocer los problemas de la gestión y administración del personal académico en las universidades de América Latina y el Caribe.

- Analizar los enfoques y el proceso operativo de la gestión y administración de personal académico en la Región.

- Analizar el proceso de planificación estratégica del sistema de personal académico en las universidades latinoamericanas y del Caribe.

- Estudiar los distintos sistemas de evaluación del personal académico en las universidades.

- Analizar los programas de formación y desarrollo del personal académico.

- Establecer la importancia de la construcción e intercambio de sistemas de información sobre personal académico en el Área Regional.

CENTRO DE RECURSOS DE INFORMACION EDUCATIVA (CERINED)

El Centro de Recursos de Información Educativa (CERINED) es una asociación civil sin fines de lucro, creada bajo la iniciativa de PLANIUC (Universidad de Carabobo, Venezuela).

Esta iniciativa se concretiza después de haber acumulado durante más de diez años una importante experiencia en todo lo referente a la edición de la Revista PLANIUC y su consecuente interrelación con el quehacer educativo; además de la experiencia dejada por el Servicio de Información Referencial en Educación (SIRE) de la Fundación CID de la Universidad de Carabobo.

La decisión de la creación de este centro surge del convencimiento de que no podrá haber investigación pertinente, formación permanente de los educadores, ni elevación de la calidad de proceso educativo, sin la difusión y el acceso adecuado a la producción del conocimiento en el campo de las Ciencias de la Educación.

El objetivo fundamental de este centro es contribuir al desarrollo del conocimiento y la investigación en el área educativa mediante la localización, el acceso, la recuperación y la diseminación de la información especializada, todo ello con el fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación en el país, en virtud de lo cual podrá:

- Proveer información y documentación en forma eficiente, continua y actualizada con el fin de permitir y/o facilitar el acceso a la información en el Área Educativa tanto a personas naturales como jurídicas.

- Brindar asesoramiento a entes de carácter público o privado, nacionales, extranjeros e internacionales y celebrar los convenios o acuerdos que fueren necesarios.

- Coordinar y ejecutar cursos, seminarios y cualquier otro tipo de actividad similar (de edu-

cación continua) de actualización y perfeccionamiento profesional y cultural de los participantes. Dichos cursos serán preferiblemente de carácter intensivo y podrán programarse para atender los requerimientos de los usuarios.

- Contribuir con las investigaciones en el Area Educativa mediante la búsqueda y suministro de la información actualizada sobre el problema objeto de estudio.

- Contribuir a la diseminación de los sistemas y tecnologías modernas para el acceso y el manejo de la información Científica Técnica y Humanística en el Area Educativa.

Promover y desarrollar el turismo Científico-Académico en el área educativa, hacia, en y desde Venezuela.

- Desarrollar sistemas de información en el área educativa.

- Brindar asesoramiento en la organización de bibliotecas, centros de documentación y/o información, en el área Educativa.

- Promover y desarrollar medios didácticos que faciliten el proceso enseñanza-aprendizaje en el área educativa.

- Organizar Bancos de datos sobre: Recursos humanos, materiales y técnicos, a fin de promover su utilización en proyectos y soluciones requeridos en el área educativa.

- Proveer información sobre: eventos, congresos, seminarios, oportunidades de estudios, becas a nivel nacional e internacional y publicaciones especializadas.

- Promover una red nacional de información en el área educativa.

- Promover el flujo de información educativa con todos los países e instituciones del mundo.

SEMINARIO COOPERACION UNIVERSIDAD-PEQUEÑA Y MEDIANA EMPRESA (BUENOS AIRES, 4-8 DE NOVIEMBRE DE 1991)

En el marco de las actividades del Proyecto COLUMBUS, las universidades de Belgrano, Buenos Aires y La Plata, organizaron el Seminario en referencia, teniendo como participantes a Rectores y Funcionarios a cargo de la cooperación con el sector productivo, así como a Empresario y Representantes de asociaciones empresariales de las Pequeñas y Medianas Empresas.

Los objetivos principales fueron:

- Identificar metas y aspectos de la cooperación de la universidad con el sector productivo, en particular con las Py MEs.

- Analizar obstáculos y actitudes en académicos y empresarios hacia la cooperación.

- Discutir la planificación e implementación de políticas universitarias para la cooperación con las PyMEs, incluyendo metodologías y mecanismos apropiados.

- Analizar las políticas públicas requeridas como marco de la cooperación.

- Preparar recomendaciones para universidades, asociaciones empresariales, gobiernos y agencias internacionales.

- Considerar posibles áreas de cooperación en el marco del Proyecto COLUMBUS.

CREACION DEL CENTRO REGIONAL PARA EL ESTUDIO Y APROVECHAMIENTO DE LAS SABANAS

En los últimos años, un grupo de investigadores del Centro Internacional de Ecología Tropical, han logrado la firma de un Convenio entre la Universidad de Oriente y el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC), para el establecimiento del Centro Regional para el Estudio y Aprovechamiento de las Sabanas (CREAS), ubicado en el Estado Monagas, Venezuela. Para ello se ha contado con el

apoyo del Centro Internacional de Ecología Tropical (CIET/UNESCO/IVIC), a través del Programa del Hombre y la Biosfera. A su vez el IVIC ha firmado un Convenio con la Fundación Agraria de Colombia (UNIAGRARIA), a través del cual se están efectuando las gestiones para que el CREAS tenga otra base de operaciones en el Departamento de Arauca, Colombia.

DECLARACION DEL CONGRESO NACIONAL DE RECTORES DE COLOMBIA

A continuación transcribimos la comunicación recibida del Rector de la Universidad de Medellín y Presidente de la Asociación Colombiana de Universidades (ASACUN), Dr. Jaime Tobón Villegas.

Los asistentes al Congreso Nacional de Rectores convocado por el ICFES y la Universidad Tecnológica de Pereira, celebrado en dicha ciudad el 20 y 21 de junio de 1991 para la consulta sobre la Reforma de la Educación Superior,

DECLARAMOS:

Primero. La transcendencia del evento organizado por el ICFES y la Universidad Tecnológica de Pereira en momentos de tanta importancia para acomodar el sistema educativo colombiano a las necesidades del mundo moderno, de la ciencia y la tecnología y la apertura e internacionalización de nuestra economía, así como la actualización del sistema universitario del país.

Segundo. La necesidad de mantener contacto permanente con el mundo académico y científico para implementar nuestro sistema educativo a nivel superior en las políticas, estrategias y acciones que nos permita asimilar las modalidades en ciencia y tecnología y su transferencia al medio colombiano. Sólo así podremos atender el compromiso de la modernización del Estado y del sector productivo nacional, frente a la tendencia impostergradable de la

globalización de los mercados que facilite condiciones de negociación internacional para el normal y constante desarrollo socioeconómico del país.

Tercero. La oportunidad de manejar estas relaciones por conducto y con el apoyo de organizaciones a nivel mundial y regional, como la UNESCO, el consejo de Rectores de las Universidades Europeas, la Organización Universitaria Iberoamericana OUI, la Unión de Universidades de América Latina UDUAL, y demás organismos que trabajan en la educación, ciencia y tecnología en el área de América Latina.

Cuarto. Solicitar a la Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN, que incremente las funciones de coordinación de acciones de integración de la educación superior con los organismos del Estado, de los sectores productivos, los sectores sociales y políticos, para crear un ambiente propicio a la modernización de la educación superior y ajustarse a los nuevos descubrimientos de ciencia y tecnología, que permitan el desarrollo científico de los recursos humanos como la óptima inversión social para el futuro de las nuevas generaciones, cuyos resultados deben encaminarse a obtener mejores condiciones de vida de la población, en un clima de justicia social, de solidaridad y de convivencia pacífica.

ESTUDIOS Y BECAS DE POSTGRADO EN EL EXTRANJERO

Se han recibido comunicaciones diversas anunciando estudios y becas para estudiantes latinoamericanos. En esta sección transcribiremos las que nos vayan llegando y que sean de interés para estudiantes de la región.

Canada, Ottawa. Carleton University. School of Public Administration.

It is a mid-career, two year Master's program in Public Administration, in which *foreign applicants* who are accepted are eligible to receive full funding for tuition, a living allowance, and basic travel costs. The program is now in its seventh year, and they have admitted over 140 students from 35 developing countries, including 17 from Canada. Although they receive over 300 applications per year, they welcome applications from high quality candidates with a combination of high academic achievement and *substantial* and *relevant* work experience, who have demonstrated a clear commitment to assisting in the development process.

Master's Program in Development Administration at Carleton University

Carleton University's master's program in Development Administration offers a unique opportunity to mid-career professionals working in the fields of development planning and development administration. Launched in 1985 with the financial assistance of CIDA and the Donner Canadian Foundation, the program provides a specially-designed environment in which participants can enhance significantly their capacity to provide leadership in advancing the development of their country.

The program welcomes generalists as well as specialists, and offers a combination of courses in advanced techniques of management together with courses covering a wide variety of current development policy concerns. Students are encouraged to tailor the various offerings to best meet their specific needs.

The full-time program takes five semesters of intensive study to complete. Graduates are awarded the M.A. degree in Public Administration.

The program is administered by Carleton's School of Public Administration, in association with the School of International Affairs.

The school of Public Administration offers the foremost Canadian graduate program in the field of public policy and administration. In recent years, it has renewed its long-standing interest in development administration. In addition, the school jointly administers the IDRC's prestigious Pearson Fellowship program in cooperation with the Faculty of Administration at the University of Ottawa.

The Norman Paterson School of International Affairs offers a one year M.A. degree in International Affairs. The program emphasizes an interdisciplinary approach, embracing the fields of political science, economics, history, geography, sociology and law. It is structured to provide the student with a broader understanding of key issues such as global and regional political economy, development studies, and conflict analysis.

Carleton's location in Ottawa has allowed faculty and students to develop contacts with a number of governmental and non-governmental agencies and institutions involved in development. The study of development administration is greatly enhanced with access to a wealth of persons and material not readily available elsewhere.

For further information, please contact:
professor M.A. Bienefeld
Co-ordinator
Development Administration Program
Carleton University
Ottawa, Canada K1S 5B6
Tel: (613) 788-2549
Telex: 053-4232 Carleton U Ott
Fax: (613) 788-2551

Admissions

The program is aimed at participants with substantial work experience, with strong academic backgrounds, and with a clear commitment to assisting in the development process.

Our experience has been that successful applicants have:

- a bachelor's degree (or equivalent) from a recognized university with at least high honours standing (upper second class);

- not less than three years of relevant work experience, on development projects or in the areas of development assistance or development planning;

- a TOEFL score of at least 550;

- completed a university-level course in introductory economics and have a working knowledge of mathematics at least at the high school matriculation level;

- demonstrated leadership qualities and potential for career advancement.

The special nature of the scholarship funding for this program requires that application be completed before March 1. Applications are reviewed continuously after February 1, and applicants are encouraged to provide all required documentation

as early as possible. Acceptances by the admissions committee will be sent out after April 1.

With the assistance of CIDA and Carleton University, 14 full scholarships are provided to foreign students in the program. Such scholarships provide a travel allowance to and from Canada, full tuition, and a monthly living stipend for the full period of study. Applicants may also wish to apply for alternative assistance programs, such as Commonwealth, CIDA or World Bank Fellowships. It is a useful practice to consult with one's own Ministry of Education regarding these and other possible sources of financial assistance. Canadian and Landed Immigrant students are eligible for the usual forms of university and government financial assistance.

The program begins in early September, in accordance with the academic schedule, and continues for five terms (approximately 20 months). The program is offered on a full-time basis only. No outside work is permitted while on a full scholarship.

AGENDA DE COMPROMISO. COMUNICACIONES RECIBIDAS

A continuación transcribimos dos comunicaciones recibidas de El Salvador y de Venezuela

Comunicación de COSUPES, Consejo Superior de Universidades Privadas de El Salvador, enviada por la Lic. Judith Mendoza de Díaz, Presidente de ese Consejo.

"Reciba por este medio, un atento saludo de las universidades que formamos el Consejo Superior de Universidades Privadas de El Salvador (COSUPES), con los mejores augurios para la Educación Superior en nuestros países.

Objeto principal de la presente es agradecer su gentil invitación para participar en la Reunión Internacional: "*Reflexión sobre los Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial, el caso de América Latina y el Caribe: futuro y escenarios deseables*", en la cual tuvimos oportunidad de intercambiar experiencias con funcionarios de instituciones de Educación Superior de nuestra Región y de otras latitudes.

Parte relevante del evento lo constituyó la firma de la Agenda de Compromiso: "*Libertad Creadora y Desarrollo Humano en una Cultura de paz*", la que contempla un horizonte sobre las acciones que las

instituciones de Educación Superior debemos realizar para esta nueva década.

Es por tal razón que el COSUPES firmó en Caracas la Agenda de Compromiso y divulgó en nuestro país, a nivel de las organizaciones Nacionales y Privadas y medios de Comunicación Social vinculados con la Educación, los propósitos de tal documento. Como corolario, con fecha 31 de mayo, se ratificó y firmó por parte de trece universidades agremiadas a COSUPES, la adhesión a dicha agenda, producto del evento antes citado, acta de la cual le envío copia.

Nos place por otra parte solicitar a CRESALC que nos incluya en la nómina de instituciones favorecidas con el envío de documentación sobre tópicos educativos, igual que se nos invite a futuros eventos que CRESALC/UNESCO organice.

Con el solidario interés de contribuir a elevar la calidad de formación de los profesionales que necesita nuestra Región Centroamericana y especialmente El Salvador, aprovecho la ocasión para reiterarle las muestras de mi especial consideración y estima".

ACTA

Los infrascritos rectores de las universidades privadas Agremiadas al Consejo Superior de Universidades Privadas de El Salvador (COSUPES), habiendo conocido el texto de la Agenda de Compromiso: "*Libertad Creadora y Desarrollo Humano en una Cultura de Paz*", preparada en la Reunión Internacional de Reflexión sobre los Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial: el caso de América Latina y del Caribe, la que se llevó a cabo los Días 2 y 3 de mayo del corriente año, en Caracas, Venezuela, ACORDAMOS: Adherirnos a la misma en todas y cada una de sus partes. Por lo cual firmamos la presente acta en la ciudad de San Salvador, a los treinta y un días del mes de mayo de mil novecientos noventa y uno.

En razón de que la Reunión Internacional convocada por la UNESCO, tuvo por objeto "reflexionar sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial", consideramos que la "Agenda de Compromiso" debió comprender tanto los aspectos contemplados en las ponencias como los planteados por los participantes en forma verbal o por escrito. Sin embargo, se omiten algunos de especial importancia y actualidad, particularmente los

relacionados con la formación de recursos humanos para la salud y la Declaración de Alma Ata y su estrategia de Atención Primaria en Salud así como con el rol protagónico que corresponde a las instituciones de Educación Superior en la efectividad de la integración Docente-Asistencial y de Investigación en los escenarios intra y extramurales.

Por esta consideración, quienes concurrimos en representación de la Universidad del Zulia, proponemos incorporar esos aspectos, para lo cual sugerimos como una alternativa incluirlos en los títulos y numerales que se especifican a continuación y, para esto, se subrayan las palabras y/o frases que pedimos insertar:

CONSTATAMOS QUE: Los temas de mayor preocupación para la región en la presente década son, entre otros, la eliminación de la pobreza crítica, *el logro de mejores condiciones de salud para toda la población*, la consolidación de los sistemas democráticos, la estabilidad económica y social, la formación de recursos humanos *idóneos y competentes*, *que demande el desarrollo integral de los países de la región y la solución de sus necesidades*, la protección y conservación del medio ambiente y los recursos naturales, el acceso real y oportuno al conocimiento científico y tecnológico, la atención adecuada al crecimiento demográfico, *al acelerado proceso de urbanización y a la dependencia económica*. En consecuencia,

AFIRMAMOS QUE: en cuanto a este numeral sugerimos conveniente una nueva redacción, tanto en lo que respecta a su estilo como a su contenido, porque lo encontramos de difícil comprensión y falta de claridad de lo que se desea "afirmar".

El desarrollo humano exige condiciones de autonomía y de creación científica, capaces de fecundar tanto las capacidades productivas económicas, como el fortalecimiento de instituciones democráticas. Las universidades se justifican básicamente como vanguardia del desarrollo en términos de una producción propia de ciencia y tecnología, comprometidos con el logro de la *participación activa de la comunidad en la solución de sus necesidades y problemas y con una política nacional y regional que garantice el bienestar físico, psíquico y social de la población, a la vez que el respeto a su integridad ecológica.*

CONSIDERAMOS QUE: La educación deberá ser medio de apoyo constante a la creación de una vida digna, *a la prevención y conservación integral de la salud del individuo, la familia y la comunidad, así como*

a la preservación del ambiente y a la transmisión y generación de conocimientos ajustados a la creciente y diversificada demanda de las sociedades y sus instituciones y de la promoción de procesos de autogestión y desarrollo humano; por todo lo anterior,

ASUMIMOS LAS SIGUIENTES DECISIONES Y ACCIONES: Trabajar de forma constante para la armonización de filosofías, políticas, modelos y formar el futuro de los países y la región. Para ello se buscará fortalecer a través de recursos adecuados el sector de educación Superior, priorizando la creación y consolidación de centros *que respondan a las necesidades reales locales, nacionales y de la región, que promuevan un nivel de excelencia;* la cooperación interuniversitaria, la capacidad de intercambio y negociación con los grandes centros de producción del conocimiento mundial y el fortalecimiento de redes de trabajo universitario.

Fortalecer la producción de conocimiento por vía de una investigación y docencia comprometidas con el afianzamiento de las culturas y de sus múltiples formas de expresión, *así como el desarrollo integral de la población.* La adopción de políticas científicas y tecnológicas, industriales y financieras coherentes, *que atiendan con equidad y eficiencia la problemática nacional,* que enfaticen estímulos reales a la comunidad académica, en los campos científico y humanístico son caminos a recorrer en el futuro inmediato.

Incorporar críticamente a la cultura regional los conocimientos, tecnologías y productos generados fuera de la región para disminuir aceleradamente la brecha que hoy los separa de los países industrializados, en muchas áreas y especialidades. La apertura al mundo exterior, la confrontación y la crítica deberán ser medios propicios a la renovación y actualización permanente de los planes y programas de estudio, *cuidando mantener su identidad, cultivar su folklore y respetar lo autóctono.*

Acelerar los cambios en las formas organizativas y de gestión de las instituciones de Educación Superior, privilegiando la excelencia, la producción científica, su vinculación con el entorno social, su proyección al futuro y articulación internacional. *Diversificar la educación superior, con equilibrio y equidad, en atención a los requerimientos locales, nacionales y regionales de científicos, profesionales y técnicos capaces de innovar, controlar y evaluar su propia producción, a las instituciones y a sus programas,*

generando su continua renovación a fin de responder con sentido de actualidad el reto del desarrollo integral de la región.

Propugnar con mayor ímpetu las potencialidades de la comunidad universitaria,* a través de una presencia más activa en la sociedad y de una efectiva interacción con la comunidad y el ambiente. Para ello, se deberán hacer esfuerzos para eliminar los prejuicios y miedo al cambio, a la libertad, a la crítica y a la innovación; *a la vez que para conferir mayor valor a la capacidad creativa y de intervención del saber popular a través del estímulo a su participación organizada.*

CONSIDERAMOS INDISPENSABLE CONTAR CON: Una amplia y activa movilización en la región en torno a estas decisiones y acciones, para lo cual se identificarán en forma inmediata los medios e instituciones a través de los cuales se podría realizar esta tarea durante los próximos años. Todo lo planteado correrá el riesgo de no ser puesto en práctica si no se hace el esfuerzo de crear espacios e instituciones que puedan garantizar la democratización y eficiencia de la Educación Superior, acorde con su contexto y mediante su proyección hacia la comunidad. *Así podrá lograr la contribución de todos para el cumplimiento de esta Agenda y para mantener vivo el compromiso individual y de grupo asumido en esta oportunidad.* La UNESCO, apoyada especialmente en el CRESALC y otras organizaciones que decidan cooperar con la presente Agenda de Compromiso, serán responsables en el futuro inmediato de la mayor estructuración y ampliación del movimiento intelectual que hoy se proyecta en torno a los desafíos y metas posibles de América Latina y el Caribe.

* Se propone eliminar "académica y científica", porque se considera que la segunda está implícita en la primera y porque para el contexto de la frase se piensa que tiene mayor significación hablar de la comunidad universitaria en general.

CURSOS CORTOS OFRECIDOS POR LA UNIVERSIDAD DE NACIONES UNIDAS

Bajo los auspicios de la Universidad de las Naciones Unidas, se han realizado en 1991 diversos cursos en varios países de América Latina. Entre ellos: el Curso Avanzado de Biotecnología de Alimentos, en Guatemala, entre el 2-13 de diciembre; el II Curso Avanzado sobre Procesos Biotecnológicos, en la UNAM de México, entre el 7-25 de octubre de 1991; el curso Avanzado en Técnicas de ADN Recombinante, entre el 2-13 de septiembre de 1991; el curso Avanzado de Manipulación Genética de Plantas: transferencia y expresión de genes, en el Centro de Estudios Fotosintéticos y Geotecnológicos,

entre el 4-5 de noviembre de 1991, en Rosario, Argentina.

Para 1992, se tiene previsto el Curso Técnico Experimental sobre Bases Moleculares del Diagnóstico de Enfermedades Humanas, el cual está previsto realizarse en el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas IVIC, a finales de enero o principios de febrero de 1992.

Persona a contactar: Dr. Manuel Rieber, Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Laboratorio de Bioquímica Celular, Apartado Postal 21827, Caracas 1020-A, Venezuela.

- 6. Familia y Desarrollo en América Latina y El Caribe/Ana Jusid y otros. (1988)
- 7. Estudios Prospectivos en América Latina. (1988)
- 8. Familia y Desarrollo en América Latina y El Caribe-II/Venezuela. Ministerio de la Familia. (1989)
- 9. América Latina Hacia el año 2000. (1989)
- Caribbean Social Science: An Assessment/ Glenn Sankatsing. (1989)

LIBROS (COEDICIONES)

- LIBROS**
- La Construcción del Futuro en América Latina/ Porfirio Muñoz Ledo y otros. (1987)
 - La Construction du futur en Amerique Latine/ Porfirio Muñoz Ledo y otros. (1987)
 - Integración: Nuevos Desafíos y Alternativas/ Germánico Salgado. (1987)
 - Sociedad y Derechos Humanos/Luis Barriga Ayala, ed. (1987)
 - América Latina: Diagnósticos y Modelos Industriales Alternativos/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). (1988)
 - Arreglo de Controversias: Según el Derecho del Mar/Luis Valencia Rodríguez (1989)
 - Poder y Dominación: Perspectivas Antropológicas/Manuel Villa Aguilera, ed./UNESCO; El Colegio de México. (1986)
 - La Mujer en la Planificación y el Desarrollo/ UNESCO; Editorial Nueva Sociedad. (1988)
 - Sociólogos y Sociología en Venezuela/Gregorio Antonio Castro/UNESCO; Tropykos. (1988)
 - Duda, Certoza, Crisis: La evolución de las ciencias sociales de América Latina/Heinz R. Sonntag/UNESCO; Editorial Nueva Sociedad. (1988)
 - Respuestas Silenciosas: Proletarización Urbana y Reproducción de la Fuerza de Trabajo en América Latina/Juan Pablo Pérez Sáinz/ UNESCO; Editorial Nueva Sociedad. (1989)
 - ¿Nuevos Temas Nuevos Contenidos?/Heinz R. Sonntag, ed./UNESCO; Editorial Nueva Sociedad. (1989)

FORMULARIO DE SUSCRIPCION

Nombre : _____

Dirección: _____

Apdo. Postal : _____

Edo. / Ciudad : _____

País : _____

Suscripción Año _____ Factura Pro-forma Año _____

Revista Educación Superior Y Sociedad (semestral)

Boletín de Resúmenes Análíticos (semestral)

TARIFAS (incluye el importe del correo aéreo)

América Latina y el Caribe

Otros Países

Venezuela

RESS

\$ 14,00

\$ 17,00

Bs. 250,00

RAE

\$ 16,00

\$ 18,00

Bs. 250,00

Para cancelar favor emitir cheque a la orden de : UNESCO y enviar a nuestro Apdo. Postal

LIBROS

- Universidad y Desarrollo en América Latina y el Caribe/J. Graciarena, J.J. Brunner, J. Vivas, D. Klubitschko y G. Rama
- La Juventud Universitaria en América Latina y el Caribe/J.C. Tedesco y H. Blumenthal, comps. (1986)
- Postgrado en América Latina: Investigación Comparativa: Brasil, Colombia, México y Venezuela/Doris Klubitschko (1986)
- Postgrado en América Latina: Investigación sobre el Caso del Brasil/Rogelio de Andrade, Divonzir Arthur Gusso y Sergio Vasconcelos de Luna (1986)
- Postgrado en América Latina: Investigación sobre el Caso de Colombia/Eduardo Vélez y Blanca L. Caro (1986)
- Postgrado en América Latina: Investigación sobre el Caso de México/Teresa Wuest Silva (1986)
- Postgrado en América Latina Investigación sobre el Caso de Venezuela/Ramón Casanova (1986)
- Encuesta sobre la Representación de las Mujeres en la Educación Superior, la Investigación, la Planificación y la Gestión de la Educación/ Federación Internacional de Mujeres Graduadas en Universidades. (1987)
- Formación Pedagógica de Docentes de Educación Superior en América Latina y el Caribe: REDESLAC: Experiencias y Realizaciones/ Varios Autores (1988)
- El Administrador de la Educación y los Medios de Enseñanza/Jean Valerien, ed. (1988)
- Planning & Management for Excellence & Efficiency of Higher Education/Varios Autores (1991)
- Reunión Internacional de Reflexión sobre los Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial: El Caso de América Latina y el Caribe, Futuro y Escenarios Descables (1991)
 - Documento Base
 - Working Document
 - El Compromiso
 - The Commitment
 - Visión Cuantitativa de la Educación Superior en América Latina y El Caribe
 - Nuevos Contextos y Perspectivas: Ponencias V. 1
 - Oportunidades del Conocimiento y de la Información: Ponencias V. 2
 - Retos Científicos y Tecnológicos: Ponencias V. 3
 - Mundo Productivo y Financiamiento: Ponencias V. 4
 - Modernización e Integración: Ponencias V. 5

TITULOS PUBLICADOS POR UNESCO/ URSHSLAC

Serie Estudios y Documentos URSHSLAC

1. Crisis y Estrategias Alternativas en América Latina: Manual para curso post-universitario. (1986)
2. Directorio de Investigadoras sobre Mujeres en El Caribe Anglparlante/Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales (ISER); University of the West Indies, Jamaica. (1986)
3. Directory of researchers on women studies in the English Speaking Caribbean/Institute of Social and Economic Research (ISER); University of the West Indies. (1986)
4. América Latina: Enseñanza del Derecho Internacional Público/Gustavo Vega y otros. (1987)
5. La CTDIP en los países de América Latina y El Caribe/Siegried Hagel. (1988)

TITULOS PUBLICADOS POR UNESCO/ CRESALC

SERIE DIRECTORIOS

- Directorio de Centros de Investigación y Unidades de Información relativos a la Educación Superior en América Latina y el Caribe (1984)
- Directorio de Organismos responsables de la Información Estadística de Educación Superior en América Latina y el Caribe (1984)

SERIE DOCUMENTOS DE TRABAJO Y ESTADOS DEL CONOCIMIENTO

- Universidad y Desarrollo Científico-Técnico en América Latina y el Caribe/Hebe Vessuri y E. Díaz (1985)
- Los Estudios de Financiamiento de la Educación Superior en América Latina: Respuestas, Tendencias y Lagunas/Messias Costa (1986) (*Agotado*)
- Contribución de la Educación al Desarrollo de los otros Niveles Educativos: Estado del Conocimiento/Carmen García Guadilla (1987)
- Educación Superior y Desarrollo Educativo en América Latina y el Caribe: Contribución de la Investigación Educativa/José Silvio (1987)

SERIE MONOGRAFÍAS SOBRE EDUCACION SUPERIOR EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE

- La Educación Superior en Venezuela/Venezuela. Consejo Nacional de Universidades. Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) (1984) (*Agotado*)
- La Educación Superior en Brasil/Helio Pontes (1985)
- La Educación Superior en Cuba/Universidad de La Habana. Depto. de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (1985)

- La Educación Superior en Argentina/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Sede Argentina (1985)
- La Educación Superior en Panamá/Universidad de Panamá. Dirección de Planificación Universitaria (1985)
- La Educación Superior en Colombia/Rodrigo Parra y Bernardo Jaramillo (1985)
- Higher Education in Trinidad & Tobago/Gwendoline Williams y Claudia Harvey (1985)
- La Educación Superior en Ecuador/Francisco Pareja (1986)
- La Educación Superior en México/María Ibarrola (1986)
- La Educación Superior en Paraguay/Carlos de Jesús Ramírez, Carlos Luis La Fuente y Diómedes Riveli (1986)
- La Educación Superior en Uruguay/Universidad Mayor de la República. Dirección General de Planeamiento Universitario (1986)
- La Educación Superior en Honduras/Marco A. Zúñiga (1987)
- Higher Education in Guyana/Universidad de Guyana (1987)
- La Educación Superior en Chile/J.J. Brunner (1987)
- La Educación Superior en Perú/Héctor Luján Peralta y Mario Zapata Tejerina (1988)
- La Educación Superior en Nicaragua/Consejo Nacional de la Educación Superior (1988)
- Higher Education in Barbados/Anthony Layne (1989)
- La Educación Superior en Costa Rica, Consejo Nacional de Rectores. Oficina de Planificación de la Educación Superior (1989)
- La Educación Superior en Guatemala/Víctor Ardón (1989)
- La Educación Superior en República Dominicana/Rubén Silie (1990)