

REVISTA

Educación Superior y Sociedad



Vol. 7 - N° 1, 1996



Director:

Luis Yarzabal, Director CRESALC/UNESCO-Caracas

Editor:

José Silveira, Especialista Principal para Educación Superior, CRESALC-UNESCO

Editora Adjunta:

Aracely Morales

Comité Asesor:

Jorge Brovetto, Rector de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

José Joaquín Brunner, Ministro de la Secretaría de la Presidencia, Santiago, Chile.

Marco Antonio R. Dias, Director de la División de Educación Superior, UNESCO, París.

Miguel Ángel Escotet, Director de Estudios de Postgrado, Centro para el Desarrollo de la Educación, Florida International University, Miami, Florida.

Ruth Lerner de Almeida, ex-Embajadora de Venezuela ante la UNESCO, Caracas, Venezuela.

Gustavo López, ex-Director del CRESALC, Director EPD, UNESCO, París.

José Seixas Lourenço, Presidente, Asociación de Universidades Amazónicas (UNAMAZ), Brasilia, Brasil.

Luis Enrique Orozco, Vice-Rector Académico, Universidad de Los Andes, Santafé de Bogotá, Colombia.

Enrique Oteiza, ex-Director del CRESALC, Buenos Aires, Argentina.

Antonio Pasquali, ex-Director del CRESALC, Caracas, Venezuela.

Juan Carlos Tedesco, ex-Director del CRESALC, Director, International Bureau of Education, UNESCO, Ginebra.

Carlos Tünnermann Bernheim, Consejero Especial del Director General de la UNESCO, Managua, Nicaragua.

Hebe Vessuri, Jefe, Departamento de Estudio de la Ciencia, Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Caracas, Venezuela.

Comité Editorial

Nicolás Bianco, Director, Instituto de Inmunología, Facultad de Medicina, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

Ángel Díaz Barriga, Director del Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Autónoma de México.

Axel Didriksson, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Carmen García-Guadilla, Profesora Asociada, Centro de Estudios del Desarrollo, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

Fabián González, Director del Programa Reforma y Utopía, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.

Víctor Guédez, Asesor, Centro Internacional de Educación y Desarrollo CIED, Universidad Simón Bolívar, Sartanejas, Caracas, Venezuela.

Daniel Levy, Profesor, Depto. de Administración y Política Educativa, Universidad Estatal de Nueva York, Albany, N.Y., E.U.A.

Carlos A. Marquis, Asesor, Secretaría de Política Universitaria, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, Argentina.

Elvira Martín, Directora, CEPES, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

Heinz Sonntag, Director, Centro de Estudios del Desarrollo, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

Jacques Velloso, Profesor Universidad de Brasilia, Brasil.

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

Dirección: Edf. Asovincar, Av. Los Chorros cruce con Calle Acueducto, Altos de Sebucán. **Dirección Postal:**

Apartado Postal 68.394 Caracas, Venezuela. Teléfonos: (58.2) 286.07.21 / 286.05.55 / 286.07.58. Fax.: (58.2)

286.03.26 Correo electrónico: l.yarzabal@unesco.org

Los artículos firmados expresan la opinión de sus autores y no necesariamente la de la UNESCO.

Las denominaciones empleadas en *Educación Superior y Sociedad* y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de la parte de la Secretaría de la Unesco, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Se pueden reproducir y traducir los textos publicados (excepto cuando esté reservado el derecho de reproducción o de traducción) siempre que se indique el autor y la fuente.

Diagramación, montaje e impresión:

Unidad de Artes Gráficas e Impresión CRESALC/UNESCO

Depósito Legal: ISSN: 0798-1228

Indice

3. Editorial
5. La responsabilidad de la educación superior hacia el conjunto del sistema educativo
Marco A. Rodrigues Dias
27. Propuesta de una metodología de evaluación de la demanda externa para una universidad en el marco de la integración subregional, el caso de la UNaM
Graciela C. Riquelme, M. Cristina Dirie, Alberto Sosa y Paula Razquin
47. Cooperación intrarregional e integración. Análisis de una muestra de universidades localizadas en el área trópico de capricornio
Jaime Contreras Pérez, Angel Henríquez Aguilera, Pablo Jiménez Quiñones y Waldo Ríos Bordones
59. La experiencia internacional sobre evaluación y acreditación de la educación superior y de postgrado: una visión panorámica
Víctor Morles
73. El currículo universitario frente a los cambios en los sistemas de ideas y creencias
Augusto Pérez Lindo
89. Desafíos de la globalización para la innovación y el conocimiento
José Joaquín Brunner
97. Políticas de integración y universidad
José Villarruel, Diana Levín de Sborovsky, Susana Fourcade de Otaegui y Liliana Ulibarrie
109. Presente y futuro de la universidad latinoamericana
Jorge Ares Pons

Conferencia Regional de Educación Superior

La 28a. Conferencia General de la UNESCO, resolvió realizar en 1998, la Primera Conferencia Mundial de la Educación Superior, destinada a proponer políticas y estrategias que impulsen la transformación de los sistemas y las instituciones de educación superior (IES) de los Estados Miembros de la Organización, con el fin de mejorar la pertinencia y la calidad de sus funciones de docencia, investigación y extensión a los efectos de contribuir a la creación de una cultura de paz y de un desarrollo humano sostenible.

Antecederán a la mencionada Cumbre, cinco Conferencias Regionales - en África, América Latina y el Caribe, Asia y el Pacífico, Estados Arabes y Europa - comenzando por la de América Latina y el Caribe, la cual se realizará en La Habana, del 18 al 22 de noviembre de 1996, organizada por el Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRESALC) y el Ministerio de Educación Superior de Cuba.

La Conferencia Regional de América Latina y el Caribe procurará, por una parte, definir los principios fundamentales que sustenten una transformación profunda de la Educación Superior en América Latina y el Caribe al comienzo del Siglo XXI, mediante la cual aquélla se convierta en promotora eficaz de una cultura de paz sobre la base de un desarrollo humano fundado en la equidad, la democracia, la justicia y la libertad; y por otra, contribuir a mejorar la pertinencia y la calidad de sus funciones de docencia, investigación y extensión, ofreciendo igualdad de oportunidades a todas las personas a través de una educación permanente y sin fronteras, donde el mérito sea el criterio básico para el acceso, en el marco de una nueva concepción de la cooperación regional e internacional.

Para alcanzar esos objetivos se diseñarán y analizarán propuestas sobre los siguientes temas específicos: (i) *pertinencia*: relaciones con el conjunto del sistema educativo; vinculación con el sistema económico-laboral; interacciones con el sistema político y el Estado, revalorización de la autonomía y la libertad académica; relaciones con el sistema socio cultural; (ii) *calidad*: factores de calidad; acreditación y evaluación institucional; políticas de gestión y mejoramiento de calidad; (iii) *financiamiento y gestión*: investigación sobre educación superior y su vinculación con la gestión y el financiamiento; modelos de gestión y estrategias de financiamiento; responsabilidad del Estado en el financiamiento de la educación superior pública; (iv) *conocimiento y uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación*: los multimedia y las autopistas de la información; modernización de las bibliotecas universitarias; actualización y mejora de la formación de los especialistas en información; comunidades reales y virtuales de usuarios; estudio de las repercusiones sociales y económicas y los aspectos éticos y legales de esas tecnologías; preservación de la identidad cultural; y (v) *reformulación de la cooperación internacional*: papel de la cooperación internacional; impactos de los procesos de integración económica y política; convalidación de estudios, títulos y diplomas; fortalecimiento de las instituciones y los sistemas de educación superior de la región; mecanismos para reducir los desequilibrios, frenar el éxodo de talentos hacia el mundo industrializado y facilitar la transferencia de conocimientos y tecnologías.

Se trata, como lo afirmara Federico Mayor Director General de la UNESCO, en la VII Conferencia de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (Jamaica, mayo de 1996), de propiciar una reforma radical que permita la general observación de los siguientes principios: autonomía, rendición de cuentas, capacidad prospectiva y de anticipación, valoración del mérito, persistencia a lo largo de toda la vida, reciclaje y actualización profesional, investigación científica, pasarelas entre distintos estudios, instalación de redes telemáticas, e incremento de las relaciones con el sector laboral.

Cada tema será analizado en una Comisión de Trabajo, conformando así cinco grupos que funcionarán de manera paralela y simultánea, excepto para la primera y la última sesión, las cuales se destinarán a la Introducción y a las Conclusiones y Recomendaciones, respectivamente. Cada Comisión de Trabajo elaborará un informe que contendrá los aspectos sustanciales de sus discusiones, así como sus conclusiones y propuestas. Cada informe será presentado, discutido y aprobado en la respectiva Comisión, integrándose luego al documento final cuyos componentes fundamentales serán: (i) una *Declaración* y (ii) un *Plan de acción*.

En procura de la necesaria confluencia de voluntades, se ha invitado a participar a un amplio universo de actores involucrados o relacionados con la dinámica de la educación superior, incluyendo a: personalidades relevantes de la educación superior de América Latina y el Caribe; autoridades de los organismos nacionales y regionales coordinadores de la educación superior; autoridades de las IES; autoridades y especialistas de las organizaciones no-gubernamentales de educación superior de la región; autoridades, directivos y especialistas de las bibliotecas, centros de información y de informática de las IES de la región; profesores, investigadores y personal gerencial de las IES; coordinadores de cátedras y redes del Programa UNITWIN de la UNESCO; miembros de las Comisiones Nacionales de Cooperación con la UNESCO; representantes de organizaciones estudiantiles de educación superior; representantes y expertos de las agencias de las Naciones Unidas y de organismos intergubernamentales de ámbito regional o sub-regional de diferentes naturalezas y campos de acción; representantes de asociaciones docentes, profesionales, empresariales, científicas y tecnológicas; legisladores y autoridades gubernamentales regionales, nacionales y locales e invitados de otras regiones.

Mediante el anuncio de esta Conferencia en la presente entrega de *Educación Superior y Sociedad*, el CRESALC extiende a sus lectores y colaboradores la invitación¹ a formular, en La Habana, una estrategia concertada, sistémica, de mediano y largo plazo, que, basándose en la cooperación solidaria, estimule la transformación de la educación superior llamando a todos los actores, sin excluir al Estado, a cumplir con sus responsabilidades en lo que se refiere a la formación de recursos humanos, la creación de conocimientos y la generación, apropiación, adaptación y transferencia de saberes y tecnologías, a fin de impulsar el desarrollo humano sostenible en la región.

Luis Yarzábal

¹ Para confirmar su asistencia las personas interesadas deben dirigirse al Dr. Efraín Abreu Heredia, Gerente General de MERCADU, calle 13 N° 951 esq. a calle 8, Vedado, La Habana, Cuba. Teléfonos: (53.7) 33 38 93 / 33 30 87 - Fax: (53.7) 33 30 28.

La responsabilidad de la educación superior hacia el conjunto del sistema educativo*

Marco A. Rodrigues Diasⁱ

Resumen

El autor señala que el estudio de las responsabilidades de la educación superior con el conjunto del sistema educativo es un área prioritaria para la UNESCO. Incluye entre esas responsabilidades la formación de docentes; la formación de investigadores en educación; la implementación y evaluación de proyectos piloto de investigación educativa y la creación de redes de instituciones interesadas en el desarrollo de las ciencias de la educación. Destaca los aportes hechos al tema en Venezuela, tanto por algunos de sus ministros de educación como por investigadores que han estudiado las diversas formas de articulación entre los distintos niveles del sistema educativo. Expone también experiencias y argumentos que tornan desaconsejable la política de reducir los recursos asignados a la educación superior como forma de fortalecer los otros niveles educativos, citando como ejemplo lo ocurrido en Tanzania bajo la conducción de Julius Nyerere. Termina subrayando que el programa actual de la UNESCO sobre educación superior presta especial apoyo a la organización de redes institucionales orientadas a renovar la formación de maestros utilizando, entre otras innovaciones, las nuevas tecnologías de educación a distancia.

* Documento basado en la ponencia presentada en Caracas el 11 de mayo de 1995 en el Simposio organizado por la Universidad Pedagógica Experimental y por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, "Hacia la Integración de un Proyecto Educativo para Venezuela". El texto final incorpora las respuestas a las preguntas formuladas por los participantes.

i. Director de la División de Educación Superior de la UNESCO

I. Introducción

El tema que se me ha asignado y, el hecho que sea llamado a hablar en el ámbito de esta conferencia que ha logrado reunir a un centenar de educadores, maestros, profesores universitarios, estudiantes de post-grado en educación y responsables de políticas educacionales en Venezuela, significa para mi el reconocimiento de que la Organización que yo represento -la UNESCO- sigue siendo el punto de referencia para los Estados Miembros cuando se trata de renovar sus sistemas educativos para adecuarlos a las necesidades cambiantes del mundo actual.

La responsabilidad de la educación superior hacia los otros niveles educativos es un área prioritaria del programa de educación superior de la UNESCO como intentaré demostrarlo, y se aborda principalmente, a través de cuatro modalidades de acción:

1. La formación inicial y continua de los docentes, que es tal vez la más importante.
2. La formación de investigadores en educación. En realidad, en muchos países, los establecimientos de educación superior son los únicos que están en condición de investigar en este campo, produciendo trabajos esenciales para que los encargados de tomar decisiones políticas lo hagan en conocimiento de causa.
3. La implementación de proyectos pilotos y de experiencias innovadoras (incluyendo las nuevas tecnologías), los estudios de los currículos y programas, la introducción de nuevos contenidos en la formación de los maestros (objeto de una serie de redes regionales de innovaciones que cuentan con el apoyo de la Organización y en las cuales las universidades son miembros mayoritarios).
4. Como una síntesis de todas estas acciones, la creación de redes de instituciones interesadas en la renovación de la formación de los maestros, el desarrollo de las ciencias de la educación, la integración de la investigación y de la formación y el uso de nuevas tecnologías para la formación de los docentes.

II. El entorno de la Conferencia

En su ponencia, el primer día de esta conferencia, el Profesor Arnaldo Esté llamó la atención sobre el hecho significativo de que esta reunión se realizara en el auditorio del Club de Sub-Oficiales de las Fuerzas Armadas de Venezuela.

Los tiempos han cambiado, señaló el profesor-filósofo venezolano. Su observación es válida. Además de estar participando con ustedes en los debates en este salón, estoy hospedado en el hotel del Círculo Militar de Venezuela. No es la primera vez que los militares me dan abrigo. La primera vez fue en mi país, Brasil, durante el Golpe de Estado de 1964, pero... en aquella ocasión las condiciones eran bien diferentes.

El interés de los militares por los problemas de la educación, como lo atestigua la presencia aquí del Comandante del Club de Suboficiales y la de varios estudiantes militares, hombres y mujeres, quienes participan en las discusiones sobre un modelo de educación para Venezuela, son claras señales de una nueva mentalidad. Prueba también de ello fue la reunión que el Director General de la UNESCO sostuvo, hace poco más de un mes en Washington, con Ministros de la Defensa de diversos países de América Latina. El encuentro permitió un debate sobre la educación para la paz. Es auspicioso comprobar que hombres formados hasta ahora para la guerra se dan cuenta de que el mejor instrumento para lograr la paz es trabajar para desarrollar un espíritu de comprensión, de tolerancia y de colaboración.

Federico Mayor, el Director General de la UNESCO, acostumbra decir que la Historia solamente destaca a los generales que han ganado batallas o guerras. Nadie recuerda a quienes han evitado las confrontaciones bélicas, lo que es mucho más meritorio. Además, es importante señalar que al analizar los gastos militares entre 1984 y 1987, se verifica una reducción de 935 billones de dólares: \$810 billones en los países industrializados, \$125 en los países en desarrollo. Sin embargo, estas sumas no fueron invertidas en proyectos de desarrollo, por el contrario, estos fondos disminuyeron en más de siete billones de dólares, o sea más de un 10 por ciento, entre 1984 y 1992. Por su parte, las Naciones Unidas gastan un 80% de sus recursos en operaciones de mantenimiento de la paz y acciones de emergencia y muy poco en campañas de prevención de conflictos o en la reconstrucción de la paz.

La observación inicial del Profesor Esté me hizo modificar el esquema de mi ponencia y provocó en mí la reflexión de que una de las primeras contribuciones de las universidades al conjunto del sistema educacional podría consistir, justamente, en llevar a cabo estudios sobre la paz y sobre el desarrollo, en promover debates sobre dos documentos que las Naciones Unidas aprobaron recientemente el "Programa para la Paz" y el "Programa para el Desarrollo" e integrarlos en los programas de la UNESCO de cultura para la paz, principalmente en lo que se refiere a programas de formación de maestros. No es por otra razón que en el texto constitutivo de la UNESCO está escrito que "puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz".

III. La situación en Venezuela

Debo decirles también que me quedé muy impresionado con lo que he visto aquí en Caracas y con lo que he oído en esta conferencia. En particular, llamó mi atención lo que ha dicho y escrito el Vicerrector de la Universidad Pedagógica Libertador, la UPEL, Profesor Jesús Ruiz Lúquez, para quien "el deterioro del ingreso real familiar durante los últimos 10 años es tal que para la década de los 80, cerca del 40% de las familias venezolanas percibía ingresos por debajo de la canasta básica de sobrevivencia mientras que, para los años 90, esta cifra ascendió al 70% aproximadamente". Conociendo estos datos es fácil comprender el deterioro que en el mismo período sufrieron los indicadores educacionales del país. Esto no disminuye, y por el contrario, verifica el duro diagnóstico hecho por el Ministro de Educación, Profesor Antonio Luis Cárdenas, para quien en lo que a educación se refiere "estamos frente a un fraude".

Graves palabras, principalmente viniendo de quien vienen, y que dan una gran trascendencia a los esfuerzos de reflexión sobre la situación de la educación en este país y una importancia aún mayor a todos aquellos aspectos relativos a la formación y a la condición del personal docente.

Es teniendo estas declaraciones en mente que me dispongo a proporcionarles una serie de informaciones, comentarios y análisis sobre la contribución que pueden dar, al conjunto del sistema educacional, las instituciones de educación superior. Quede claro que no es mi intención decirles cómo resolver los problemas. Cabe a ustedes identificarlos y con base en ello tomar las decisiones necesarias. El Ministro de Educación mostró que la descentralización será uno de los instrumentos que él pretende adoptar para mejorar la eficacia del sistema educacional. El Ministro recordó la importancia del papel de los maestros al señalar que hoy no es suficiente enseñar. Es necesario que los estudiantes aprendan a aprender de una manera autónoma. Más que esto, en los tiempos actuales, es necesario que los estudiantes sean formados para tomar iniciativas frente a cambios cada vez más rápidos en la sociedad.

El hecho de que la Universidad Pedagógica Libertador tome la iniciativa de proponer nuevas orientaciones para la educación, confirma que ustedes tienen consciencia del camino a seguir. Situado en una posición de observación privilegiada - desde la UNESCO- intentaré transmitirles observaciones que podrían ser útiles. Pero no quisiera imitar a un periodista europeo famoso, de un periódico también famoso, que durante su visita a China logró ser recibido por el Primer Ministro, quien le preguntó cuándo había llegado, si era la primera vez que visitaba el país y que venía a hacer. El periodista contestó que había llegado el día anterior, que abandonaría el país al día siguiente y que su intención era escribir un libro sobre China. Sorprendido, el Primer Ministro inquirió: es la primera vez que usted viene a nuestro país, llegó ayer y se va mañana. Y va a escribir un libro.

¿Puedo saber cuál será su título? El famoso periodista, sin preocuparse respondió: "China, ayer, hoy y mañana".

IV. Posición Latinoamericana

En mayo de 1991, el CRESALC Centro Regional para Educación Superior en América Latina y el Caribe, organizó aquí mismo, en Caracas, una *"Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial: el caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables"*.

Este encuentro, en el que participaron más de 500 expertos, rectores, administradores universitarios y responsables de la política de educación superior del continente, era parte de un proceso de reflexión de carácter internacional sobre los roles y los desafíos de la educación superior al final de este siglo, promovido por la UNESCO en todas las regiones del mundo, a finales de los años 80 y comienzos de los 90. En esta ocasión, hablando en nombre de Venezuela, el Dr. Gustavo Roosen, para entonces Ministro de Educación de este país, dijo:

"La contribución del nivel superior a los otros niveles educativos se expresa en nuestro país, fundamentalmente, en la formación y mejoramiento de los profesionales de la docencia que adelanta el Ministerio de Educación, con el apoyo de instituciones de nivel superior que ofrecen las carreras docentes".

El Ministro concluyó diciendo:

- *"Es a ese nivel que se hace el llamamiento a reflexionar permanentemente sobre su necesaria relación con el resto de los niveles educativos, para configurar un nuevo contexto de pensamiento y acción que permita acceder a los grandes propósitos nacionales"*.

Es interesante destacar que el tema de la responsabilidad de la educación superior hacia los otros niveles educativos, que figuró en todas las consultas regionales organizadas por la UNESCO en aquel período, no fue objeto en América Latina de la atención especial de los investigadores. Además del Ministro, fue una investigadora venezolana, Carmen García Guadilla, quien se refirió al tema diciendo:

- *"¿De qué manera la educación superior puede contribuir al desarrollo de los otros niveles educativos? Es precisamente en el área de la formación de formadores, desde donde se debe trabajar en mejorar las articulaciones entre la educación superior y el resto del sistema educativo. Por otro lado, cualquier política de avance educativo no tendrá éxito si se desarrolla en un ambiente social de atraso cultural, por lo tanto, las acciones de transformación deben programarse*

para todo el conjunto del sistema educativo y no sólo para determinados niveles”.

Carmen García resume sus proposiciones sobre el tema diciendo:

- “Siendo que una de las prioridades para todo el sistema educativo es incluir la ciencia y la tecnología desde el nivel de educación básica, y siendo que la garantía de tener talentos creativos en la cúpula pasa por una mayor atención a la ciencia y la tecnología en todo el sistema educativo, los científicos y tecnólogos de la región tienen una responsabilidad importantísima en ayudar a incorporar la ciencia y la tecnología en educación de base, a partir de enfoques “amenos”, más “cautivantes”, más cónsonos con las motivaciones del mundo de los niños. Postgrados en esta área -con la participación de especialistas en psicología evolutiva, así como científicos y tecnólogos- resultarían de gran utilidad para lograr la implantación y distribución de conocimientos científicos y tecnológicos en todos los niveles educativos, lo cual produciría efectos acumulativos que redundarían en beneficios para el nivel de la cúpula del sistema educativo, pero igualmente para la formación más adecuada de los que no llegarán al nivel superior. Por otro lado, se requiere también la formación de formadores que logren transmitir a las generaciones de los niveles educativos que anteceden al superior, las nuevas competencias necesarias para hacer frente a los nuevos contextos”.

V. Reflexiones en el marco del CRESALC

Asimismo, el CRESALC organizó en los años 80 una serie de reflexiones sobre el tema de la contribución de la educación superior hacia el conjunto del sistema educacional. En octubre de 1986, delante de los miembros del Comité Consultivo del Centro, Pedro Galindo, Jefe de la Unidad del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe, indicó cuatro grandes áreas de acción para las instituciones de educación superior:

1. investigación y reflexión con vistas a la innovación;
2. apoyo de la universidad en la elaboración de políticas educativas;
3. formación inicial y capacitación en servicio del personal docente;
4. extensión universitaria a través de una actitud comprometida con los problemas de la sociedad.

El Comité Consultivo, por su parte, después de verificar que son escasos los estudios regionales dedicados al proceso de transición de la educación media a la superior, formuló dos proposiciones:

1. mejorar las características de la organización y funcionamiento de las escuelas de educación de nivel superior;
2. mejorar la enseñanza a través de proyectos pilotos con estrategias globales.

Asimismo entre 1984 y 1985, el CRESALC ha desarrollado un proyecto sobre *"Participación de la Educación Superior en las reformas e innovaciones del sistema educativo en América Latina y el Caribe"*. En 1986, teniendo como base los estudios de este proyecto, el Centro organizó una consulta destinada a estimular la participación de las universidades en las actividades del Proyecto Principal de Educación en la región de América Latina y el Caribe. Dos documentos del trabajo fueron presentados en esa ocasión, uno elaborado por Carmen García Guadilla (D.T. N° 15- CRESALC/UNESCO-1986) donde se lee:

"El incumplimiento de las metas de universalización de la enseñanza básica, ha sido considerado por algunos autores como la deuda histórica que los países de la región tienen pendiente con respecto a metas planteadas en el signo pasado".

En este documento, se puede también leer:

- "Es indudable que una mayor calidad de la educación de los niveles inferiores, beneficiaría enormemente a la educación superior".

Analizando las encuestas sobre problemas educacionales, Carmen García Guadilla acotó que "llama la atención en los datos obtenidos la ausencia de publicaciones en áreas tan importantes como: la administración, las características de los docentes; los egresados; la tecnología educativa y la extensión universitaria".

La autora de este documento de trabajo indica que "la educación superior aportaría enormes beneficios a otros niveles educativos, si incorporase esfuerzos adicionales en la cooperación e interpelación que hasta los momentos la ha caracterizado. Estos aspectos adicionales podrían ser: mayor participación en la construcción de los currículos, mayor participación en la elaboración de libros de texto y diseños de materiales didácticos; mayor y mejor participación en los procesos de orientación vocacional, mayor atención a programas de mejoramiento profesional de los maestros, entre otras:

En el segundo Documento de Trabajo, elaborado por José Silvio (*Participación de la educación superior en reformas e innovaciones del sistema educativo en América Latina y el Caribe, 1986*) se puede leer:

- "el problema de la articulación entre los niveles educativos ha recibido poca atención, tanto por parte de los investigadores de las instituciones de educación superior, como por parte de los organismos responsables de la política de educación en niveles distintos a la educación superior".

Vale la pena recordar también que este tema fue discutido por los Ministros de Educación de América Latina y del Caribe, reunidos en Bogotá del 30 de marzo al 4 de abril de 1987. En el informe de esta reunión se puede leer:

- "Se mencionaron diversas maneras posibles de contribución de la educación superior a las metas del Proyecto Principal, entre ellas la formación de personal docente, la realización de investigaciones, la experimentación y la evaluación, la especialización en ciertos campos, y la participación de profesores y estudiantes en la prestación de servicios a la comunidad".

VI. La formación de maestros en la enciclopedia

En 1992, Burton Clark y Guy Neave editaron una Enciclopedia de la Educación Superior (*The Encyclopedia of Higher Education*, Pergamon Press, 1992), que contiene una recolección impresionante de trabajos, incluyendo la descripción y análisis de 135 sistemas nacionales de educación superior, y 165 artículos de expertos en los diversos ámbitos de la educación superior. A pesar de la extensión y profundidad de esta obra, el tema que tratamos hoy no es especialmente destacado en la misma.

Asimismo, un capítulo especial de H. Judge (volumen 2 - *Analytical perspectives* - páginas 1229 a 1240), de la Universidad de Oxford, fue dedicado a la "Formación Docente" y allí el autor presenta el tema de una manera muy objetiva:

- "La relación entre formación docente y educación superior es compleja y varía de una sociedad a otra. El estudio de estas variaciones revela las diferencias que existen en la comprensión del concepto de educación superior y, especialmente, del papel que debe jugar la universidad, diferencias que prevalecen en diferentes países y en diferentes momentos, e ilustran la gama de interpretaciones que se le otorga al papel que debe jugar el Estado en educación y el del profesor en la sociedad. El *status* incierto que tienen las escuelas de educación (término considerado como adecuado para abarcar a las instituciones involucradas en la formación de docentes de la escuela primaria/secundaria) ha propiciado el surgimiento de dudas importantes con respecto a los acuerdos presentes y futuros en relación con este tipo de formación".

H. Judge menciona correctamente que existe actualmente una marcada tendencia a la incorporación de la formación de maestros en las universidades. Hasta hace poco tiempo atrás, esta formación era vista como la responsabilidad de niveles educativos más bajos. Se consideraba, además, que el conocimiento de los contenidos era suficiente y, en consecuencia, las universidades no tenían que

ocuparse de los métodos de enseñanza ni del conjunto de conocimientos que hoy se incluyen bajo el término de Pedagogía.

Es interesante notar que en un instrumento normativo internacional firmado en 1966, bajo los auspicios de la UNESCO y de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Recomendación relativa a la situación del personal docente y comentarios, establece en su párrafo 21.1. que "el personal docente debería adquirir su formación general, especializada y pedagógica en una universidad o en una institución de formación de nivel equivalente, en una escuela especializada en la formación del personal docente".

H. Judge considera que esta tendencia es fruto de la influencia de la experiencia de los Estados Unidos, "país en el cual la investigación educativa ha sido más desarrollada y las tareas de la formación docente parecen estar más estrechamente integradas al interior de la universidad". Evidentemente, este fenómeno no se produce de la misma manera en todos los países. Pero la tendencia es universal y algunos de sus problemas también. Sigo con Judge quien, refiriéndose a la estructura de las universidades y a las presiones a las que están sometidas actualmente para mostrar más eficacia, llevando a los docentes a hacer más investigación o, por lo menos, a publicar más, observa algunas distorsiones, tales como:

- "Se ha aseverado frecuentemente que la formación docente fue contaminada por la 'blandura', por un alejamiento malsano de la realidad del estudiante y de la del salón de clase, por la desproporcionada atención otorgada a la 'teoría' y su correspondiente despreocupación por temas inmediatos tales como el manejo eficiente de los niños en grupo".

Las opiniones de Carmen García Guadilla y de Judge no están aisladas y pueden ser mejor comprendidas si uno toma en cuenta la reflexión general que se ha hecho en los años recientes sobre la educación superior en todo el mundo.

VII. Reflexión sobre educación superior

Nos parece que la reflexión que se lleva a cabo aquí debe tener en cuenta un marco mucho más amplio que aquel limitado exclusivamente a los problemas de las escuelas de educación y a sus relaciones con las universidades. Hay que ver lo que pasa en las universidades en su globalidad y, más importante aún, las tendencias de cambio en la sociedad misma. Creo que estas consideraciones podrán ser útiles al trabajo que ustedes desarrollan en este momento. Estoy impresionado por el nivel de las ponencias presentadas en esta conferencia pero noto, sin embargo, que muy poco se dijo sobre educación superior. La impresión que uno tiene -llegando de fuera- es que, una vez más, los temas vinculados a la educación

superior quedan rezagados, en la retaguardia. Hay que evitar la "marginalización" de la educación superior o la tendencia estimulada por ciertos expertos internacionales de tratar al sistema educativo como si éste no formara un conjunto.

Recientemente, Julius Nyerere, Jefe de Estado mítico en Africa, se manifestó delante del Consejo Ejecutivo de la UNESCO diciendo que si era verdad que su país, Tanzania, en el momento de la Independencia, logró grandes éxitos en los esfuerzos de alfabetización cometió, sin embargo, un grave error. No se ocupó suficientemente de la formación superior y hoy se verifica que el nivel de desarrollo del país no es el idóneo. Los cuadros no fueron formados en número adecuado y según las necesidades del país. Además, no hay que olvidar que es a este nivel que se forman los maestros y los investigadores en educación, condición indispensable para el buen funcionamiento de la educación de base. "No repitan nuestros errores, dijo Julius Nyerere, no dejen de invertir en educación superior".

VIII. Temas en debate

Durante los últimos años, la UNESCO desarrolló una serie de reflexiones, a nivel regional y a nivel internacional, sobre las tendencias y desafíos de la educación superior.

Teniendo como base estas reflexiones, se puede afirmar:

1. Durante los años 80, la conciencia de la importancia de la enseñanza superior para el desarrollo de los países tuvo un crecimiento extraordinario. El desarrollo económico y social dependía cada vez más de la calidad de los recursos humanos, desde los administradores de proyectos, de personas capaces de investigar tanto en el campo de las ciencias exactas como en el de las ciencias humanas. Como consecuencia, en todas partes del mundo, se le atribuyeron nuevas misiones a este nivel de enseñanza, como por ejemplo, la responsabilidad en el desarrollo de los otros niveles educativos.
2. Este fenómeno coincidió con una expansión cuantitativa sin igual de los establecimientos de educación superior, acompañada de un período de crisis financiera que no excluyó a los países más ricos. El resultado fue el desencadenamiento de una crisis que alcanzó todos los aspectos de la vida de estas instituciones las cuales, al mismo tiempo, fueron objeto de presiones provenientes de todas partes. Fue durante este período que, algunos funcionarios internacionales de diferentes organizaciones, actuando aunadamente, sugirieron a los gobiernos de los países en desarrollo reducir las inversiones en educación superior, con la consecuente utilización

de los recursos en la enseñanza de base que, según la opinión de estos funcionarios, es socialmente mucho más rentable.

3. Estos hechos, crearon las condiciones para el desarrollo de dos desafíos que enfrentan actualmente los establecimientos de educación superior:
 - necesitan ser bien administrados
 - deben "rendir" cuentas a la sociedad del trabajo que ejecutan y de los beneficios que su acción les proporciona. De ahí resulta la necesidad de la evaluación del trabajo de los docentes como también del funcionamiento de las instituciones (evaluación institucional).
4. Esto nos lleva a la problemática de la pertinencia o relevancia de la acción de la educación superior. ¿Qué tipo de servicios debe "prestar" a la sociedad? Dentro de un mundo que cambia rápidamente, ¿cómo puede al mismo tiempo responder a las aspiraciones de los individuos y contribuir a las transformaciones socioeconómicas y al desarrollo sostenible? ¿Cómo puede participar en la lucha contra la pobreza, en la protección del medio ambiente, en el mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones, en la promoción de principios de base de la sociedad civil, de la ciudadanía? ¿Cómo puede ayudar a desarrollar los otros niveles de enseñanza? ¿Cómo puede reaccionar frente a las transformaciones del mundo del trabajo?
5. Todas estas cuestiones merecen un análisis profundo, lo que nos lleva a sugerir la creación de círculos, núcleos o centros de reflexión para analizar la evolución de los problemas y las tendencias, la manera como deben actuar las instituciones de enseñanza superior para garantizar la calidad; al mismo tiempo que enfrentan los cambios tecnológicos, las variaciones en el mercado de trabajo y en la sociedad, las acciones que deben emprender hacia los otros niveles del sistema educativo.
6. ¿Qué principios adoptar? Toda sociedad sigue un modelo. A partir de 1989, muchos anunciaron una nueva era de paz y tranquilidad. Un nuevo orden mundial fue anunciado por algunos poderosos. Las Naciones Unidas, por su parte, lanzaron una reflexión que culminó con la aprobación por la totalidad de sus Estados Miembros de dos documentos de base "Programa para la Paz" y "Programa para el Desarrollo" (eliminación o reducción de la pobreza, respeto al medio ambiente, desarrollo de los recursos humanos) que no aceptan un modelo cerrado de sociedad, pero que tienden a proporcionar a los Estados Miembros del Sistema los elementos fundamentales para la constitución de una sociedad democrática y más justa.
7. Sin querer extender el debate muy conocido del crecimiento explosivo de los efectivos, recuerdo que el número de inscripciones en educación supe-

rior pasó en el mundo entero, de 13 millones de estudiantes en 1960, a 28 millones en 1970, a 46 millones en 1980 y a 65 millones en 1991.

Sin embargo, un análisis detallado de estos números nos pone frente a una realidad donde la injusticia y la desigualdad son visibles. Si verificamos las inscripciones del grupo de edad entre 18 y 23 años, observaremos que el 9.60% de entre ellos estaba en un establecimiento de educación superior en el año 1960, 14.8% en 1970 y 18.8% en 1990. Esto es el porcentaje medio, los números son bastante diversos si analizamos los datos relativos a la proporción en los países desarrollados (40.2% en 1991) y en los países en desarrollo (14.1% en el mismo año).

8. Esta desigualdad se torna más visible y es más flagrante cuando se considera el número de estudiantes por 100 mil habitantes. En 1991, correspondían 5.000 a América del Norte, 2.500 a los países desarrollados en general, y se limitaba a 100 en África. En otras palabras, un africano tiene 25 veces menos posibilidades de matricularse en un curso superior que un joven, de su misma edad, en un país desarrollado.

La diferencia es tan grande, los números tan flagrantes que cuesta creer que algunos especialistas internacionales puedan aconsejar a estos países que no inviertan en educación superior. Una vez, en una reunión de la OCDE, se presentó una evaluación externa, preparada por expertos de diversos países, sobre el sistema universitario de California que, como todos lo saben, es el Estado considerado por muchos como el más desarrollado en los Estados Unidos, donde se concentra la gran mayoría de las investigaciones de punta en ese país. Los vínculos del sistema universitario con el sistema productivo son fuertes, pero lo esencial de los recursos para las universidades proviene directa o indirectamente de fondos públicos. Al final de la reunión, pregunté al Presidente de la Universidad de California, cómo reaccionaría si se intentase aplicar al Estado de California los consejos dados a los gobiernos de los países en desarrollo de no financiar la educación superior. El Presidente sonrió y no dijo nada. Es evidente que no podía decir nada.

9. De acuerdo con las proyecciones, el número de estudiantes universitarios en el mundo pasará de 65 millones en 1991 a 79 millones en el año 2000 y a más de 100 millones en el año 2015. El primer gran desafío para los establecimientos de educación superior en el mundo entero será encontrar la manera de asegurar una enseñanza de calidad dentro de este marco de masificación. Y este es un problema para prácticamente todos los países del mundo.

No entraré en más detalles sobre esta cuestión que, según veo, está implícita en los debates que aquí se desarrollan. Pero, hay que señalar que se

plantean varios desafíos: necesidad de reforzar el contenido interdisciplinario y pluridisciplinario de los programas, mejorar los métodos y las técnicas recurriendo incluso al progreso combinado de la informática y de las tecnologías de la información y de la comunicación, reforzar el elemento de investigación y su integración con la enseñanza y, principalmente, una acción para renovar el conjunto del sistema educacional. La calidad debe estar presente en todas las actividades de los establecimientos de educación superior. Se puede hablar de la calidad del personal docente, de los programas de enseñanza, entendiendo que cada una requiere de acciones específicas. Se debe tener en cuenta la calidad de los estudiantes (necesidad de interfase con la enseñanza secundaria o media, necesidad de orientación profesional), de la infraestructura del entorno universitario, (incluyéndose las bibliotecas que no deberán seguir considerándose como meros depósitos de libros, sino como centros nerviosos que garanticen las interacciones que condicionan la enseñanza, el aprendizaje y la investigación). Sin embargo, no se puede, como quieren algunos, establecer modelos únicos que sirvan al mundo entero. Durante el ejercicio de reflexión organizado por la UNESCO, se estableció un consenso en el sentido de que la copia de modelos europeos constituye una de las causas principales de la inadecuación de las universidades africanas con respecto a las necesidades de esa región. Después de 1989, muchos países de Europa Oriental adoptaron modelos de países occidentales. Los periódicos de la semana pasada mencionaron el caso de una institución norteamericana trasplantada a un país europeo. Los diplomados del primer grupo, formados para otra realidad, piensan prácticamente todos irse a los Estados Unidos. No fueron preparados para la realidad de su país. Tienen que expatriarse. Si se considera la calidad vinculada a la pertinencia, ¿se puede hablar de calidad en una situación como ésta?

Es evidente que no se trata de promover una enseñanza de segunda categoría en los países en desarrollo. La necesidad de cálculos estructurales es igualmente válida para la construcción de los edificios y de los puentes de New York, de Kigali, de Tokio, de Lima o de Caracas. Establecer programas mínimos de competencia principalmente en las áreas técnicas puede ser de utilidad, proporcionar indicadores sobre la relación de la enseñanza de una unidad con el progreso científico mundial es fundamental. En este marco se inscriben iniciativas como la de la ISO 9000, un seguro de calidad creado para establecer una confianza mutua entre diversos participantes en operaciones comerciales e industriales. La ISO 9000 define métodos y procedimientos que garantizan la satisfacción de los clientes. En otras palabras, tiende a garantizar la calidad de los productos, lo que, analógicamente, puede ser comparado a los objetivos de la evaluación que apunta justamente a garantizar la calidad de la formación y de la in-

investigación en los establecimientos de enseñanza superior. Pero no tiene sentido, por ejemplo, formar ingenieros nucleares en un pequeño país agrícola. Es preferible concentrar los esfuerzos en la formación de buenos tecnólogos y buenos ingenieros agrónomos que conozcan la realidad y las necesidades de sus respectivos países.

11. Sin embargo, en los países en desarrollo, hay que tomar una decisión previa y es de orden político.

¿Se debe o no invertir en educación superior?

Los estudios de la UNESCO, las consultas organizadas en todos los continentes revelaron que en todas partes el fenómeno de la masificación se desarrolló simultáneamente con la implantación de la recesión y, en los países en desarrollo, el pago de la deuda externa se torno una pesadilla produciendo una sed insaciable de todas las riquezas nacionales.

12. Evidentemente, este es otro gran desafío que las instituciones de enseñanza superior tienen que enfrentar. La UNESCO defiende la idea según la cual el apoyo del poder público a la enseñanza superior es indispensable y, en consecuencia, los gobiernos deben garantizar el funcionamiento mínimo de las universidades. Pero, ¿es esto suficiente? Muchos piensan que basta una simple decisión de cobrar aranceles para resolver el problema presupuestario de las universidades, lo cual llevaría a una situación claramente injusta que consiste en que los ricos dispongan de una enseñanza gratuita, dejando muy frecuentemente a los pobres instituciones de menor calidad donde a veces la enseñanza es, además, paga.

El tema es delicado y cada país debe buscar una solución. Pero no hay que olvidar ciertos hechos ni engañarse con falsas afirmaciones. En muchos casos, la adopción del pago de aranceles representa menos de un 10% del presupuesto de una institución. Sin calcular cuánto costará cobrar las anualidades. Se olvida también que los menos favorecidos muchas veces no tienen acceso a las informaciones y, aunque se cree un sistema de becas, éste finalmente puede servir en prioridad a los ricos consolidando de esta manera la discriminación de los pobres. Algunos ejemplos recientes en América Latina muestran que, de hecho, en algunos sitios la introducción de este sistema consolidó la elitización de los sistemas universitarios. Hay que tener en cuenta también que las decisiones en esta materia incumben a los nacionales de cada país. Los expertos internacionales no tienen el derecho de imponer sus posiciones, a veces ideológicas, que no toman en consideración las condiciones ni de los países, ni de las instituciones.

13. Es aquí donde se plantean desafíos adicionales a las universidades y a las comunidades académicas. Entramos en un ámbito donde las polémicas, los intereses, las posiciones ideológicas no dejan, a veces, a aquellos que

tienen que tomar resoluciones, decidir con tranquilidad y con total conocimiento de todas las implicaciones de sus determinaciones. La eliminación de las deficiencias de gestión, la formación y el entrenamiento de administradores competentes es esencial para que pueda hacerse más con menos, para la utilización con discernimiento de recursos cada vez más escasos y difíciles. A principios de los años 80, la OCDE organizó una reunión con representantes de todos los países industrializados. El tema era exactamente cómo actuar para ser eficaz en un período de crecimiento presupuestario cero.

IX. Programa para la educación superior

Fue teniendo en cuenta estas realidades que la UNESCO lanzó una serie de debates sobre la educación superior durante su tercer Plan a Plazo Medio (1990-1995), en el ámbito regional e internacional. Esta reflexión ha producido una serie de estudios de caso, de documentos y publicaciones culminando con la edición, a inicios de febrero de 1995, de un documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. Como afirma el Director General de la UNESCO en su presentación, en este documento "se formulan los principios en los que podría basarse y llevarse a cabo el proceso de cambio y desarrollo de la enseñanza superior".

Pero -y esto es importante de resaltar- en modo alguno la UNESCO intenta imponer modelos o formular rectas rígidas, "en el mejor de los casos, este documento puede constituir una 'brújula intelectual' para los Estados Miembros y para cuantos se encargan de la educación superior a la hora de concebir sus propias políticas, teniendo en cuenta la diversidad inherente, las necesidades concretas y las circunstancias imperantes en los planos nacional, regional e internacional". En este documento -disponible en Caracas en el Centro de Documentación del CRESALC- después de analizar las tendencias globales (expansión cuantitativa, diversificación de estructuras y formas, restricciones de la financiación y los recursos, internacionalización creciente), así como los desafíos que se plantean a la educación superior en un mundo que se transforma (entre otros los imperativos cambiantes del desarrollo económico y tecnológico), se tratan tres bloques de cuestiones que fueron analizados en el mundo entero:

1. *Pertinencia*, incluyendo las relaciones con la sociedad en su conjunto, las relaciones con el mundo del trabajo, las relaciones con el Estado y las bases de la dirección y gestión de los centros, la financiación y gastos compartidos, la renovación de la enseñanza y el aprendizaje: problemas de contenido y pedagogía, fortalecimiento de las funciones de investigación,

la responsabilidad de la educación superior con respecto a los otros niveles educativos.

2. *Calidad*, incluyendo la del personal (y para esto la formación en los contenidos como la formación pedagógica son indispensables) y de los programas, la de los alumnos, la de las infraestructuras y del entorno de la institución. La interdisciplinariedad es fundamental. Las instituciones de educación superior deben hacer mayor uso de las ventajas que ofrecen las tecnologías de la comunicación, tema que parece interesar a muchos de los participantes en esta conferencia.
3. *Internacionalización*, con elementos relativos a los principios y formas de la cooperación internacional, el acceso al conocimiento, el establecimiento de redes para la excelencia en la enseñanza superior.

Las reflexiones sobre este tercer punto han dado origen al lanzamiento de un importante programa de cooperación interuniversitaria -UNITWIN- basado en dos elementos principales: las *Cátedras UNESCO*, verdaderos centros de excelencia que deben ser punto focal o constituir nodos de *Redes* universitarias. El documento concluye con consideraciones sobre el papel de la UNESCO y con proposiciones para lo que se convino definir como "hacia una renovación de la educación superior: la 'universidad dinámica' y el 'nuevo pacto académico'".

X. Seguimiento de Jomtien

La contribución de la educación superior al conjunto del sistema educacional es parte importante del documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior y constituye un capítulo con cuatro párrafos (85 hasta 88).

En la introducción del capítulo (párrafo 85) se puede leer:

"Todo concepto previsor de la educación y toda política educativa adecuada ha de considerar el sistema educativo en su conjunto. Por consiguiente, la reforma de la educación superior ha de tener en cuenta su estrecha interdependencia con todos los otros niveles de educación".

Además de esto, la UNESCO organizó en un período reciente dos reuniones importantes sobre el tema. La primera, como "*follow-up*" de la Conferencia de Jomtien (Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990) fue una Mesa Redonda durante la Conferencia Internacional de Educación en Ginebra, Suiza, del 3 al 8 de septiembre de 1990. En su informe final, la Conferencia de Jomtien había señalado, entre otras cosas, que "la calidad de la educación fundamental se basa principalmente en los docentes y el personal de educación en general: es importante por ello reco-

nocer su papel primordial, desarrollarlo adecuadamente, tratando de optimizar sus aportes”.

El tema de la mesa redonda en Ginebra fue *“La alfabetización y el papel de la universidad”*, reuniendo a expertos en la materia del mundo entero, a las organizaciones no gubernamentales que participaron en consulta colectiva sobre educación superior, al Director del BIE y a los representantes de varios Estados miembros de la UNESCO.

Los participantes fueron invitados a reflexionar sobre:

- a) la formación docente en el marco de la universidad;
- b) la investigación y formación relativas a la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo elemental para todos los grupos de edad;
- c) la investigación pluridisciplinaria sobre alfabetización, tanto en sus aspectos sociológicos como lingüísticos o antropológicos;
- d) la contribución a la organización y realización de programas de alfabetización de adultos y a la formación de instructores en este campo, a través de la educación permanente y de actividades preuniversitarias.

No cabe aquí hacer un análisis exhaustivo y completo de los resultados de estas dos reuniones. Un análisis crítico mostraría, sin embargo, algunas características comunes a los dos encuentros, el de Ginebra y el de Bangkok, que mencionaremos a continuación. En ambas reuniones, se llamó la atención sobre la importancia de la acción de la educación superior en relación con la educación de base, en las dos se ha constatado la existencia de serios problemas comenzando por el hecho de que en muchos lugares la universidad atribuye a sus facultades de educación un estatuto de segunda categoría, siendo con frecuencia considerado este tipo de enseñanza, en términos prácticos, inferior al de las ciencias exactas e incluso al de las ciencias sociales. Y esta es una realidad.

Sin embargo, en Ginebra se mencionó, en particular, a universidades que implementan acciones importantes en favor de la alfabetización, a través de acciones tales como: investigación sobre los procesos de la alfabetización, enseñanza de la lectura y de la escritura, medición y evaluación de los resultados, las lenguas de instrucción y la igualdad de oportunidades, la formación pedagógica para preparar especialistas e instructores, elaboración de métodos apropiados para la educación de adultos, formulación de políticas y de reformas que permitan ofrecer una “segunda oportunidad”, definición de las relaciones entre la alfabetización de adultos y las salidas profesionales, programas externos y preuniversitarios de alfabetización de adultos y de educación básica garantizados directamente por las universidades.

Los participantes aprobaron finalmente una declaración conjunta en la cual, después de hacer una serie de afirmaciones y de presentar diversos "considerandos", recomiendan:

- reforzar la investigación universitaria sobre los procesos de la alfabetización, la capacidad de lectura y de escritura, la medición y evaluación, las lenguas de enseñanza y la alfabetización de adultos, así como sobre la igualdad de oportunidades y la influencia de las universidades en la sociedad;
- mejorar la formación inicial y la capacitación en servicio de los docentes a fin de que apliquen métodos innovadores y eficaces destinados a favorecer al alfabetismo;
- promover una colaboración interdisciplinaria entre las diferentes facultades de las universidades para analizar la problemática de alfabetización y la formulación de políticas apropiadas y de estrategias eficaces de enseñanza/aprendizaje;
- Redoblar los esfuerzos de promoción de la alfabetización de adultos, fundamentalmente formando especialistas y educadores, llevando a cabo investigación sobre los métodos de enseñanza más apropiados para los adultos, sosteniendo las políticas y reformas relativas a la educación de segunda oportunidad y profundizando el análisis de las perspectivas de empleo para los aprendices adultos;
- ampliar la gama de programas externos y preuniversitarios de alfabetización de adultos organizados por las universidades, particularmente en materia de educación básica y educación para los trabajadores.

Como se puede ver, la mesa redonda de Ginebra propuso todo un programa que, evidentemente, no se puede aplicar a todas las universidades ni a todas las facultades. Es responsabilidad del sistema en su conjunto. Determinar qué unidades especializadas en una institución amplia o qué establecimientos especializados según se trate de diferentes sistemas, deben ocuparse de estos temas, sería lo más práctico. La segunda reunión tuvo lugar en Bangkok, Tailandia, del 10 al 14 de diciembre de 1990. Se trató de una Conferencia regional sobre el papel de la educación superior en la promoción de la Educación para Todos. El objetivo principal de esta Conferencia Regional fue conceptualizar y articular el papel del nivel de educación superior en la promoción de la Educación para Todos. El tema fue abordado a través de la discusión de temas conexos en el contexto de experiencias de dependencia intra-sectorial y de las interrelaciones dentro del sistema educativo en su conjunto. El documento final de la reunión podría servir de manual de orientación para todos los que consideran fundamental la acción de la educación superior en favor de los otros niveles de educación, en particular de la educación básica. Se hicieron recomendaciones precisas en relación con la formación docente, los contenidos de los currículos, la elaboración de manuales y textos

didácticos, la educación permanente. Teniendo en cuenta las características de la región, la Conferencia de Bangkok dedicó una importancia especial al problema de la acción de las universidades abiertas (Open University) vistas más como modalidad de acción que como institución específica. Unas de las recomendaciones decía en efecto:

- El modelo de universidad abierta, en el que se enfatiza el libre acceso y las alternativas de entrega -tales como la educación a distancia- es particularmente apropiado para la promoción de programas de educación continua, alfabetización de adultos y educación primaria. Este modelo debería ser puesto en marcha allí donde sea factible y apropiado. Asimismo, las universidades tradicionales deberían considerar la creación de departamentos basados en aspectos filosóficos del modelo de universidad abierta, tal como la educación a distancia. La red de universidades abiertas podría liderizar las acciones tendientes a sensibilizar a las Instituciones de Educación Superior (IES) y ayudar a la interacción efectiva entre ellas con miras a contribuir a la consecución de la Educación para Todos (EFA).

Haré igualmente una breve referencia sobre una tercera reunión, organizada por la UNESCO y el Ministerio de la Educación y Ciencia de España, que se llevó a cabo en Salamanca, del 7 al 10 de junio de 1994, sobre "*Las necesidades especiales en educación, acceso y calidad*".

En la declaración de la Conferencia (*The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*) se lee, en el párrafo 40, que "la apropiada formación de todo el personal de educación es un factor clave en la promoción del progreso incluso en las escuelas". Y, de manera más directa, señala en el párrafo 47, que "las universidades tienen un papel primordial en el proceso de desarrollo de las necesidades especiales en la educación, particularmente en lo que atañe a la investigación, evaluación, capacitación de los docentes y en el diseño de programas de entrenamiento y materiales didácticos. La interrelación entre las universidades e instituciones de educación superior de los países desarrollados y en vías de desarrollo debe ser promovida. En este sentido, la interrelación de la investigación y de la formación es de gran significación. Con el fin de asegurar que las perspectivas de las personas con impedimentos sean tomadas debidamente en cuenta, es muy importante involucrarlas activamente en los procesos investigativos y en la definición de los papeles de la formación."

XI. Acción de la UNESCO

Además de organizar reuniones como las dos aquí mencionadas, el programa actual de la UNESCO sobre educación superior está, desde hace un tiempo, basado en cuatro puntos fundamentales:

- reflexión sobre los sistemas de educación superior y sus vínculos con la sociedad;
- cooperación interuniversitaria;
- movilidad académica e instrumentos normativos;
- responsabilidades hacia el conjunto del sistema, en particular formación de maestros, investigación educativa, innovaciones, incluyendo educación.

En este último punto, algunos proyectos son importantes. La UNESCO planifica organizar una red global con instituciones que desarrollen programas cuyo objetivo sea el de renovar la formación de maestros. Entre los proyectos ya existentes se puede mencionar uno en Cuiabá (Brasil) sobre la formación de los docentes utilizando la tecnología de la educación a distancia, otro en La Habana, con objetivos similares y otro en Moscú. Otros proyectos en este campo se están preparando en Nueva Delhi (India) y en Beijing (China).

XII. Conclusiones

Todo esto no es suficiente. El documento no es suficientemente completo en este campo, por ello es importante recordar que el Grupo Consultivo para Educación Superior de la UNESCO solicitó, justamente, que éste sea uno de los temas prioritarios y que se profundice en el próximo ejercicio. Algunos países de la región se interesan por el tema. El Ministro Murílio Hingel, del pasado gobierno de Itamar Franco en Brasil, creó una línea de financiamiento destinada a proyectos de cooperación de instituciones de educación superior con otros niveles del sistema educacional. México, a través de la Subsecretaría de Educación Superior, anuncia un plan concreto en este campo. Venezuela es pionera en el tema. Fueron venezolanos los que se refirieron a él en las reuniones regionales organizadas por el CRESALC. Venezuela podría tomar nuevas iniciativas y hacer sugerencias al conjunto de los Estados miembros aprovechando, por ejemplo, la próxima reunión de Ministros de Educación, que se realizará en Jamaica, en mayo del próximo año. En los programas de la UNESCO, se espera que este enfoque se torne aún más claro. En enero pasado, hablando a los miembros del Grupo consultivo Internacional sobre Educación Superior, recientemente creado, Federico Mayor citó las palabras del Presidente Julius Nyerere y señaló enfáticamente como una prioridad de la Organización la contribución de la educación superior al conjunto del sistema.

Referencias

- PNUD, UNESCO, UNICEF, BM (1990) *Rapport final: Conférence Mondiale sur l'éducation pour tous-Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, Jomtien, Thaïlande.
- DIAS R, M. A. (1995) - *La educación superior para la paz en una perspectiva internacional* - Conferencia magistral en la Conferencia internacional sobre educación para la Paz- UNED, Ceuta.
- FEHR, M. (1994) "A doutrina de ISO 9000 na Escola de Engenharia: um compromisso com a qualidade in Educação Brasileira" *Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*, Vol. 16 N° 32. Brasília.
- CRESALC/UNESCO (1991) *Nuevos Contextos y Perspectivas*, Reunión Internacional de Reflexión sobre los Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial: el caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables, Vol. 1, Caracas.
- GARCÍA GUADILLA, C. (1987) *Contribución de la educación superior al desarrollo de los otros niveles educativos - Estado del Conocimiento*, CRESALC/UNESCO, Documento de Trabajo N° 15.
- GARCÍA GUADILLA, C. (1990) - "La educación superior y sus responsabilidades sociales estudio de casos sobre alfabetización, post-alfabetización y educación de adultos con el aporte de las instituciones de educación superior de América Latina" *Educación Superior y Sociedad*, vol. 1 N° 2. (p.69-86), Caracas.
- JUDGE, H. (1992) "Teacher Education" *Encyclopedia of Higher Education*, vol II- The Institutional Fabric of the Higher Education System, págs. 1229 to 1240.
- RUIZ LUQUEZ, J. (1995) "De la crisis educativa" *4 Mision* año, 2, N° 4 UPEL.
- ONY (1992) -*An Agenda for Peace - Preventive Diplomacy, Peacemaking and Peace-Keeping*, report of the Secretary-General pursuant to the statement adopted by the Summit Meeting of the Security Council. ONU-New York.
- UNESCO (1984) -*La situación del personal docente- un instrumento para mejorarla: La recomendación internacional de 1966 - Comentarios comunes a la OIT y la UNESCO*.
- UNESCO (1990) - *L'alphabetisation et le rôle de l'Université* - Table Ronde de l'UNESCO - 42e Conférence internationale de l'éducation, Genève.
- UNESCO (1992) - *Role of Higher Education in promoting education for all* - Unesco Principal Regional Office for Asia and Pacific, Bangkok. Rapport of the Regional Conference on the role of higher education in promoting education for all- Bangkok, Thailand, 10-14 december 1990.
- UNESCO and Ministry of Education and Science of Spain (1994)- *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education* - World Conference on special needs education: access and quality - Salamanca, Spain.
- UNESCO (1995) - *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior* - París.
- UNESCO (1995) - *UNITWIN Newsletter* - The UNITWIN/UNESCO Chairs Programme- Issue N° 1.

Propuesta de una metodología de evaluación de la demanda externa para una universidad en el marco de la integración subregional, el caso de la UNaM

Graciela C. Riquelme ⁱ

M. Cristina Dirie ⁱⁱ

Alberto Sosa ⁱⁱⁱ

Paula Razquin ^{iv}

Resumen

El artículo sintetiza los principales temas y ejes de abordaje de una propuesta de evaluación de la demanda externa para una universidad argentina. Constituye, en sí misma, un ejemplo de transferencia interfacultades e interuniversitaria, a partir de un equipo de investigadores de un instituto de investigación. En una primera parte, se discute el alcance de una metodología de evaluación de la demanda externa y se intenta redimensionar y resignificar para el caso de una universidad concreta las temáticas que tradicionalmente se han considerado como sus dimensiones claves. En una segunda parte, se presentan aquellos problemas determinantes o intervinientes en la demanda externa y luego se inicia una propuesta de operacionalización de la misma. En los dos últimos puntos, se presenta el alcance de la metodología en función de los rasgos más destacables -la participación de los actores sociales y la triangulación metodológica-, así como las dimensiones y categorías del estudio.

-
- i. Directora del Programa de Educación, Economía y Trabajo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Fax N° (541) 432.0121/824.1860
- ii. Socióloga. Fax N° (541) 813.9012
- iii. Abogado. Fax N° (541) 27.0522
- iv. Lic. en Ciencias de la Educación. Fax N° (541) 432..0121/798.0836

Introducción

Este artículo corresponde a una ponencia presentada en el marco del Primer Encuentro Nacional "La universidad como objeto de investigación" realizado por la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, en septiembre de 1995.

El objeto del mismo es sintetizar los principales temas y ejes del abordaje metodológico que fue elaborado por la Facultad de Filosofía y Letras a través del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, a solicitud de la UNaM, por considerar el equipo de autores que constituye un antecedente relevante para el Primer Encuentro Nacional por los diversos motivos:

- a) constituye un ejemplo de transferencia interfacultades e interuniversitaria, a partir de un equipo de investigadores de un instituto de investigación;
- b) resulta una metodología de investigación-acción que se perfila como alternativa para propiciar un nuevo papel de la universidad, en este caso la de Misiones, en el particular escenario territorial en el que se encuentra el MERCOSUR;
- c) proponer una noción "revisionista" de demanda externa pues se espera gestar un modelo deseable, posible y potencial que se ubique en el cruce de: un diagnóstico de múltiples requerimientos y demandas (internas y externas), la toma de conciencia sobre su potencial e identidad, la evaluación de la capacidad de transformación y la búsqueda del consenso.

El desarrollo metodológico apunta a lograr formular una evaluación diagnóstica del actual currículo universitario focalizando el análisis en la perspectiva de una participación activa de todos los actores sociales involucrados en las diferentes instancias o funciones universitarias: académicas, extensión e investigación.

La perspectiva teórica de dicha interpretación corresponde a una concepción revisada y alternativa de la noción de demanda externa, pues se postulan a partir del propio desarrollo metodológico que la UNaM debería gestar un modelo deseable, posible y potencial que se ubique en el cruce de: a) un diagnóstico de múltiples requerimientos y demandas (internas y externas), b) la toma de conciencia sobre su potencial e identidad, c) la evaluación de la capacidad de transformación y d) la búsqueda del consenso.

Los objetivos operacionales que permitirán orientar la definición *ex-ante* y *ex-post* de la demanda externa son:

- a) plantear un diagnóstico preliminar de la situación socioeconómica de Misiones y elaborar una prospectiva respecto a su próxima evolución

- focalizando en las implicancias de requerimientos de recursos humanos y de servicios y/o apoyatura científico-tecnológica para el medio;
- b) construir escenarios alternativos o probables;
 - c) identificar el potencial de la UNaM para jugar un rol activo en el posicionamiento de Misiones dentro de los organismos y particularmente en el proyecto MERCOSUR;
 - d) caracterizar la posibilidad de que la UNaM se constituyan en un nexo entre el resto del país y los estados o departamentos vecinos de los países limítrofes;
 - e) prever el desarrollo de su capacidad de producción de conocimientos científico-tecnológicos en torno a la implementación del MERCOSUR;
 - f) generar una propuesta preliminar de flexibilización curricular a partir de una evaluación de los planes y programas de estudios;
 - g) participar en la atención de la demanda efectiva de servicios de la sociedad civil y en la medida de lo posible anticiparse a la misma;
 - h) secundar a los empresarios, sindicatos y otras ONG para que sus asociados puedan efectuar una transición no traumática desde una economía cerrada a otra inserta en el mundo.

I. La demanda externa a las universidades en los 90.

Los escenarios posibles

La elaboración de una metodología de evaluación de la demanda externa para una universidad requiere acordar previamente qué se entiende por ello, aclarando desde un inicio que no corresponde a una concepción determinista derivada de los requerimientos de formación de profesionales para el aparato productivo. A nivel mundial, sin embargo, cabe plantear que las universidades, y la educación superior en su conjunto, han sido fuertemente impactadas por la aceleración del cambio científico-tecnológico y las transformaciones socio-productivas, donde la producción del conocimiento ya no sólo se ubica en los ámbitos tradicionalmente científicos y académicos: los institutos o centros de investigación y las facultades o universidades. En países avanzados la vinculación, complementación e integración con el mundo de la producción y la tecnología resultan sustanciales para las universidades y la educación superior como un mecanismo de dinamización y actualización permanentes.

Como contraparte de la aceleración tecnológica en la producción y el mundo social, la disponibilidad del conocimiento y su producción constituyen un

“diamante” (Porter, 1991) que otorga notables ventajas comparativas. Allí es donde la educación, y en particular la universitaria, constituye ejes de las “ventanas de oportunidad” (Pérez, 1991) que se abren para países, regiones o provincias ante procesos de apertura e integración. Vessuri (1991) señala que si bien se acepta que la educación tiene un valor positivo para la economía de un país, no es sencillo determinar una relación causal entre educación y empleo. Diversos factores han puesto en evidencia las dificultades de un estudio de las relaciones cambiantes entre ambos; tales como las interpretaciones de las relaciones entre tecnología y empleo que por lo general son vagas e insustanciales; la falta de comprensión de que tecnología no siempre significa crecimiento y crecimiento no necesariamente significa más empleo, y las dificultades para obtener e interpretar datos comparativos internacionales.

En este informe se intenta redimensionar y resignificar para el caso de la UNaM, las temáticas que tradicionalmente se consideran dimensiones claves de la demanda externa de una universidad, tales como:

- el desarrollo científico y tecnológico;
- la globalización económica;
- el modelo económico del país y las influencias sobre el perfil industrial del sector servicios y agrícola-ganadero;
- la capacidad de investigación y desarrollo (I y D) del sector empresario;
- el papel jugado por los grupos económicos comprometidos respecto a las demandas;
- la dinámica del mercado de trabajo en cuanto a: la absorción de mano de obra, el comportamiento por rama de actividad, el perfil educativo de la población ocupada y desocupada, los niveles de desempleo y subempleo;
- la demanda social de educación superior y universitaria de acuerdo a: el origen social, el comportamiento autónomo y la presión que los grupos sociales ejercen sobre las instituciones, el origen socio-educativo o segmentación socio-educativa.

Junto a estas temáticas debe incluirse como un interviniente relevante en la demanda:

- la oferta de educación superior universitaria y no universitaria existente dada su incidencia interinstitucional, la visibilidad por parte de la demanda social y la articulación con el aparato productivo de estas ofertas.

En el documento original se sostiene la necesidad de abordar los grandes desafíos para la universidad, las implicancias para la curricula y los egresados de las universidades tanto por los cambios curriculares y los nuevos perfiles de los

graduados y estrategias formativas, para luego repensar escenarios posibles (siguiendo a García Guadilla, 1994):

1. Escenarios ubicados dentro del paradigma del desarrollo:
 - 1.1. Escenario de Mercado: la globalidad definida a través de lo estrictamente económico;
 - 1.2. Escenario de desarrollo alternativo: la globalidad que toma en cuenta otras dimensiones (como la cultural, la social, la ambiental, etc.), además de la económica;
2. Escenario ubicado fuera del paradigma del desarrollo: escenario anti-desarrollo.

Dado el contexto de la UNaM se considera clave la propuesta de Carmen García Guadilla (1994) quien sostiene la necesidad de abordar el papel "de la integración Académica en la Universidad Latinoamericana".

"A pesar de los ideales de integración que, como hemos visto, han caracterizado la historia de la universidad latinoamericana desde el S. XIX hasta nuestros días, lo cierto es, que en el plano de la realidad, había muy poca integración, pues los intercambios 'reales' se hacían básicamente entre unas pocas instituciones académicas de cada uno de los países con los centros de excelencia de los países avanzados, y tenían menor relevancia las relaciones de integración entre las universidades de los propios países de la región". (García Guadilla, 1994)

Plantea como precisión la necesidad de optimizar complementariedades:

"En los nuevos contextos de competitividad, la producción de conocimientos va a ser muy costosa y es aquí donde la integración académica -bien sea a nivel regional, subregional, continental o intercontinental- resulta de crucial importancia. En este sentido, la integración debe contribuir a la optimización de las complementariedades, para lo cual la universidad debe definir prioridades y acompañar críticamente las nuevas realidades que estén emergiendo" (García Guadilla, 1994).

Al respecto, lista cuestiones claves para pensar y repensar en este estudio de la demanda externa de la UNaM, acerca de los desafíos para las universidades y la integración y la revolución tecnológica:

- a) la incorporación de los nuevos conocimientos al mismo ritmo que producen (la multiplicación y la diversificación de las disciplinas se están dando a un ritmo jamás visto);
- b) las nuevas formas integradas de organización del conocimiento;
- c) la vinculación más estrecha en lo que se llama "nuevo humanismo científico-técnico";
- d) las nuevas filosofías con esquemas de educación globalizadora y unificadora del mundo;

- e) la importancia de la universidad en ser productora y a la vez usuario del 'software' que será el vehículo de transmisión de grandes cantidades de conocimiento e información;
- f) la multiplicación de formas diversas de comunicación y de transmisión de información;
- g) la reestructuración del nivel socio institucional, etc.

"Esta necesidad de que la universidad sea la instancia de integración hacia lo global (científico y tecnológico) y de integración hacia lo comunitario (las culturas locales), es tan importante en las instituciones principales de los países (las que generalmente están ubicadas en las principales capitales de cada país), como en las universidades de provincia, que en general han estado muy poco integradas tanto a los centros de conocimiento del mundo, como a los propios centros de excelencia de sus propios países" (García Guadilla, 1994).

El desarrollo de la autora resulta altamente propositivo no sólo como marco global para este primer capítulo de la metodología, sino como contexto para el estudio de la UNaM, tanto para fundamentar y justificar la concepción de demanda externa que orienta este proyecto sino también para encarar en etapas sucesivas la construcción de escenarios alternativos, a la manera de situaciones-tipos, en los cuales hacer jugar dimensiones, factores, variables y a los propios actores en papeles alternativos.

II. La demanda externa de la UNAM

En un contexto mundial de procesos contradictorios como lo son los de: la celeridad de los cambios -políticos, científicos, tecnológicos-, la globalización e internacionalización crecientes, la modernización y la perpetuación de la pobreza, los países de América Latina resultan involucrados por los impactos de concentración y expulsión del centro hacia la periferia.

Sin embargo, la integración de los países latinoamericanos, y particularmente las fronteras, se constituyen en espacios de concreción de posibilidades de despegue de alta potencialidad. Las regiones están en el cruce de dos procesos estructurales: la apertura externa y la apertura interna derivada de la descentralización; en ellas las gestiones locales y las perfecciones hacia ámbitos micro regionales suponen un nuevo estilo de desarrollo.

Las universidades en ámbitos claves como los del MERCOSUR, tal el caso de Misiones, pueden recobrar su función crítica y de desarrollo, de utopías, de alternativas fundantes, de cambios y/o de conciencia crítica y anticipatoria.

A partir de estas nociones, en este capítulo se presentan aquellos problemas determinantes o intervinientes en la demanda externa de la UNaM, a modo de gran marco de referencia.

Hacia el final del capítulo se inicia la operacionalización de la demanda externa en el contexto del presente estudio.

II.1. Importancia de la visión internacional y la subregional (MERCOSUR) para Misiones

II.1.1. *Visión internacional*

De las grandes transformaciones que ha experimentado y experimenta el mundo de nuestros días aquí enfatizaremos sólo tres aspectos que tienen directa relación con el rol que puede llegar a cumplir la UNaM. El primero es la **creciente revolución informativa**, como resultado de la asociación de los satélites espaciales con las telecomunicaciones, que ha derribado murallas nacionales. El segundo es el **debilitamiento del estado-nación** como árbitro endógeno, promotor de la actividad económico-social y protagonista del sistema internacional. El estado de bienestar, sobrecargado de demandas que no podía atender experimentó en años recientes un reordenamiento institucional que lo llevó a desprenderse o a compartir actividades y servicios que se consideraban dentro de su exclusiva jurisdicción y competencia (v.g. previsión social, seguridad, justicia, educación). El tercer aspecto es el **tránsito -en el caso de los países de América Latina- de economías cerradas y desvinculadas del mundo a economías abiertas y relacionadas con el mundo**. La disyuntiva es si dicho tránsito se realizará dentro de las reglas estrictas del mercado o si los agentes gubernamentales adoptarán decisiones que morigeren costos y fomenten beneficios.

II.1.2. *Visión MERCOSUR*

Todo misionero/a, cualquiera sea su status (ciudadano, productor, proveedor de servicios o consumidor), tiene que internalizar que la Argentina dejó de ser un mercado distinto y segregado del de sus socios y vecinos miembros del proyecto MERCOSUR. El MERCOSUR implica la construcción de un nuevo mercado doméstico, abarcativo de la Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, en el que salvo excepciones temporarias, circularán libremente los bienes producidos en los cuatro estados parte. Desde el primero de enero de 1995 rige una Unión Aduanera completa, diferida en el tiempo. Así como se extinguen los aranceles intrazonales, la tarifa externa común protege las producciones, discriminando los bienes de origen y procedencia extrazonales. Misiones, con límites con Brasil (Río Grande do Sul, Paraná y Santa Catarina) y con Paraguay, deviene frontera y aduana interna del MERCOSUR. Ignorar este "giro copernicano" y despreocuparse de lo que acontece con Brasil, Paraguay y Uruguay, sería como encontrarse desinformado sobre la realidad del país.

Hay provincias fronterizas argentinas dotadas de un acervo informativo sobre países y mercados vecinos -que incluso supera al que posee el servicio exte-

rior argentino- por su contigüidad geográfica e intermediación comunicacional. El caso de Mendoza es paradigmático en materia de asuntos chilenos. Ciudadanos y funcionarios de esta provincia poseen un apreciable *know-how* sobre el estado y la sociedad transandina que es menester conocer en el momento de adoptar decisiones. Las fronteras de confrontación, propias de las visiones geopolíticas, son sustituidas en los procesos de integración y apertura por las de negociación y asociación. Misiones es la ventana natural al rico y próspero sur del Brasil, el país más importante del América del Sur y probablemente su locomotora económica en los próximos años. Las provincias limítrofes deben aprovechar su ventaja comparativa geográfica, impulsando iniciativas que fomenten las relaciones vecinales con estados o departamentos limítrofes. La nueva Constitución argentina establece que las provincias pueden crear regiones y celebrar convenios internacionales que no contradigan la política exterior del país o que no usurpen facultades delegadas o referidas al crédito público. La democracia contiene las nociones de pluralismo y respeto de minorías. Pero el ejercicio de la democracia convergente con un sistema mundial globalizado importa para una provincia como Misiones la posibilidad de insertarse y actuar a nivel internacional y sub-Regional (MERCOSUR) con el propósito de atraer inversiones productivas, generar puestos de trabajo y exportar bienes, servicios, ideas. El interés nacional no es unívoco porque la llamada "razón de Estado" se depreció. En una sociedad democrática, el interés del país no es único sino plural y ningún grupo económicamente concentrado o geográficamente localizado puede arrogarse el monopolio de su enunciación e instrumentación.

II.2. Inserción de Argentina en el MERCOSUR

El proyecto MERCOSUR se inscribe dentro del doble movimiento de la economía mundial hacia la globalización (financiera, productiva e informativa) y la regionalización de los mercados, en un ambiente internacional en que el liderazgo tripartito de Estados Unidos de América, Japón y Alemania sustituye a la hegemonía bipolar de la segunda posguerra. El fin de la era bipolar depreció los aspectos relacionados con la seguridad y apreció los vinculados con el comercio, las inversiones, las finanzas y la transferencia de tecnologías. Durante la guerra fría el conflicto hegemónico era de carácter político-militar y cada superpotencia dentro de su área jurisdiccional exigía adhesión a determinados principios y valores (Sosa, 1993).

Las transformaciones operadas en la macroestructura internacional y el proyecto de orden mundial en gestación, acreditan la relevancia del proyecto MERCOSUR como instrumento de transformación y modernización de la estructura productiva de los países miembros, así como de redefinición de la inserción y actuación de los mismos dentro de las indicadas tendencias del sistema internacional. Las asimetrías de las relaciones Norte-Sur, profundizadas por el

endeudamiento externo, por las prácticas discriminatorias de las grandes potencias y por las resistencias estructurales de los países desarrollados a que los menos desarrollados accedan a nuevas tecnologías, se perciben menos agravadas desde una visión sub-regional (MERCOSUR) que desde una nacional. La República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay decidieron en marzo de 1991 emprender la construcción de un mercado común, con el propósito de acelerar sus procesos de desarrollo económico con justicia social en un ambiente internacional de globalización y regionalización económicas.

Los principales problemas que, en este escenario transicional, afrontarán los países implicados en el proyecto MERCOSUR son los relacionados con el acceso a los mercados de los países industrializados; con el logro de radicación de inversiones productivas en el megamercado del Cono Sur americano; con el acceso a nuevas tecnologías más relacionadas con el conocer y el saber hacer que con el poderío militar; soluciones al problema del endeudamiento externo; repensar desde bases sub-regionales su inserción y actuación en el sistema mundial. En el interior de los países involucrados en el proyecto MERCOSUR al extinguirse los aranceles intrazonales todas las producciones están expuestas a la competencia de sus iguales. En ese marco hay y habrá producciones de bienes afectadas positiva o negativamente. El grado y tipo de afectación de cada sector y/o empresas dependerá tanto del posicionamiento del competidor como de la propia capacidad y habilidad para producir y comercializar más adecuadamente en un mercado ampliado. Si bien se han eliminado los aranceles intrazonales persisten y adoptan nuevas formas los instrumentos para-arancelarios. Es menester que los productores y las asociaciones que a ellos representan manejen adecuadamente esta temática.

En el ámbito educativo, los acuerdos realizados dentro del MERCOSUR constituyen una serie de espacios posibles, abiertos y que deben contener orientaciones sobre contenidos o líneas de acción a ser instrumentadas o porque cuentan con fuentes de financiación o respaldos alternativos.

Los discursos formales plantean la necesidad de:

- implementar una transformación profunda de la educación mediante estrategias que rompan el aislamiento y el divorcio producido en los últimos años;
- formular acuerdos regionales capaces de legitimar y dar continuidad a las políticas y estrategias educativas.

Los Ministros de Educación de los países signatarios del Mercado Común del Sur, han formalizado un Protocolo de Intenciones que incluye las siguientes áreas, para encarar programas educativos:

1. formación de la conciencia favorable al proceso de integración;
2. capacitación de los recursos humanos para contribuir al desarrollo;
3. armonización de los sistemas educativos.

Respecto al Sub-Programa "Formación y capacitación de recursos humanos de alto nivel", sus objetivos son el "promover políticas y estrategias en tal sentido en relación a las áreas de mayor impacto del MERCOSUR".

Las líneas de trabajo son:

- establecer mecanismos de coordinación con los representantes de los grupos de trabajo del MERCOSUR en vistas a definir las áreas de mayor impacto;
- identificar los acuerdos y convenios de cooperación técnica existentes entre los países del MERCOSUR, en relación a la formación y capacitación de los recursos humanos de educación superior en el ámbito gubernamental y no gubernamental;
- implementar políticas de cooperación entre las instituciones de educación superior de los países miembros para mejorar la formación y capacitación científico-tecnológica y cultural con relación a los requerimientos del MERCOSUR;

El Subprograma "Investigación y postgrado" plantea como objetivo promover en el orden regional la formación de una base de conocimientos científicos, recursos humanos e infraestructura institucional de apoyo a la toma de decisiones estratégicas del MERCOSUR.

Las líneas de trabajo son:

- identificar grupos, líneas e investigaciones realizadas en desarrollo;
- promover la formación de recursos humanos de alto nivel a través de la realización de investigaciones conjuntas de interés para el MERCOSUR;
- difundir los resultados de las investigaciones a las comunidades científicas de la región, el sector productivo y los gobiernos.

II.3. El modelo de crecimiento y la estabilidad ante el abismo: base para la transformación o crecimiento de la exclusión

Resulta evidente que el modelo económico instrumentado desde 1989 constituyó y constituye un marco y límite para las acciones regionales y provinciales. El debate sobre el alcance de un modelo que ciertamente ha colocado a la estabilidad y el ataque a la inflación como ejes, y que desde allí impulsa una imagen de casi inmediato crecimiento con sólo mostrar las cifras de crecimiento productivo

(llamativas dado el bajísimo nivel de anteriores guarisimos), aparece cada vez más en los discursos críticos. La celeridad de los cambios a partir del "efecto México" colocan en duda la existencia en sí de un modelo o su autosustentabilidad. En general, existen no sólo en el debate colectivo del saber cotidiano sino en los análisis de especialistas, críticas y observaciones sobre el marcado optimismo de las implicancias sobre el crecimiento que ha de traer aparejada la estabilidad lograda por vía del control de la inflación.

En relación a las provincias, algunas de las medidas claves del modelo apuntan y apuntaron a:

- el achicamiento drástico de la administración central, la transferencia acelerada de tales servicios a las provincias a la vez que, luego, la aplicación de políticas de recorte de gastos en empleos en esas administraciones;
- paradójicamente tales transferencias en la prestación de servicios -más obligada por el ajuste fiscal para el balance de pago de la deuda- supondría en la mayoría de los casos una variación sustancial de las organizaciones político-funcionales; así, resultan en serio riesgo la continuidad de las prestaciones, y más aún, el logro de principios de equidad y calidad en los servicios;
- las políticas y programas del gobierno referidas a los diferentes sectores productivos destacan la generación de estímulos a la modernización tecnológica, un incentivo a la inversión provincial y también algunos mecanismos de promoción industrial, el apoyo a la innovación tecnológica y su transferencia desde los ámbitos de su diseño o adecuación;
- es decir, se plantean desde el gobierno planes, programas, centros y acciones de asesoramiento para el acceso al crédito, al re-equipamiento, para elevar la calidad, diseño, generar innovaciones, buscar adecuaciones o transferencias desde el sistema científico-tecnológico pero;
- queda en las fuerzas del mercado, es decir en el sector empresario, el modificar un perfil idiosincrásico a favor de una inversión de riesgo y generadora de un sustentable y eventual crecimiento productivo.

Las hipótesis sobre el creciente dualismo de la sociedad argentina, coinciden con los abordajes actuales acerca de la polarización económico-productiva y social que genera fenómenos cada vez más agudos de exclusión de la participación social en el acceso a bienes y servicios sociales básicos. Aquí corresponde reiterar el impacto de las nuevas normativas legales para el trabajo y la implementación de programas de apoyo a la reconversión productiva en el corto y el mediano plazo.

Para la UNaM el conjunto de las transformaciones en el sector educación constituye una temática clave en tanto se pueda lograr la recuperación de la equidad y la calidad, o se acrecienten los riesgos de una mayor segmentación en par-

ticular por el impacto crítico de las medidas de reformas del Estado y política educativa de los últimos años, y sus efectos como factores de riesgos y limitantes para la recuperación de la calidad y equidad distributiva de la educación.

A modo de reflexión final, corresponde reconocer que el propio contexto socio-económico se constituye en un fuerte factor de demanda externa, en varios sentidos:

- como orientador de eventuales demandas de personal;
- al proporcionar indicadores sobre ámbitos de transferencia científica y tecnológica;
- al plantear los escenarios críticos de la política social y productiva.

La UNaM, a través de este estudio, debería impulsar la búsqueda de los innumerables resortes desde los ámbitos curriculares para repensar propuestas y/o líneas de acción.

II.4. Hacia una operacionalización de la demanda externa de la UNaM

De acuerdo a lo hasta aquí desarrollado, un estudio de la demanda externa debería recuperar las dimensiones de tales marcos de referencias, determinantes o intervinientes, y contribuir a su definición operativa. Para el presente estudio, definir la demanda externa de la UNaM no se plantea como un análisis de las previsiones de demanda para responder con formación de profesionales, sino que está cercano a constituirse en un proceso de investigación acción a partir de la participación de todos los actores sociales involucrados. En tal sentido, una estrategia clave de la metodología de este proyecto es concebir la demanda como construcción colectiva de requerimientos de la política social y productiva y del impacto del MERCOSUR, manteniendo desde la universidad la perspectiva crítica ante las contradicciones de la crisis.

Los objetivos operacionales que permiten orientar la definición *ex-ante* y *ex-post* de la demanda externa son:

- a) plantear un diagnóstico preliminar de la situación socioeconómica de Misiones y elaborar una prospectiva respecto a su próxima evolución focalizando en las implicancias de requerimientos de recursos humanos y de servicios y/o apoyatura científico-tecnológica para el medio;
- b) construir escenarios alternativos o probables;
- c) identificar el potencial de la UNaM para jugar un rol activo en el posicionamiento de Misiones dentro de los organismos, y particularmente, en el proyecto MERCOSUR;

- d) caracterizar la posibilidad de que la UNaM se constituya en un nexo entre el resto del país y los estados o departamentos vecinos de los países limítrofes;
- e) prever el desarrollo de su capacidad de producción de conocimientos científico-tecnológicos en torno a la implementación del MERCOSUR;
- f) a partir de una evaluación de los planes y programas de estudios generar una propuesta preliminar de flexibilización curricular;
- g) participar en la atención de la demanda efectiva de servicios de la sociedad civil y en la medida de lo posible anticiparse a la misma;
- h) secundar a los empresarios, sindicatos y otras ONG para que sus asociados puedan efectuar una transición no traumática desde una economía cerrada a otra inserta en el mundo.

III. Alcance de la metodología, dimensiones y estrategias

En este capítulo se destaca la orientación de la propuesta metodológica para el estudio de la demanda externa de la UNaM cuyos rasgos centrales son, por un lado, la conformación de un equipo de trabajo a partir de un convenio entre Facultades de dos Universidades -la de Misiones y la de Buenos Aires- a la vez que la promoción de la participación de diversos actores sociales de la comunidad local misionera. Por otro, dada la celeridad de los cambios actuales, y la propia dinámica de Misiones y el MERCOSUR, la realización de este estudio de la demanda externa debe lograr sus objetivos con un alto sentido de oportunidad, es decir, se tendrían que lograr resultados prioritarios en un corto plazo.

A continuación se presenta el alcance de la metodología en función de los rasgos más destacables -la participación de los actores sociales y la triangulación metodológica-, así como las dimensiones y categorías del estudio.

III.1. Alcance y peculiaridad de la metodología

El diseño del estudio de la demanda externa de la UNaM debe ser un modelo que opere como anticipación de futuras vinculaciones e interrelaciones de esa universidad. Por ello, una evaluación de estas proporciones compromete la participación de diferentes actores internos y externos de la universidad, tanto como miembros del propio proceso técnico evaluativo como consultores claves u opinantes, o bien informantes, calificados para el mismo. Es decir, la realización del diagnóstico se debe constituir en una instancia de vinculación reflexiva y a la

vez de antesala de futuras propuestas de acción con el aparato productivo y servicios, cuyas consecuencias son una alta "movilización" de grupos, organismos e instituciones que deben poderse atender y orientar. A través de la misma puesta en marcha del estudio debería promoverse que la dinámica del mismo se constituya en *efecto de demostración* de estilos de vinculación, negociación y acuerdo con los actores sociales involucrados. Por otra parte, los logros y dificultades de su realización mostrarían los puntos de inflexión para nuevos tratamientos. El propio estudio contribuiría a conformar grupos *ad-hoc* para la definición de proyectos alternativos. Ello tendría un efecto multiplicador en ámbitos locales y regionales de las potencialidades de la UNAM y demás instancias académicas.

En tal sentido, la **estrategia metodológica** propuesta para el estudio contempla dos tipos de acciones:

- Trabajo de campo;
- Gestión del consenso.

El **Trabajo de campo** como un conjunto de instancias de investigación, supone la realización de diversas actividades de relevamiento de información secundaria y primaria así como su análisis, interpretación y evaluación para poder confluir en la elaboración de la evaluación diagnóstica sobre la atención por parte de la UNAM de las necesidades locales, provinciales y regionales, de formación científico-tecnológica de recursos humanos de nivel universitario.

La **Gestión del consenso** constituye la estrategia original y clave para vertebrar y sostener una eventual transformación de la UNAM. La decisión de incorporar esta estrategia en la metodología surgió de las charlas mantenidas con los representantes técnicos de la UNAM, en el convencimiento de poder dinamizar el proceso de estudio y evaluación con una ágil participación de los actores involucrados -internos y externos- en la determinación de necesidades cubiertas y no cubiertas por la universidad, así como en la definición del nuevo perfil que la UNAM podría adoptar.

No se sostiene que este estudio responda a un enfoque estático de demanda de recursos humanos, y más aún, requiere sentido de oportunidad para lograr una respuesta actual pero con proyecciones futuras; cabe recordar que al decir de Kuhn (1968), no se está en período de "ciencia normal", sino como señala García Guadilla (1991) "se hacen más necesarios los estudios prospectivos que tomen en cuenta las revoluciones y cambios de paradigmas que se están produciendo en todos los ámbitos de la sociedad, sus implicancias en el futuro, así como el diseño de propuestas deseables para enfrentar los desafíos".

Pese a plantearse el estudio para un período que no alcanza a dos años y aunque este proyecto se incluya en el proceso de planificación y gestión universitaria, el mismo contemplará diversas estrategias de recolección e interpretación a la manera de una investigación. Buscando rigurosidad, la valorada triangulación

estará presente en la orientación del estudio pues se integrarán: a) diferentes datos, b) perspectivas de investigación y c) metodologías ⁽¹⁾.

Respecto a la *recolección de datos* se contemplan instancias cuantitativas y cualitativas. Entre las primeras se incluye la búsqueda de datos y estudios secundarios y algunas encuestas simples. Entre las cualitativas se realizará el análisis de contenido de planes y programas de estudios, proyectos o acciones realizadas en el ámbito local, pero fundamentalmente estas corresponden a la gestión del consenso. En ellas deberían encararse una variedad de actividades como reuniones, talleres, '*focus-group*', sondeos de opinión, registros de proyectos, etc., que a la vez de potenciar e impulsar una focalización de la comunidad local o regional hacia la universidad, posibilitará la obtención de mayor información, así como de hipótesis interpretativas para la evaluación diagnóstica.

De lograr una adecuada implementación de la metodología, la articulación entre el trabajo de campo y la gestión del consenso podrían ser un ejemplo de la triangulación de métodos, pues para las dimensiones analíticas del estudio, es decir, las que constituyen la operacionalización de la demanda externa, los abordajes se harán en muchos casos tanto por vía del trabajo de campo como por las acciones de consenso, requiriendo una fundamentación o vinculación *ex-ante* o *ex-post*.

IV. En búsqueda del consenso

La peculiaridad de la propuesta metodológica para este estudio de la demanda externa radica en el compromiso de participación de los actores sociales involucrados, y en principio los de la UNaM, pero con la intención de generar progresivamente la incorporación para una discusión ampliada sobre la universidad al medio social y productivo. Ya se señaló en el punto III que la realización del diagnóstico se debe constituir en una instancia de vinculación reflexiva, y a la vez, de antesala de futuras propuestas de acción con el aparato productivo y de servicios, cuyas consecuencias son una alta "movilización" de grupos, organismos e instituciones que deben poderse atender y orientar.

La búsqueda de consenso constituye la estrategia original y clave para vertebrar y sostener una eventual transformación de la UNaM. La decisión de incorporar esta estrategia en la metodología surgió de las charlas mantenidas con los representantes técnicos de la UNaM, en el convencimiento de poder dinamizar el proceso de estudio y evaluación con una ágil participación de los actores involucrados -internos y externos- en la determinación de necesidades cubiertas y no cubiertas por la universidad, así como en la definición del nuevo perfil que la UNaM podría adoptar.

Las actividades del consenso se han estructurado en torno a dos ejes vertebradores:

1. la UNaM;
2. la sociedad civil y las oficinas gubernamentales.

A continuación se desarrollan tanto los fundamentos como el tipo de acciones que se consideran claves para:

- el acceso a la evaluación de problemas sobre la situación internacional y del MERCOSUR así como problemáticas de la situación universitaria mundial y latinoamericana;
- la identificación de los problemas en el propio ámbito de la UNaM y su región;
- generar el diseño conjunto o consensuado de un modelo o acciones alternativas para la UNaM.

IV.1. Alrededor del consenso en la sociedad

Las actividades que se propongan deberían actuar con el *objetivo fundamental de instalar el debate sobre el tema de la demanda externa de la UNaM, no sólo la efectiva sino la potencial, en el marco de los impactos actuales y futuros de la globalización, la apertura, la integración y la reforma del Estado sobre la sociedad misionera*. Por ello se las piensa como “disparadoras” de ideas y reflexiones acerca del papel de la UNaM en el contexto actual.

IV.2. La reflexión en la UNaM

El desarrollo conceptual sobre el alcance de la noción de demanda externa para las universidades en los albores del siglo XXI resulta un tema desafiante, y que ya fue esbozado en el primer capítulo. De alguna manera, la búsqueda de consenso en la sociedad civil alrededor del rol de Misiones en el MERCOSUR, y en particular sobre las posibilidades de la UNaM en tal sentido, constituyen un modo de construcción colectiva de una “utopía” posible (siguiendo la concepción de De ALBA, 1993).

Por ello, desde el inicio de este estudio de la demanda externa para la UNaM, los claustros universitarios deberán ser convocados para la apropiación colectiva de esta metodología. Para la UNaM se sostiene como necesaria la definición de una serie de actividades de formación y/o preparación para una eventual transformación. En tal sentido, los seminarios, talleres de trabajo y el acceso a material documental *ad-hoc* deberían girar en torno a los siguientes objetivos;

- comprensión de los fenómenos mundiales de transformación de la educación superior;
- identificación de experiencias innovadoras a nivel de universidades;
- evaluación de experiencias de vinculación universidad-mundo de la producción, mundiales y en particular latinoamericanas y del MERCOSUR;
- reflexión sobre la peculiaridad del caso de la UNaM, y las posibilidades reales de esta institución frente y como parte del consenso de la sociedad civil;
- definición y generación de alternativas propias de la UNaM ante los diversos escenarios posibles que se definan;
- búsqueda de consenso sobre las prioridades en un proceso de transformación en el corto, mediano y largo plazo así como sobre el modelo de administración y gestión de la política universitaria que lo puede acompañar.

A continuación se destacan las temáticas de las actividades previstas a nivel de la UNaM y que deberán conciliarse y articularse con el programa previsto para la sociedad civil y el gobierno y el mundo de la producción y el trabajo.

IV.2.1. La demanda externa para las universidades latinoamericanas y en el contexto de la integración subregional.

El documento de la metodología así como valiosa bibliografía disponible podrían constituirse en el centro de un seminario-taller de profundización ². La propia UNaM debería acordar el nivel de participación de los claustros.

IV.2.2. Experiencias internacionales y latinoamericanas de reformas universitarias.

A través de la metodología de educación comparada debería propiciarse a la reflexión sobre el aporte de innovaciones extranjeras, a través del tiempo. Las temáticas a tratar serían:

- (i) tendencias de los últimos treinta años en países de la OCDE;
- (ii) las lecciones de algunas respuestas de la experiencia europea y norteamericana

IV.2.3. Modelos de vinculación universidad-mundo de la producción y el trabajo.

CRESALC/UNESCO (1991) planteaba que las prioridades para las universidades latinoamericanas pasaban por: fomentar la interfase entre universidad pública e industria, estimular el surgimiento de fundaciones que fomenten

dichas relaciones, formar personal especializado para las áreas requeridas por los nuevos modelos de organización, actualizar los planes curriculares, incentivar los estudios de mercado en las distintas ramas productivas y mantener el debate constante en estos temas.

Al sostener la necesidad de construir los nuevos escenarios para la educación superior, reconocería que si bien hay diferencias entre algunos de los países de la región, hay una plena coincidencia en ciertos aspectos:

- que la honestidad intelectual va a permitir la viabilización de los nuevos escenarios y el trabajo sólido y profundo en ellos, que para ello es necesario acercarse a la realidad tal cual es e intentar comprender todas sus facetas;
- que se hace indispensable una cabal comprensión de los obstáculos que existen para llevar a cabo los proyectos;
- que es necesario disponer de una sólida perspectiva política nacional y también internacional;
- que hay que dejar de lado el cortoplacismo y referirse a los largos plazos;
- que el pasaporte para el futuro está en la información superior y en la sociedad ilustrada.

IV.2.4. Actividades de reflexión sobre los avances a nivel de la sociedad civil.

De manera permanente los claustros deberían integrarse a los seminarios o reuniones de consenso previstas para la comunidad social y productiva, y apuntar a enfocar el rol o papel de la UNaM en tales contextos.

Notas

1. "Hay cuatro tipos básicos de triangulación. (1) La triangulación de datos tiene tres subtipos: (a) tiempo, (b) espacio, (c) personas. El análisis de personas a su vez tiene tres niveles: (a) agregado, (b) interactivo, (c) colectividad. (2) La triangulación de investigadores consiste en utilizar múltiples en vez de un simple observador del mismo objeto. (3) La triangulación de teorías consiste en utilizar múltiples en vez de una sola perspectiva en relación al mismo conjunto de objetos. (4) La triangulación metodológica puede implicar triangulación dentro del mismo método o entre métodos" (Denzin, citado por Forni; Gallarta y Vasilachis de Gialdino, 1992)
2. Resultaría clave impulsar la investigación de la Dra. Carmen García Guadilla del CRESALC/UNESCO, con sede en Venezuela. Al respecto la responsable técnica por la Facultad de Filosofía y Letras podría apoyar dicha gestión.

Referencias

- ALVAREZ, B. (1991) Conocimiento y poder: nuevas relaciones entre la universidad y la empresa, *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*, CRESALC-UNESCO, Caracas.
- ARNAO DE UZCATEGUI, D. (1991) Programa Bolívar: integración tecnológica regional, innovación y competitividad industrial, *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*, CRESALC-UNESCO, Caracas.
- De ALBA, A. (1993) *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio*, SEDESOL-Universidad de Guadalajara y UNaM de MEXICO.
- DEMO, P. (1991) Educación Superior y desarrollo, *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*, UNESCO-CRESALC, Caracas.
- UNESCO-CRESALC (1991) *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*, UNESCO-CRESALC, Caracas.
- FERNANDEZ DE SOTO, A. (1991) Cooperación entre el sector empresarial y la universidad, *Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de educación superior a nivel mundial: el caso de América Latina y el Caribe, futuro y escenarios deseables*, CRESALC- UNESCO, Caracas.
- FORNI, F.; GALLART, M. A.; VASILACHIS de GIALDINO, I. (1992) *Métodos cualitativos I y II*, CEAL, Buenos Aires.
- GARCÍA GUADILLA, C. (1988) *Desafíos y dilemas de la educación superior en América Latina. (Algunos elementos de discusión)*, CLACSO, Santiago de Chile.
- GARCÍA GUADILLA, C. (1991) Nuevos escenarios y formación de personal calificado de alto nivel en América Latina, En: CENEP, *Educación y Trabajo. Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa*, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP-CINTERFOR, Montevideo-Buenos Aires.
- GARCÍA GUADILLA, C. (1994) Globalización, Integración latinoamericana y Papel del conocimiento en tres tipos de escenarios, En: L. Gitahy (Ed.), *Reestructuración Productiva, trabajo y educación en América Latina*, Campinas, Buenos Aires, Santiago, México.
- JOHN HULL, C. (1991) Transferencia de tecnología entre la educación superior y la industria en Europa: obstáculos que impiden su desarrollo y propuestas para ayudar a superarlos, *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*, CRESALC-UNESCO, Caracas.
- LEFF, E. (1991) Ambiente e interdisciplinariedad en la educación superior, *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*, CRESALC-UNESCO, Caracas.

- LEVY, D. (1991) La asignación de recursos: hacia un equilibrio entre lo privado y lo público en la educación superior, *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*, CRESALC-UNESCO, Caracas.
- MARTIN DEL CAMPO, E. (1991) Los retos de la ciencia y la tecnología en la educación superior, *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*, CRESALC-UNESCO, Caracas.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1992) Plan Trienal para el Sector Educación en el contexto del MERCOSUR., *El Ministerio*, Dirección Nacional de Tecnología Educativa. Argentina, Serie Perspectiva Internacional, Nro. 1, Buenos Aires.
- PEREZ, C. (1991) Nuevo patrón tecnológico y educación superior: una aproximación desde la empresa, *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*, CRESALC-UNESCO, Caracas.
- PORTER, M. (1991) *La ventaja competitiva de las naciones*, Ed. Vergara. Buenos Aires.
- RIQUELME, G. C. (1990) *La inserción de jóvenes universitarios en el mundo del trabajo*, Cuadernos del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación , N° 2, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- RIQUELME, G. C. (1994) La gestión de las calificaciones en un contexto de reestructuración productiva internacional, En; L. Gitahy (Ed.) *Reestructuración Productiva, trabajo y educación en América Latina*, Campinas, Buenos Aires, Santiago, México.
- SOSA, A. (1993) Claroscuro del proyecto Mercosur: una visión argentina, *Escenarios de la Integración*, Nro.1, CFI, Buenos Aires.
- TAVARES DE ARAUJO JR., J. (1992) La opción por las soberanías compartidas en América Latina: el papel de la economía brasileña, En: M. Bekerman, *Mercosur. La oportunidad y el desafío*, Ed. Legasa. Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E.; KROTSCH, P. (1993) Universidad y sistemas productivos: autonomía y cooperación, En: E. Tenti Fanfani (Comp.) *Universidad y Empresa*, Miño y Dávila-CIEPP, Buenos Aires.
- VESSURI, H. M. C. (1991) El futuro de la investigación científica y tecnológica en las universidades, *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*, UNESCO-CRESALC, Caracas.
- VESSURI, H. (1993) Desafíos de la educación superior en relación con la formación y la investigación ante los procesos económicos actuales y los nuevos desarrollos tecnológicos, *Revista Iberoamericana de Educación: educación, trabajo y empleo*, N°2, Mayo-agosto, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Madrid.

Cooperación intrarregional e integración. Análisis de una muestra de universidades localizadas en el área trópico de capricornio*

Jaime Contreras Pérezⁱ
Angel Henriquez Aguileraⁱⁱ
Pablo Jiménez Quiñonesⁱⁱⁱ
Waldo Ríos Bordones^{iv}

Resumen

Los sistemas sociales, en particular las Instituciones de Gobierno, las Empresas y las Universidades, frente a los nuevos desafíos y problemáticas que presenta la sociedad, se ven enfrentados a cambios estructurales que los están obligando a una readaptación profunda de sus estructuras y estrategias. En este contexto, las relaciones de cooperación que se den, tanto al interior de cada sistema como entre éstos serán esenciales para el cumplimiento de su misión.

Es así como, tras la búsqueda de nuevas formas de cooperación horizontal a nivel de la educación superior, se ha estudiado una muestra de universidades localizadas en un área, denominada área del trópico de Capricornio, cuyos resultados preliminares se presentan en esta ponencia.

* En relación al Proyecto Fondecyt N°1940931 del año 1994.
ii. Ingeniero Comercial, Vicerrector de Administración y Finanzas de la Universidad de Tarapacá.
iii. Ingeniero Comercial, Profesor Asociado de la Universidad de Tarapacá.
iv. Profesor de Estado de Historia y Geografía. Profesor Asociado de la Universidad de Tarapacá.

1. Introducción

En los últimos años, frente a los efectos de la prolongada crisis de los años ochenta, como asimismo de las transformaciones en el panorama internacional, el continente latinoamericano ha demostrado creciente capacidad de respuesta.

Gobiernos y sociedades civiles han buscado nuevas formas de adaptarse a las cambiantes circunstancias y de enfrentar los múltiples desafíos que se les plantean. Una de las muchas expresiones de dicho proceso de adaptación es el renovado interés en las potencialidades de la cooperación intrarregional y, en especial, en los acuerdos formales de integración económica, tanto multilaterales como - sobre todo - bilaterales.

La gradual convergencia de las doctrinas económicas aplicadas en el continente latinoamericano y la creciente afinidad política entre gobiernos civiles y democráticamente electos, son dos de los varios factores a los que es atribuible dicho fenómeno.

Una de las capacidades importantes de la integración se encuentra en el ámbito de la incorporación del progreso técnico y la articulación productiva. Ello incluye el aumento del rendimiento de las actividades de innovación, al reducir las barreras comerciales, favorecer la estandarización de normas y regulaciones, fomentar la creación de centros de excelencia y reducir los costos de la investigación pura y aplicada. El incremento del flujo de información tecnológica entre países surge, asimismo, como una manera de evitar - o al menos reducir - las probabilidades de que la integración se quede en un nivel meramente reforzativo de patrones de especialización en áreas de lento progreso técnico.

Éste es, sin duda, un esfuerzo que se suma a otras acciones dirigidas a reforzar la capacidad nacional y regional de desarrollo tecnológico.

Para impulsar la transformación productiva, también se debe promover la liberalización comercial intrarregional, con el propósito de favorecer el proceso de especialización intraindustrial en curso. Lo anterior, considerando que los bienes industriales intercambiados dentro de la región tienden a ser más intensivos en tecnología que los exportados al resto del mundo. Asimismo, el proceso de especialización puede inducir a una mayor eficiencia y generar externalidades como resultado del empleo de fuerza de trabajo calificado, impulsar el fortalecimiento empresarial, basado en diversas formas de vinculación con la inversión extranjera y el contacto más estrecho entre proveedores y usuarios. Este proceso de especialización adquiere mayor importancia actualmente, debido al conjunto de prácticas empresariales asociadas a la apertura y a la desreglamentación en un contexto globalizado, que incluye la desverticalización de empresas y el consecuente incremento de relaciones entre empresas y proveedores independientes de distintos tamaños.

Desarrollar estas relaciones, asociadas a una integración espontánea o "de hecho", conlleva a la adquisición y difusión de información, capacitación y servicios financieros, y supone la constitución de redes con un potencial de especialización e innovación que puede constituirse en motor de la integración.

A su vez, implica un creciente flujo recíproco de personas, capital, información y tecnología entre empresas y países, además de la integración puramente comercial, basada en el intercambio de bienes, que tendía a predominar en el pasado.

Los efectos beneficiosos de la integración no se limitan a las empresas, sino que también se extienden al sistema económico e institucional en que éstas se insertan. Por ejemplo, al emprender en forma conjunta proyectos de infraestructura física y energética, los países también logran economías de escala y una mayor productividad de su inversión. En el mismo orden de ideas, es igualmente posible obtener ventajas de la cooperación en campos tan diversos como la educación y el desarrollo de mercados de capitales.

2. Elementos generadores de cambio

En el contexto anterior y en el que ellos se desarrollan y actúan, (micro, macro región), el Gobierno, la sociedad civil y la Universidad... se ven enfrentados - cada vez con mayor frecuencia - con elementos generadores de cambio (valores básicos que influyen en el comportamiento de los individuos y, por ende, de las organizaciones), en cada uno de los cuales yacen tanto las amenazas como las oportunidades a que se ven enfrentadas.

No prever, comprender en profundidad ni responder de una manera creativa a algún cambio, ha llevado generalmente a que sean cada vez más las organizaciones "fracasadas". Una situación preocupante, considerando que el ritmo de cambio en estos últimos tiempos ha crecido excesivamente, es que si no se "sintoniza" con un cambio, si no se adapta y se responde a él oportuna y adecuadamente, las posibilidades de sobrevivencia serán mínimas o - simplemente - no existen.

A modo de ejemplo, he aquí algunos de los elementos generadores de cambio que, entre otros, deberían ser considerados en la actualidad por las organizaciones de Gobierno, sociedad civil y Universidad para sobrevivir y prosperar en su medio, con sus clientes:

- a) **La rapidez**, cuya esencia estaría expresada en la creciente disposición que tiene la gente para no perder el tiempo. Trae consigo una demanda de mayor eficiencia.
- b) **La comodidad**, entendida como la resultante de la división entre el deseo de quedar satisfecho por la molestia que se tendrá que soportar para ello.

- c) **Los cambios generacionales**, (producto de un cambio demográfico), cuya esencia se puede encontrar en los grupos generacionales clave en estos años: personas de edad madura -tercera edad-, personas de mediana edad, y los jóvenes.
- d) **La posibilidad de elección**, como una consecuencia de la explotación de la variedad para los consumidores, personas naturales y/o personas jurídicas, que representan una serie de nuevos retos para las organizaciones. Hoy observamos cómo la sociedad ya no ofrece un flujo regular y restringido de productos como antes, sino más bien una gran variedad de productos y servicios no habituales, que jamás se había conocido y hasta hace muy poco, ni siquiera era imaginable. El imperativo de la variedad domina todas las organizaciones, pues este factor se ha convertido para muchas de ellas en la fuente clave de ventajas para competir.
- e) **El estilo de vida**, y más específicamente los cambios en los estilos de vida de los clientes, que pueden darse en cualquier terreno, ya sea en el trabajo, en el ocio, en la seguridad, en el medio ambiente, etc., y que plantean la cuestión de fondo de comprender cómo, dónde y por qué la clientela gasta su dinero.
- f) **Aumentar la calidad de sus prestaciones**, cuya esencia se encuentra en potenciar el valor de lo que ofrece.
- g) **El servicio personalizado**, que permite, por ejemplo: superar a un competidor que lleve ventaja en cuanto a precios, que una organización pequeña ataque a una grande y triunfe sobre ella, obtener una lealtad por parte de la clientela que durará años.
- h) **Utilización de la tecnología más moderna**, cuya esencia se encuentra en el aumento de las expectativas que surgieron en la gente, producto de la explosión de la innovación tecnológica...etc.

Planteamos, por tanto, que debiera existir una adecuada relación de acciones, de propósitos, de compromisos y de cooperación al interior de las Universidades, de las sociedades civiles y del Gobierno y entre ellos, primeramente a nivel de cada país y luego, a nivel de países del continente latinoamericano en nuestro caso, a nivel de la subregión Área Trópico de Capricornio, conformada por: Argentina (Norte), Bolivia, Brasil (Centro-Oeste), Chile (Norte: I y II Regiones), Paraguay y Perú (Sur).

3. Perspectivas de cooperación y complementación en el sector educación en el área del trópico de capricornio

La Universidad, considerada como la cúspide de la pirámide educativa, tiene una responsabilidad que compartir en la orientación de todo el sistema educativo de un país.

Tanto en cuanto a formadora de los cuadros profesionales y técnicos que asumirán las posiciones de mayor responsabilidad en el gobierno, en el sistema productivo y en la propia Universidad, como un rol protagónico en la innovación científica y tecnológica, como asimismo, por su papel de liderazgo y reflexión en lo cultural.

En este contexto -y con el propósito de perfeccionar las relaciones de cooperación a nivel de y entre el Gobierno, sector productivo y universidad, de requerimientos, necesidades, deseos (de recursos humanos calificados, capacitación, estudios, asesorías, consultorías, marco jurídico adecuado, financiamiento, etc.) y satisfacciones, el cumplimiento por parte de las Universidades de sus funciones tradicionales, trasciende lo propiamente educativo y las transforma "en organizaciones de cooperación multifacéticas y complejas, generadoras de ciencia, importantes en la vida cultural de los países y con responsabilidad, por la vía de la investigación en las transformaciones del sistema productivo".⁽¹⁾

En el sentido de este último alcance, hemos hecho nuestra la definición que sobre el mecanismo de la cooperación horizontal ha dado Sergio Montenegro⁽²⁾ la cual dice que "es la creación de vínculos de cooperación mutua que necesita instituciones, recursos y *hábitos de cooperación que eliminen las barreras de actitud*". Dentro de este contexto de búsqueda de nuevas formas de cooperación horizontal, especialmente a nivel de la Educación Superior, los autores vienen desarrollando el proyecto "*Perspectivas de Cooperación y Complementación en el Sector Educación en el Área del Trópico de Capricornio*".

La hipótesis central de este proyecto plantea la existencia de innumerables oportunidades de cooperación horizontal entre universidades "fronterizas" localizadas en el área del Trópico de Capricornio en América del Sur. El desarrollo del proyecto ha implicado la ejecución de un diagnóstico económico, sociocultural y de educación superior de la región para luego establecer los tipos de cooperación existentes y las perspectivas y nuevas oportunidades de cooperación.

4. Algunos resultados preliminares

En las secciones siguientes, y bajo la denominación con que los objetivos correspondientes aparecen definidos en el proyecto, se presentan los resultados preliminares del estudio, a saber:

- a) **Diagnóstico del área del Trópico de Capricornio (ATC) con especial énfasis en las dimensiones económicas, sociales y culturales.**

A nivel de diagnósticos, el ATC denota una situación de carácter compleja, en la medida que las áreas y/o localizaciones comprendidas en ellas, represen-

tan economías regionales heterogéneas entre sí y al interior de sus propios países (países mayores y de superior desarrollo relativo como Argentina y Brasil, presentan un desempeño comparativo mejor que el del norte chileno o el sur peruano). Sin embargo, estas áreas y/o localizaciones, en general, se caracterizan por su lejanía y aislamiento de las grandes metrópolis y por ser economías más primarias en algunos casos y francamente deprimidas en otros.

Cabe resaltar como rasgos comunes a un diagnóstico del ATC, los siguientes aspectos:

- a.1) En general, la región ha mejorado su desempeño, medido por el logro de los equilibrios macroeconómicos básicos, (mayor crecimiento, disminución de la inflación, lo que ha contribuido para la estabilidad política y el reencuentro con la democracia).
- a.2) La mejoría observada en las variables macroeconómicas ha tendido a concretarse en la metrópolis, manteniéndose diferentes grados de desigualdad en las regiones. Éste es el caso especial del NOA, sur peruano y norte chileno, donde persisten índices de desigualdad en la distribución de la renta, analfabetismo, mortalidad infantil, desempleo global y juvenil, subempleo y otros indicadores en niveles superiores a los observados en promedio en los países en estudio.
- a.3) El examen de las variables empleo y renta indican, para algunas zonas importantes del ATC, un alto nivel de heterogeneidad en el mercado de trabajo. Junto con la expansión del empleo formal se reproduce el empleo informal; de esa forma, el subempleo y la subremuneración son aspectos característicos de la fuerza de trabajo regional.
- a.4) La centralización, la discontinuidad de las políticas y los bajos niveles de profesionalismo que aún persisten en ciertas zonas del ATC, tienden a tornar la acción del gobierno en forma lenta y poco adecuada a las acciones de transformación necesarias, fortaleciendo la burocracia de los procesos.
- a.5) En términos de recursos productivos, las zonas de los países conformantes del ATC poseen importantes recursos minerales que varían desde oro a petróleo, pasando por cobre, estaño, gas natural y otros. La agricultura y la pecuaria caracterizan la zona del NOA, el centro-oeste brasileño y, en menor escala, el sur peruano. El norte grande chileno y el sur del Perú, al igual que Bolivia, son más intensivos en minerales.
- a.6) En el ámbito del transporte, a pesar del crecimiento económico, falta una base de integración intermodal de sistemas de transporte, que permita la unión de los océanos y que se traduzca -en la práctica- en menores costos de transporte hasta los puertos de exportación y, de ahí, a los grandes centros consumidores.

- a.7) La estructura del sistema financiero no permite, por un lado, la ejecución de los niveles de inversión necesarios para el desarrollo y, por otro, no atiende las necesidades de capital de trabajo de los micro y pequeños empresarios que, en algunas zonas del ATC, son fuente importante de empleo.
- a.8) En el ámbito educacional, más allá de la tasa de analfabetismo global, donde los indicadores revelan para algunas regiones importantes porcentajes, cerca del 40% no cumplió la educación básica y no más de un cuarto de las personas la ha superado. Sin duda que estos indicadores muestran debilidades que se pueden transformar en oportunidades para el desarrollo de programas de cooperación cultural al interior del ATC.

b) El sistema, las políticas y componentes de la educación superior en el ATC.

El sistema de educación superior en los países del ATC, en general, se estructura sobre principios constitucionales, legales y reglamentarios y tiene, al menos, un origen estatal -por ley-. No obstante, en una gran mayoría, además tiene un origen privado -por escritura pública- más los requisitos legales pertinentes⁽³⁾.

De acuerdo con lo anterior, el total sistema de educación superior, en cada uno de estos países en 1994, lo constituyen: Argentina (1.005 instituciones): 35 universidades públicas, 37 universidades privadas y 923 instituciones terciarias⁽⁴⁾; Bolivia (27 instituciones): 9 universidades públicas, 17 universidades privadas y la Escuela Militar de Ingenieros⁽⁵⁾; Brasil (918 instituciones a 1990): 95 universidades y 823 establecimientos aislados⁽⁶⁾; Chile (288 instituciones): 25 universidades públicas, 45 universidades privadas, 76 instituciones profesionales, todos privados y 142 centros de formación técnica, todos privados⁽⁷⁾; Paraguay (11 instituciones): 2 universidades públicas y 9 universidades privadas⁽⁸⁾; Perú (400 instituciones a 1990): 28 universidades públicas, 23 universidades privadas, 198 institutos superiores tecnológicos públicos y 151 institutos superiores tecnológicos privados⁽⁹⁾.

Las políticas establecidas para el sector en el tiempo⁽¹⁰⁾ como: política de uniformar salarios para el sector público; política de empleo de tiempo completo para la planta académica (para la enseñanza y la investigación); política de restricción de la expansión del sistema público como un todo con algunos intentos de compensar la creación de unas pocas instituciones de alta calidad bien protegidas, o por medio del estímulo al desarrollo del sector privado (estructura, creación, acreditación, supervisión); política de gestión o de gobierno de las instituciones públicas (elección de autoridades-administradores); política de financiamiento (aportes, cobro de matrícula)..., han permitido, entre otras⁽¹¹⁾:

- b.1) La masificación de la educación superior, que se ve reflejada por el aumento cuantitativo de estudiantes, profesores y administradores, y un aumento en el número de instituciones de educación superior.
- b.2) La democratización del gobierno de las instituciones de educación superior (participación de sus estamentos en la elección de autoridades, en la conducción o manejo universitario,...).
- b.3) La institucionalización de la investigación y el surgimiento de los post-grados en las instituciones de educación superior.
- b.4) El crecimiento de la educación superior privada.
- b.5) La flexibilidad de las instituciones de educación superior (modernización de la matrícula; creación de nuevas carreras,...).
- b.6) Cambios en la finalidad genérica y específica de instituciones de educación superior: docencia e investigación.
- b.7) La incorporación de la extensión a las funciones usuales de la educación superior: docencia e investigación.
- b.8) El desarrollo de los servicios directos a las empresas y al Estado.
- b.9) La expansión de la educación superior más allá de las capitales y de las grandes zonas urbanas centrales en cada país: a las regiones, provincias, departamentos, estados federales,...
- b.10) La diversificación y complejidad en la estructura de la educación superior: educación post-secundaria y educación superior.

Al parecer, todo apunta a lo que podríamos llamar, empleando un nuevo término que se ha estado utilizando mucho en los últimos tiempos, la universalización -interior- y globalización de la educación superior de los países del ATC.

Sin embargo, lo anterior no es tan simple como uno quisiera pensarlo; existen algunos frenos que impiden una evolución o cambio de la educación superior en los términos de excelencia que se le quisiera atribuir, de acuerdo con lo señalado. Mencionamos, a guisa de ejemplo:

- **Financiamiento.** Los sistemas de financiamiento de la educación superior actuales, (sólo con aporte público, sólo con matrícula o mixto) no han sido suficientes entre otros, para que ella pueda adaptarse a los tiempos.
- **Evaluación.** La falta generalizada de un sistema de la educación superior impide conocer si los recursos disponibles están siendo bien utilizados, por ejemplo, de acuerdo con ciertos factores externos, y si la educación superior conoce lo que está sucediendo con esos factores externos en su entorno y cómo se relaciona con él ⁽¹²⁾.

- Comunicación. Todavía no se cuenta en la mayoría de las instituciones de educación superior de los países del área en estudio, con sistemas de comunicación y de información adecuados, intra e inter institución, a nivel de cada país y entre países, que permita conocer, entre otros, lo que es, lo que hace, etc., cada institución.
- Educación primaria (básica, media y preeducación superior). No se cuenta con políticas definidas, se enfrenta una gran deserción, bajos niveles de aprendizaje y calidad de la enseñanza, incapacidad para atender la masificación de la educación.
- Idiosincrasia cultural. En cada país y al interior de él se requiere reconocer la existencia de Ethos culturales dentro de la sociedad nacional, haciendo necesario crear las condiciones para que las etnias, de acuerdo a sus propios valores, accedan a su desarrollo.

c) **Proyectos de cooperación horizontal más importantes desarrollados en el "ATC", en el sector de la educación superior**

La dinámica de la cooperación horizontal en las universidades estudiadas, 18 instituciones, permite apreciar las siguientes características:

- c1) Aproximadamente un 27% de los Convenios de Cooperación suscritos por estas instituciones tienen como contraparte universidades del ATC.
- c2) Del total de estos convenios suscritos entre universidades del ATC, aproximadamente un 53% de ellos se han implementado, teniendo la mayoría un funcionamiento irregular y con resultados logrados por debajo de las expectativas.
- c3) La cooperación horizontal se ha orientado -en primer lugar- hacia proyectos de investigación conjunta (80% de los convenios); en segundo lugar, hacia el perfeccionamiento (54% de los convenios), siendo muy baja la participación en actividades de extensión y nula en proyectos de docencia de post-grado.
- c4) La disciplina que ha concentrado la mayor actividad en la cooperación horizontal ha sido el área de agricultura (80% de los convenios implementados), a la que le siguen las áreas de ciencias y humanidades (30%); educación (25%) y administración y economía (20%).
- c5) La causa fundamental que ha afectado negativamente los resultados de la cooperación horizontal entre las instituciones del ATC, es la "falta de financiamiento". Otros factores identificados son los siguientes:
 - La mayoría de las universidades no tienen definida claramente sus áreas prioritarias de acción.

- En su mayoría, no existe consideración en la carga académica del tiempo requerido para el desarrollo de los proyectos. No existe un compromiso y apoyo adecuado de la autoridad superior al respecto.
- Falta de comunicación y difusión de los convenios. Insuficiente o nula participación de los académicos en la generación de convenios.
- Escasa y poco clara identificación de las unidades responsables de ejecutar los convenios.
- Falta de control, seguimiento y evaluación del funcionamiento y resultados de los convenios de cooperación.
- Alta rotación de autoridades universitarias.
- Falta de seguridad ciudadana.

5. Notas

1. Ernesto Schiefelbein. Seminario "Universidad y Sociedad: Mecanismos de vinculación". UTEM - UDUAL, 24 de agosto de 1994.
2. Sergio Montenegro. "Algunas consideraciones y experiencias sobre nuevas formas de cooperación internacional" en Iván Lavados Montes (ed) "Cooperación internacional y Desarrollo" CPU. 1978 Santiago de Chile.
3. Base Legal:
ARGENTINA (Constitución de 1994, agosto 1994)
BOLIVIA (Constitución - Ley de 02.02.67, reformada por Ley N°1585 de 12.08.94, septiembre 1994; Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana, de 06.11.89)
BRASIL (Constitución de 1987; Ley N°5.540, de 28.11.68)
CHILE (Constitución de 1980 y sus modificaciones, Ley N°18.962, de 07.03.90 y sus modificaciones).
PARAGUAY (Constitución de 1992; Ley N°136, de 29.03.93).
PERÚ (Constitución de 1993; Ley N°23.384 de 18.05.82; Ley N°23.733 de 09.12.83; D.S. N°006-93-ED., de 15.02.93).
4. "Guía del Estudiante". Dirección de Orientación al Estudiante (DOE). Secretaría de Asuntos Académicos. Universidad de Buenos Aires, 1995, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
5. "UDAPSO. Desafíos de la Educación Superior" (Seminario Internacional sobre Educación Superior). La Paz, 1993, pp. 4, 7 y 229 y Guía Telefónica de Bolivia.
6. "CPU Documentos de Trabajo N°59.91. La Evaluación de la Educación Superior en Brasil: Intentos de formulación de una política en el período 1985 - 1989" Claudio Cordero N. Diciembre 1991, pág. 14.
7. "Informe de la Educación Superior - 1994". Colección Foro de la Educación Superior. Pp. 10, 11 y 434.

8. "Asuntos Universitarios - MEC", 1994.
9. GRADE (Grupo de Análisis para el Desarrollo). Documento de Trabajo 9. "Educación Superior en el Perú: Datos para el Análisis", septiembre 1990, pág.25.
10. FLACSO. Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina. Abril de 1993 "Políticas de Educación Superior en América Latina: el contexto"; Simón Schwartzman, Pp. 21, 27, 28, 29, 33, 38, 40.
11. Estudios Sociales N° 4 Trimestre 4, 1992, "Internacionalización de la Educación Superior en América Latina", Edmundo Fuenzalida P., pp.29, 40.
FLACSO. Políticas comparadas de Educación - Superior en América Latina. "Políticas de Educación Superior en Chile. 1970 - 1990: Generación y resultados" Cristian Cox, pp. 290, 297, 303 (podría hacerse referencia sólo al artículo pp. 285-339). "Políticas de financiamiento y gobierno de las universidades nacionales bajo un régimen democrático: Argentina 1983-1992", pp. 131-184.
12. CPU. Documento de Trabajo N°59/91, diciembre 1991, citado, pág.25

6. Referencias

- CEPAL (1994) Balance preliminar de la Economía de América Latina y Caribe. En: "Notas sobre la Economía y el Desarrollo" N°556/557, Santiago de Chile.
- CEPAL (1994) *Panorama Económico de América Latina*, Santiago de Chile.
- CEPAL (1993) Anuario Estadístico.
- TUCKER, R. B. (1992) "Cómo administrar el Futuro. Diez estrategias de cambio para los años noventa", Ed. Grijalbo.
- O' GRADY, P.J. (1993) "Just -in- Time. Una estrategia fundamental para los Jefes de producción", Mc.Graw Hill.

La experiencia internacional sobre evaluación y acreditación de la educación superior y de postgrado: una visión panorámica

Víctor Morlesⁱ

Resumen

El autor analiza la historia de la evaluación de la educación superior desde el surgimiento de las universidades en la Edad Media hasta el momento actual, señalando que tiende a pasar de un enfoque punitivo a una actitud de promoción de mejora de la calidad. Considera que las dimensiones básicas de un sistema de evaluación académica son: (i) el propósito; (ii) el objeto (insumos, procesos, productos); y (iii) el agente evaluador. Posteriormente comenta las características generales de los sistemas de acreditación y evaluación de los Estados Unidos de América; examina los métodos de evaluación utilizados en Europa y expone la experiencia de América Latina, especialmente en lo que concierne a la evaluación de postgrados. En el caso de la región latinoamericana, compara los casos de Brasil, Cuba y Venezuela, concluyendo que evaluar la educación superior y de postgrado es una tarea difícil y compleja, pero necesaria, que constituye a la vez un problema técnico y una opción política. Por último, sugiere que para la región lo más conveniente es combinar la autoevaluación institucional con mecanismos gubernamentales de supervisión o evaluación externa, apoyados en sistemas de información eficientes.

i. Coordinación Central de Estudios de Postgrado UCV
Centro Comercial Los Chaguaramos Piso 6. Ofc. 6-7. Caracas
Telefax: 693.0116 - 662.3323
Correo Electrónico: v.morles@dino.conicit.ve

1. Comentarios Generales

Evaluación y acreditación son conceptos que están de moda en el campo de la educación superior. Al respecto conviene tener presente que la acreditación educativa es un invento norteamericano de fines del siglo pasado, pero que, en general, la necesidad humana de emitir juicios sobre objetos o acciones es tan antigua como la humanidad: ella existe desde que el ser humano se dio cuenta de que no todo es bueno o todo es malo en el mundo o inventó los premios y castigos para controlar la conducta de sus hijos. Son, por lo tanto, actos de evaluación tanto la crítica literaria y los concursos de belleza como las competencias deportivas, las sentencias judiciales, las certificaciones de calidad industrial o los precios que se asignan a las mercancías.

La diferencia con el pasado está en que los métodos de evaluación han ido evolucionando progresivamente desde los procedimientos intuitivos e informales hacia otros cada vez más objetivos, sistemáticos y técnicos.

Si se reconstruyese la historia de la evaluación en educación superior sería posible identificar el siguiente proceso general:

1. La universidad medieval inventa los exámenes para conocer el progreso o capacidad de sus estudiantes; éste se hizo primero en forma oral, pero se avanzó luego al examen escrito y al práctico; al comienzo se utilizaron examinadores internos, es decir, de la misma institución, pero luego se sintió la necesidad de mejorar la objetividad utilizando jurados con examinadores externos. Consecuencia de este enfoque es la práctica, todavía vigente en algunos países, de exigir que para el desempeño profesional en ciertas carreras, los graduados universitarios aprueben exámenes ordenados y controlados por autoridades públicas, como son los llamados exámenes de Estado, practicados en países como Alemania o Colombia, o los realizados por algunos colegios o asociaciones profesionales, como es práctica común en Inglaterra.
2. Con la revolución industrial y la creación de los sistemas educativos nacionales aparece la necesidad de evaluar no solamente a los educandos sino también el desempeño de los docentes y el rendimiento institucional: surgen así los sistemas de supervisión o inspección gubernamentales, generalmente consistentes en visitas (anunciadas o imprevistas) por parte de funcionarios que informan a sus superiores (oralmente o por escrito) sobre lo que han observado o conocen.
3. El crecimiento de los sistemas escolares y de los presupuestos asignados a la educación superior llevan posteriormente a la utilización de los análisis estadísticos para examinar a nivel nacional todo lo referente a número de alumnos, egresados, docentes, costos y otros indicadores cuantitativos.

4. A fines del siglo pasado aparecen los conceptos y prácticas relativos a evaluación y autoevaluación institucional y se desarrolla en Estados Unidos el concepto de acreditación, el cual refleja muy fielmente las características del sistema social imperante en esa nación.
5. En la actualidad, como producto de la crisis económica generalizada y del auge de las políticas modernizadoras y liberales, hay en todo el mundo una gran preocupación por asignar cada vez más eficientemente los recursos económicos, lo cual está llevando a la búsqueda de sistemas de evaluación en los cuales exista una mayor participación del estado o de la comunidad en cuanto a control del gasto y del rendimiento educacional.

Conviene destacar que hay cierta tendencia en cuanto a pasar de la evaluación tradicional punitiva a enfoques que hacen más énfasis en conocer la realidad para mejorarla. Y que de la evaluación de elementos o partes del sistema educativo se tiende a evaluar todos sus componentes (insumos, procesos y productos), incluso el entorno del sistema; porque ya parece claro que las cualidades o comportamientos de un ente social son afectados por variables numerosas, a veces indefinidas o infinitas.

2. Los problemas de la evaluación y de la calidad

¿Qué es evaluar? Aunque no existe definición precisa del concepto **evaluación**, lo cierto es que evaluar es, en última instancia, emitir un juicio sobre un objeto o proceso. Pero para emitir juicios es necesario comparar el objeto o proceso en estudio con otro real o ideal. Y para comparar hay que medir, aunque sea en el sentido amplio de ese concepto, es decir, como asignación de numerales a clases diferentes de objetos siguiendo ciertas reglas (Stevens, 1961). Con rigor se puede definir entonces la evaluación como el proceso de comparar un objeto real con un modelo ideal o teórico de ese objeto. Por eso, para evaluar adecuadamente lo primero que se hace o se debe hacer, consciente o inconscientemente, es precisar las características del objeto ideal.

La evaluación es más compleja en la medida que lo sean los objetos en estudio. Por eso es más difícil evaluar o medir instituciones o hechos sociales o humanos que objetos materiales. Ello explica el hecho de que en las ciencias físicas medir sea una operación en general simple (utilizar, por ejemplo, un metro, un voltímetro, un termómetro o contar los glóbulos rojos) mientras que no existen instrumentos universales, válidos y confiables para medir la inteligencia humana o la calidad de una tesis doctoral. Por algo las teorías sobre medición más desarrolladas han sido creadas por científicos sociales.

Evaluar las instituciones sociales, tal como puede ser el postgrado o las universidades, es importante sobre todo en tiempos de recursos escasos; porque la sociedad tiene derecho a conocer el destino de sus gastos o inversiones. Pero no existe evaluación en abstracto. Toda evaluación responde a propósitos que fija o tiene asignados el ente interesado, responsable o usuario de esa evaluación. Por otra parte la evaluación institucional es siempre un proceso económicamente costoso; por ello es menester reflexionar mucho antes de tomar decisiones sobre el qué, cómo y con qué evaluar.

Por otra parte, la evaluación educacional es un problema técnico, pero antes que técnico es un problema político. Y lo es porque cualquier sistema que se adopte afectará a unos sectores sociales mientras beneficia a otros. Por eso, en última instancia, los sistemas de evaluación que se aplican dependen más de la opinión de autoridades que de expertos en métodos de evaluación, es decir, depende del papel que en materia educativa desempeñen el Estado, las comunidades o ciertos sectores sociales con poder político. En evaluación de la educación de postgrado en países como el nuestro, por ejemplo, a la comunidad académica puede interesarle sobre todo conocer y mejorar la productividad o potencialidad científica de los programas en función de su originalidad y valor intrínsecos; a los industriales puede interesarles sobre todo la capacidad técnica de los profesionales que egresan; pero quizás a la mayoría de la población le interese más el grado de participación de dichos programas en la resolución de problemas sociales como el analfabetismo, la miseria, el desempleo, la inseguridad o la corrupción. Y en la definición y selección de estos criterios entran en juego las luchas ideológicas y los grupos de presión, o sea, la lucha por el poder.

Por eso conviene preguntarse: ¿Qué se evalúa? Y debemos responder que en general se dice que, en materia de educación superior o de postgrado, el objetivo es evaluar su *calidad*. Este concepto, sin embargo, es sumamente ambiguo hasta el punto de que no existe una definición operativa de ella ni acuerdo mínimo en cuanto a cuáles son sus indicadores básicos. Y esto es así porque, como hemos dicho, no existe la calidad en abstracto sino en función de los propósitos últimos de las entidades interesadas o promotoras de los procesos de evaluación.

Para el caso Venezuela, y en general de América Latina, creemos tentativamente que la evaluación de programas de postgrado debe orientarse por tres criterios de interés general, factibles de ser operacionalizados y jerarquizados, tales como: a) la pertinencia social; b) la productividad; y, c) la excelencia, o calidad intrínseca, definida como aporte intelectual relevante o relación con el saber universal y de fronteras.

De lo anterior es lógico inferir que evaluar a nivel nacional de manera integral la educación superior o la educación de postgrado, es generalmente un proceso complejo y costoso por cuanto tales hechos educativos se pueden mirar o enfocar desde muchos puntos de vista, los cuales podemos denominar **dimensio-**

nes evaluativas. En este sentido, hay que tomar en cuenta en primer lugar el **para qué** se evalúa; pero también y luego el **qué** o **cuáles** elementos evaluar, el **cómo** hacerlo, **quién** o **quiénes** realizarán las operaciones necesarias así como **cuándo** y con **cuáles** instrumentos e incluso la **cobertura espacial** que cubrirá. Por cuanto cada una de estas dimensiones implica varias clases o categorías, se produce una matriz multidimensional compleja. Las múltiples combinaciones posibles de esas categorías producen, a su vez, los sistemas de evaluación, como son, por ejemplo, la acreditación norteamericana, la evaluación de postgrados brasileña o el control de calidad universitaria europeo.

Las dimensiones básicas de un sistema de evaluación educativa, es decir, las de mayor contenido político y que conforman una matriz tridimensional, son las siguientes; a) la que se deriva del **POR QUÉ** o **PARA QUÉ** se evalúa (definida por una escala de dos valores o categorías: objetivos definidos por la institución en estudio versus objetivos definidos por un ente externo); b) una segunda dimensión, que se refiere al **QUÉ** evaluar o dimensión de contenido, que puede incluir tres o más categorías (insumos, procesos y productos, por ejemplo); y, c) una tercera dimensión referida a **QUIÉN** O **QUIÉNES** evalúan, es decir, si lo hace un equipo interno o externo a la institución. El resto de las dimensiones posibles, referidas al **cómo**, **cuándo** y con **qué** evaluar son dimensiones secundarias o técnicas.

Sintetizando, las dimensiones básicas de un sistema de evaluación educativa son: la base (o propósito de la evaluación), el contenido y el agente evaluador.

Sirva lo anterior como introducción a la presentación somera de algunos de los principales sistemas o experiencias de evaluación conocidos. Los que presentaremos son, como conjunto, suficiente para comprender lo que sucede a nivel mundial.

3. La acreditación en Estados Unidos

En Estados Unidos hay una gran experiencia en evaluación institucional y educativa. Sin embargo, dado que por Ley la educación no es competencia del gobierno federal sino de los estados federales y de las comunidades, puede afirmarse que no existe un sistema nacional de evaluación de la educación superior o de la educación de postgrado, sino un conjunto diverso de sistemas que a veces son nacionales y otras simplemente sectoriales o locales. Algunos de esos sistemas son los siguientes:

- a) la acreditación de instituciones y programas, llevada a cabo por diversos organismos regionales no- gubernamentales o por asociaciones profesionales o científicas;

- b) la autorización de funcionamiento que la mayoría de los gobiernos estatales otorga a las instituciones de educación superior previo cumplimiento de ciertos requisitos;
- c) la licencia o examen que algunos estados o algunas asociaciones profesionales exigen a graduados universitarios de ciertas áreas para que puedan desempeñar sus profesiones, sobre todo cuando se trata de carreras consideradas de alto interés público como la medicina o el magisterio;
- d) los procesos evaluativos que organismos federales o privados realizan con propósitos científicos, para asignar recursos o para la contratación de proyectos.

En lo que se refiere a la acreditación, en este país se le define como el proceso por el cual un organismo autorizado reconoce públicamente la calidad de aquellas instituciones o programas que han aceptado voluntariamente someterse a un proceso sistemático de evaluación. Se puede decir que los procesos de acreditación en educación superior sirven en los EUA varias funciones: estimulan la competitividad institucional; constituyen un criterio importante para la asignación de recursos o de contratos a las universidades; ayudan a prospectivos estudiantes en la selección de sus centros de estudio; promueven los procesos de autoevaluación; y facilitan la transferencia de estudiantes de unas instituciones a otras.

Antes de describir los componentes básicos de este sistema conviene tener presente que el mismo no ha sido obra de una persona o grupo en un tiempo definido, sino el resultado, todavía defectuoso, de más de cien años de ensayos, discusiones, luchas entre sectores antagónicos y revisiones frecuentes. Por algo el presidente del *American Council on Education* (Atwell, 1995) ha dicho recientemente:

“La acreditación en educación superior en Estados Unidos está en un grave problema. Obstruida por los legisladores y reguladores del gobierno, mal interpretada por el público, abusada por quienes la practican, y perdiendo rápidamente la confiabilidad del sistema al que supuestamente sirve, esta autoreglamentación voluntaria y única del sistema americano, está pasando por la necesidad de una reforma grande si se quiere que sobreviva por un tiempo largo”.

Tipos de acreditación

En este país se realizan dos clases de acreditación (la institucional o general y la especializada o de programas) las cuales son llevadas a cabo por una gran diversidad de organismos que se integran en el Consejo de Acreditación Postsecundaria reconocido oficialmente por el gobierno federal.

Acreditación General

La acreditación general es otorgada por seis asociaciones regionales de universidades y colegios, las cuales atienden a todo el país, sus posesiones y algunas instituciones en México, Francia y Canadá. Los procedimientos utilizados por estas agencias varían en los detalles pero son similares en lo fundamental por cuanto todas ellas se integran en la Federación de Comisiones Regionales de Acreditación y en el Consejo Nacional antes nombrado. Por cuanto, por razones obvias, una de las tendencias dominantes hoy en todo el mundo es la de copiar este invento americano, conviene precisar algunas de sus características principales. Porque lo cierto es que algunas de las copias intentadas son simples caricaturas. En primer término destacaremos que la nombrada Federación de Comisiones de Acreditación sólo estudia las solicitudes de instituciones que cumplen con las siguientes condiciones:

a) Son organismos sin fines de lucro y legalmente autorizados para otorgar títulos de educación superior; b) su cuerpo directivo es representativo del interés público; c) tienen programas de educación superior y de postgrado en marcha de por lo menos dos años y un año de duración respectivamente; d) han graduado por lo menos una promoción; e) exigen como mínimo para el ingreso a sus cursos un certificado de educación secundaria o capacitación equivalente; y, f) dan a todos o a la mayoría de sus estudiantes una formación cultural amplia (estudios liberales) además de la especializada.

Por otra parte, tres principios básicos orientan el proceso de acreditación (Robinson, 1983):

1. La acreditación no implica niveles de calidad: de una institución interesada sólo se puede decir que es acreditada o no, es decir, que es o no es miembro de la asociación.
2. Las instituciones son evaluadas como un todo, sin referencia a programas o unidades particulares.
3. Cada institución es evaluada en función de los propósitos y objetivos que ella misma se ha fijado.

En cuanto a la acreditación especializada, de programas o escuelas, ella es otorgada por unas 40 asociaciones profesionales o científicas, tales como las de medicina, ingeniería, periodismo o magisterio. Cada una de estas organizaciones tiene sus propios criterios y procedimientos; en general el proceso que se sigue es similar al de la evaluación general o institucional, y se supone que la misma se realiza para proteger al público de la incompetencia profesional. La Federación de Comisiones Regionales de Acreditación, por su parte, ha establecido que la acreditación general no implica la de programas específicos, ni viceversa.

Todo proceso de acreditación institucional, el cual es voluntario y se debe realizar al menos cada diez años, se compone básicamente de cuatro fases:

1. Una autoevaluación institucional, que se sintetiza en un informe escrito que describe los fines, fortalezas, debilidades y planes de la institución interesada.
2. Una visita a la institución, normalmente de tres a cuatro días, por un equipo entrenado de evaluadores designado por la Comisión Regional respectiva, cuya función es conocer el autoestudio elaborado, observar el funcionamiento general y hacer entrevistas a integrantes de la institución, con el objeto de identificar sus debilidades y fortalezas y hacer alguna recomendación relativa a su acreditación.
3. Un informe escrito del equipo evaluador externo, el cual es conocido por la institución interesada (que tiene derecho a declarar su conformidad o no con el contenido), y es luego examinado por una comisión técnica del organismo acreditador, la cual elabora un informe final.
4. Un estudio del informe final y decisión por parte de la directiva del organismo acreditador. La decisión puede traducirse en uno de cuatro juicios: rechazo de la solicitud, candidato para acreditación, acreditación inicial o acreditación completa.

En cuanto a la evaluación de los programas de postgrado, conviene decir que la política no muy clara acordada y vigente desde 1973 por los tres organismos de mayor responsabilidad en la materia (el Consejo de Escuelas de Postgrado, la Federación de Comisiones Regionales de Acreditación y la Comisión Nacional de Acreditación) establece que "la acreditación de programas particulares de postgrado en un colegio o universidad debe, en general, ser evitada porque ella tiende a forzar estrechez y conformidad en la experiencia de los estudiantes de postgrado y a retardar la evolución de los programas". En consecuencia, consideran estos organismos que lo más conveniente, en general, es que la acreditación de programas de postgrado esté incluida en la evaluación global de cada institución.

4. La evaluación de la educación superior en Europa

En cuanto a Europa, conviene recordar que la historia de este continente es mucho más larga que la de Estados Unidos. Por eso, la experiencia europea en materia de evaluación de la educación superior se remonta al nacimiento de las primeras universidades hace unos diez siglos. En efecto, en este continente la evaluación educativa ha ido evolucionando de la autonomía total de las universida-

des, a la supervisión por la iglesia o por el Estado, a las evaluaciones externas por parte de colegios profesionales en algunas áreas, hasta llegar recientemente al concepto del Estado evaluador. En otras palabras, a diferencia de Estados Unidos, en Europa predomina hoy la tendencia a exigir al Estado una gran responsabilidad sobre la educación superior y a que asigne recursos a esta actividad en función de la calidad, potencialidades o desempeño de las instituciones. El país pionero en esta actitud es Holanda; por eso estudiaremos con cierto detalle su experiencia, conscientes de que otros países (Francia, Dinamarca, Suecia, Italia, España, Alemania, entre otros) van en dirección similar.

En efecto, en Holanda a partir de 1985 se ha establecido un sistema de evaluación basado en lo que denominan *autorregulación institucional* más *evaluación externa*, la cual es conducida por el Inspectorado de la Educación Superior dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia. Por ley toda institución de educación superior en este país debe poseer su sistema de control de calidad, el cual debe incluir la obligación de informar al público y al gobierno sobre el rendimiento de la institución; debe poseer indicadores precisos de desempeño, y debe contemplar todos los niveles organizacionales: departamentos, facultades y la totalidad.

El gobierno, por su parte realiza lo que han llamado la **metaevaluación**, es decir, evalúa las evaluaciones institucionales por medio de comités de expertos, que incluyen a inspectores del gobierno, académicos nacionales, un académico extranjero, un especialista en educación y (cuando es pertinente) representantes de sectores usuarios de los servicios educativos. Esta evaluación externa dirigida por el gobierno se hace cada cinco años, a nivel nacional, y se lleva a cabo por áreas profesionales o del conocimiento. En consecuencia, cada comité de área logra una visión profunda, comparativa, del estado de su especialidad en todo el país. Lo anterior se complementa con la política de asignar presupuestos a las instituciones con base a tres criterios: calidad docente, calidad investigativa y lo que llaman "subsidio de misión", la cual toma en cuenta el rendimiento general y la capacidad de innovación.

En otros países europeos se ensayan experiencias con cierta similitud. En Francia, por ejemplo, se creó en 1984 el Comité Nacional de Evaluación, designado por el Presidente de la República, con la misión de evaluar las universidades y otros establecimientos científicos, profesionales y culturales. Esta Comisión posee un secretariado permanente adscrito al Ministerio de Educación. En Inglaterra la tendencia es a dar más competencia al sector productivo y de servicios en la evaluación de los institutos de educación superior. Es por ello que se ha sustituido lo que era práctica tradicional de otorgar presupuestos a las universidades con base en la opinión de un organismo compuesto sólo por académicos: el Comité Universitario de Subsidios (*University Grants Committee*) y se ha sustituido por un Consejo de Financiamiento Universitario (*University Funding Council*) conforma-

do con predominio de representantes del sector industrial, y se ha establecido, desde 1988, la norma de financiar la educación superior con base en contratos y en la competencia interinstitucional. Además, recientemente se ha recomendado a las universidades establecer mecanismos de control de calidad; se designó a nivel nacional una Unidad de Auditoría Académica, y se ha establecido la norma de evaluar la educación superior en función de tres criterios básicos: control intrínseco de calidad, auditoría (externa) de calidad, y evaluación de calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En cuanto a Rusia y Europa del Este, en general puede decirse que esta región está en el proceso complejo de adaptarse a la nueva realidad política que vive y, en cuanto la materia que aquí nos concierne nada propio han inventado: la tendencia es a seguir uno de los dos modelos dominantes: la acreditación voluntaria norteamericana o la evaluación externa gubernamental europea, las cuales, por cierto, no son contradictorias y, en última instancia, buscan lo mismo: la competitividad, el ahorro de recursos económicos y el control de las universidades.

5. La experiencia en América Latina

En América Latina está también de moda hablar de reforma y evaluación de la educación superior. Hay cierto consenso sobre el fin de los cambios deseados (vincular más la actividad académica con las necesidades sociales) pero no hay consenso sobre cuáles son las necesidades sociales prioritarias y sobre cómo lograr esos cambios. Se critica a la universidad porque son bajos su rendimiento, su pertinencia social y su calidad, y está muy cuestionada la vieja idea europea, fortalecida en nuestra región, relativa a que la educación universitaria es valiosa en sí misma. Tal situación es producto de la gran crisis económica y social que afecta a nuestro continente, y a la imposición o adopción acrítica de medidas neoliberales relacionadas con la educación superior, tales como la reducción de los presupuestos estatales, la privatización, la asignación de recursos con base en la productividad y la disminución de la autonomía universitaria. Esta, que ha cumplido en nuestra América una función política importante (en la defensa de la democracia y como conciencia crítica de la sociedad), se ha ido (o la han ido) reduciendo de hecho o de derecho y su futuro inmediato es inseguro .

Ante esta situación aparece como imperativa la necesidad (por parte del Estado, de la comunidad nacional y de las mismas instituciones de educación superior) de evaluar no solamente el rendimiento estudiantil y la docencia sino también las demás funciones y componentes de este nivel educativo, sobre todo su productividad científica y los servicios que se prestan a la sociedad. Pero dise-

ñar e implementar sistemas de evaluación de la educación superior es una tarea compleja y difícil, porque hay que conciliar intereses diversos, a veces antagónicos: la autonomía universitaria, la autoridad del Estado y los recursos cada vez más escasos. ¿Qué hacer? En tiempos de vacas gordas la asignación presupuestaria se hace con razonamientos históricos o de política partidista o mediante acciones o manifestaciones de calle; pero en tiempos de escasez no parece existir otra salida que otorgarlos o ganarlos en función de indicadores de rendimiento, calidad o potencialidad, conceptos que lamentablemente están definidos muy ambiguamente. Y el problema es además complejo porque los que se impongan como criterios de evaluación para las instituciones como un todo, se impondrán también a la larga para evaluar a los profesores, investigadores, estudiantes, autoridades y empleados.

Una observación somera de la realidad educativa superior de nuestro continente permite afirmar que, aunque hay muchas experiencias parciales y locales así como interés generalizado en abordar el problema, lo cierto es que en la mayoría de los países hay a nivel nacional total ausencia de mecanismos sistemáticos de evaluación educacional; tal cosa sucede en países como México, Argentina, Bolivia, Ecuador o República Dominicana, para nombrar algunos casos. En México, por ejemplo, se han hecho varias propuestas para evaluar la educación superior (Levy, 1992), incluso se creó en 1988 la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), pero no ha sido posible implementar ninguna de sus propuestas. En Colombia, por su parte, desde hace más de dos décadas ha habido un constante debate relativo a la necesidad de evaluar la educación superior y esto ha llevado a que por Ley en 1994 se creara el Consejo Nacional de Acreditación, dependiente del Consejo Nacional de Educación Superior, con la función de implantar un sistema de acreditación voluntaria y temporal, al estilo norteamericano, en el cual la autoevaluación institucional sea parte del proceso de acreditación y "tarea permanente de las instituciones de educación superior".

La realidad es que las experiencias nacionales más consolidadas en América Latina en relación con evaluación de la educación superior y de postgrado son tres: Brasil, Cuba y Venezuela. Las de Brasil y Venezuela se refieren solamente a postgrado.

En Brasil se ha ido desarrollando un sistema de evaluación gubernamental de los programas educativos de alto nivel desde que por ley 977 de 1965 se crea el Consejo Federal de Educación. Este establece en 1969 que los cursos de postgrado nacionales sólo serán válidos cuando sean "credenciados" por ese Consejo y "homologados" por el Ministro de Educación y Cultura (Guedes, 1977). En 1974 se crea el Consejo Nacional de Postgrado, como un organismo interministerial conformado por 14 rectores y altas autoridades del ejecutivo. En 1976 se inicia un proceso de evaluación y seguimiento del sistema de postgrado; y en 1982 la Coordinación para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CAPES), depen-

diente del Ministerio de Educación, asume con respecto a los postgrados las funciones de otorgar becas, financiar programas especializados, promover la cooperación nacional e internacional, diseminar información, y evaluar la actividad de postgrado en el país. Esto ha dado origen a un sistema centralizado complejo de evaluación del postgrado con muchos altibajos. Sintetizando mucho se puede decir que en la actualidad el sistema de evaluación y seguimiento de postgrados en Brasil consiste en: a) obligación, por parte de todas las instituciones que dictan postgrados en el país, de enviar a la CAPES cada dos años información estandarizada (sobre programas, recursos físicos, profesorado, estudiantes y producción científica); b) la CAPES procesa y analiza estadísticamente la información básica y asigna calificaciones a cada uno de los programas con base en una comparación con los demás de su misma área o especialidad; c) paralelamente, la CAPES constituye comisiones que visitan los cursos por lo menos una vez cada cuatro años; d) todo esto se traduce en un muy completo banco de datos sobre la situación del postgrado en el país y en la publicación periódica de los resultados de estos procedimientos. ¿Cuál es el balance de este proceso?

Es difícil opinar sin un conocimiento muy completo de esa realidad; lo que sí es cierto es que la controversia al respecto en ese país es muy grande y que incluso quienes trabajan directamente en el sistema (Rancich, 1985) consideran que es necesaria su revisión constante. Y hay quienes opinan (Sanchez, 1995) que nada se ha ganado con el sistema de evaluación existente porque los postgrados pésimos de hace 20 años siguen siéndolo en la actualidad.

En el caso de Cuba la situación es obviamente muy distinta a la del resto del continente. La evaluación o supervisión de la educación superior se realiza en un proceso piramidal: a) las unidades ejecutoras de programas de estudio elaboran su planes anuales en función de políticas nacionales dictadas por el gobierno central; b) todos los responsables de un nivel (jefes de departamento, decanos o rectores) elaboran periódicamente (cada tres o seis meses o cuando lo exija la autoridad correspondiente) informes de gestión (escritos u orales), los cuales se presentan y discuten en colectivos presididos por la máxima autoridad de cada nivel; c) este proceso incluye las inspecciones del Ministro de Educación Superior, quien trimestralmente se reúne con todos los rectores de una región y discute con ellos los logros, los problemas y las dificultades en materia de docencia, investigación y postgrado. La gran cualidad de este sistema, me atrevo a afirmar, además de la economía, es que aquí las autoridades siempre están muy bien informadas de lo que sucede en el área de su competencia y pueden, en general, tomar decisiones con gran rapidez.

En el caso de Venezuela vamos a decir poco, para no alargar esta exposición. La única evaluación institucional sistemática de la educación superior que se hace es la del Consejo Nacional de Universidades para autorizar la creación de instituciones. De resto, sólo incidentalmente, cuando se presentan casos graves

de infracción a leyes, se toman medidas que implican evaluaciones institucionales. Pero en materia de postgrado la situación es distinta. En 1983 se dictan las Normas para la Acreditación de Estudios para Graduados y en 1984 se crea el Consejo Consultivo Nacional de Estudios para Graduados con la función, entre otras, de implementar la acreditación de programas en este nivel educativo, proceso que se inicia tres años después. Aunque el sistema establecido de evaluación gubernamental pero voluntaria, fue bien acogido por la comunidad académica, el mismo no ha logrado los resultados esperados: en ocho años de experiencia apenas un 20% de los programas de postgrado han solicitado su acreditación, sólo un 10% ha sido presentado al Consejo Nacional de Universidades para su aprobación, y ningún curso ha solicitado renovación de su reconocimiento. Ello debido a la complejidad de los instrumentos adoptados, problemas internos de funcionamiento del Consejo Consultivo y por la imprecisión y lagunas de las normas vigentes.

En fin, para terminar esta visión panorámica conviene mencionar que en la materia que aquí consideramos, dos organismos internacionales (la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado -AUIP- y la Unión de Universidades de América Latina UDUAL-) han estado interesados en establecer mecanismos de acreditación o evaluación de programas de educación superior con el fin de facilitar el intercambio científico, de profesores y estudiantes y el reconocimiento de títulos académicos. Pero, aparte de que el poder de convocatoria de estas asociaciones es relativamente pequeño, siempre se encuentran con un gran obstáculo básico que no ha podido ser resuelto en nuestra región: el de la recolección de la información, requisito indispensable para el establecimiento, a nivel nacional o internacional, de cualquier sistema de evaluación eficiente y confiable. Esto explica el hecho de que la UDUAL esté recomendando olvidarse por ahora de acreditaciones a nivel internacional y concentrar el interés en promover actividades de autoevaluación institucional (Villegas, 1995).

6. Conclusiones

Evaluar la educación superior y de postgrado es una tarea difícil y compleja, pero necesaria; es un problema técnico, pero ante todo es un problema político.

En América Latina hay que lograr sistemas de evaluación de la educación superior y del postgrado que sean económicos y preserven la autonomía académica e institucional, pero que también den espacio al derecho del Estado a la supervisión y seguimiento en materia educativa. En este sentido lo más conveniente parece ser combinar sistemas de autoevaluación institucional con mecanismos gubernamentales de supervisión o evaluación externa apoyados en sistemas de información eficientes.

Referencias

- ATWELL, R. H. (1995) Acreditación: colocando nuestra casa en orden.-En: Orozco Silva, L.E.: *Acreditación. Lecturas complementarias*. Universidad de Los Andes (Centro de Investigación en Educación Superior). Bogotá, Colombia.
- AUIP (1994) *Guía de autoevaluación del post-grado*.- Salamanca: Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado.
- BARNETT, R. (1994) Power, enlightenment and quality evaluation. *European Journal of Education*, vol 29, num 2, pp 165-180.
- BRUNNER, J. J. (1995) *Evaluación de la calidad académica en perspectiva internacional comparada*.- Flacso-Programa Chile, Serie Educación y Cultura No. 23. Santiago.
- CGS (1978) *Accreditation of graduate education*. The Council of Graduate Schools. Washington
- CNU: (1983) *Normas para la acreditación de estudios para graduados*. Caracas.
- COLOMBIA: (1994) *Ley de educación superior. Ley 115 de 1994*. Santa Fe de Bogotá, 8 febrero.
- GUEDES, H. (1991) Características de los estudios de postgrado en Brasil.- Ponencia: *Primer Seminario Latinoamericano de Planificación y Evaluación de Postgrados en Ciencia y Tecnología*. IVIC-Conicit. Caracas
- MORLES, V. (1994) Control de calidad y acreditación de estudios de postgrado.- *Revista de Pedagogía*, vol 12, num 27, jul-sept, pp 41-46, Caracas.
- LEVY, D. (1992) *Towards state supervision? Changing patterns of governance in Mexican higher education*.- Albany: SUNY, Paper for the World Bank.
- NEAVE G. (1994) The politics of quality: developments in higher education in Western Europe 1992-94. *European Journal of Education*, vol 29, num 2, pp 115-134.
- OROZCO SILVA, L.E. (1994) *Acreditación institucional y calidad de la educación superior*.- Universidad de Los Andes, Bogotá.
- RANCICH, N. B. (1995) *Notes on the accreditation of graduate programs*. Brasilia: Office of Monitoring and Evaluation, november 1985.
- ROBINSON, D. (1983) *Institutional self study, evaluation and accreditation procedures in the United States*. Stillwater: Oklahoma State University.
- ROITMAN, I. (1989) *Avaliação da pesquisa e pos-graduação: como e para qué?*.- Lima: II Seminario Latinoamericano de Estudios de Postgrado, 27-29 marzo.
- SALCEDO, H. (1994) Aspectos conceptuales, metodológicos e instrumentales en la evaluación de los estudios de postgrado. En: LUZ: *II Jornada de Post-grado en LUZ*.- Maracaibo: Universidad del Zulia.
- SANCHES, N. (1995) *Inflação de mestres e doutores*. Veja, 98 junho 1995; pp 64-71.
- VILLARROEL, C. (1999) Mitos y deformaciones de la evaluación institucional en la universidad.- En: LUZ: *II Jornada de Postgrado en LUZ*.- Maracaibo: Universidad del Zulia .
- VILLEGAS, S. (1995) *El proceso de evaluación-acreditación y las condiciones para que la UDUAL pueda convertirse en instancia acreditadora a nivel latinoamericano*. UDUAL, México.

El currículo universitario frente a los cambios en los sistemas de ideas y creencias*

Augusto Pérez Lindoⁱ

Resumen

El autor analiza los principales cambios en los sistemas de ideas y creencias para señalar el impacto que los mismos pueden tener en la reformulación del currículo universitario. Sostiene que la humanidad está viviendo una mutación y que por ello se transforman también los elementos de la cosmovisión, de los modelos culturales, de los paradigmas, de las filosofías, de las ideologías y de las creencias. Las ideas sobre la naturaleza, la ciencia, la verdad, la identidad humana, la vida, la sociedad, el Estado están siendo reelaboradas. Por lo tanto la enseñanza universitaria tendrá que asimilar estos cambios si se quiere evitar una disociación entre ella y la sociedad.

* Trabajo presentado al Primer Encuentro Nacional sobre *La Universidad como objeto de investigación*, Universidad de Buenos Aires, 28-29 de septiembre de 1995

i. Profesor titular de filosofía en la Universidad de Buenos Aires (CBC)
Domicilio: Olazábal 1745 - 1o. A - C.P. 1428 Buenos Aires
Tele-fax: (54-1) 788-1758 E-mail: Postmaster@cbcfil.uba.ar

1. Entre Platón y la Historia

Las ideas y creencias siempre fueron consideradas como aspectos fundamentales de la sociedad. Fue sin duda Platón el primero que formuló una teoría según la cual las ideas representaban la esencia misma de la realidad. El idealismo, bajo sus múltiples formulaciones hasta nuestros días, tuvo la función de cuestionar el realismo ingenuo para llevar el pensamiento humano más allá de las apariencias. "Lo esencial es invisible a los ojos", diría, parafraseando a Platón, *El Principito* de Saint-Exupery. Del lado opuesto los realistas crearon otra tradición a partir de Aristóteles. Naturalistas, empiristas, materialistas o positivistas de diverso cuño afirmaron la presencia y la inteligibilidad efectiva de las realidades materiales y sociales. Nacieron así las oposiciones clásicas entre realistas e idealistas, racionalistas y empiristas, idealistas y materialistas.

Una de las características del pensamiento actual es la tendencia a superar las antinomias, los reduccionismos o las teorías monistas del pasado. Al menos, casi nadie se atreve a sostener que la realidad es una simple representación del espíritu o que las ideas son meros reflejos de la realidad. Ahora se reconoce que en el proceso del conocimiento intervienen la *realidad* (material y social), el *sujeto* (bio-sico-social), el *lenguaje* (natural, cultural), las *relaciones sociales* (estructuras, procesos, comunicaciones) (Pérez Lindo, 1989). Podemos hablar del surgimiento de un *paradigma relacional o interaccionista*.

En la cátedra de Filosofía del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires iniciamos en 1994 una investigación sobre los paradigmas emergentes y la revisión de la enseñanza de la filosofía.⁽¹⁾ A su vez, este programa surgió de un estudio previo sobre los escenarios del cambio de mundo que nos llevó a entender las transformaciones actuales como un proceso generalizado de mutación. (Pérez Lindo, 1995). En este contexto nos pareció evidente que todas las disciplinas académicas estaban siendo afectadas por los cambios en curso. Extrapando y anticipando la conclusión podríamos afirmar que nuestro *principio de realidad* se ha vuelto problemático. Parece lógico pensar entonces que todo el andamiaje de los planes de estudios y del currículo universitario en general se verán afectados por este proceso. De allí el interés por explorar algunos grandes parámetros teóricos en relación con la enseñanza universitaria.

2. Motivos del cambio curricular

La necesidad del cambio curricular universitario puede justificarse de diversas maneras. Autores como Miguel Angel Escotet ponen el acento en la evo-

lución organizacional frente a la transformación del mundo. Escotet, 1993). Otros autores, destacan la crisis del Estado y la sociedad en América Latina. Albornoz, 1994). Especialistas de la UNESCO señalan el surgimiento de nuevas demandas profesionales y socio-económicas. (UNESCO, 1991). Los ensayos de Alvin Toffler sugieren que el cambio en el modo de producción y de transmisión de conocimientos obliga a repensar los sistemas de enseñanza. (Toffler, 1992). Se podría ampliar la lista enormemente. En suma, la mayoría de los analistas coincide en señalar el desfase entre los nuevos contextos y la enseñanza universitaria.

Nos limitaremos aquí al señalamiento de los cambios en los sistemas de ideas. Se trata sin duda de un aspecto muy importante. Sin embargo, no podemos perder de vista que la enseñanza universitaria depende también de otros aspectos tan relevantes como:

- los contextos socio-económicos;
- la evolución de las ciencias y tecnologías;
- las políticas universitarias;
- las prácticas pedagógicas y las estructuras académicas;
- los valores y la calidad de vida que defienden los actores involucrados.

3. Mutaciones en la noosfera

Los sistemas de ideas y creencias comprenden no sólo los conocimientos científicos sino también diversos aspectos del imaginario social y de las creencias individuales. Consideramos el sistema de las ideas, la *noosfera*, según la expresión escogida por Edgar Morin (Morin, 1992) como una de las dimensiones del sistema social que involucra otros aspectos: los *acontecimientos*, los *actores*, los *procesos*, las *estructuras*. No presuponemos que las ideas determinen los comportamientos sociales. Tampoco aceptamos que las mismas sean un simple reflejo de la sociedad. Desde nuestro punto de vista forman parte de un sistema de interacción complejo (Morin, 1994).

Siguiendo los análisis que presentamos en *Mutaciones* (Pérez Lindo, 1995), estaríamos experimentando actualmente una transformación profunda en todo el proceso civilizatorio: desde la economía a la política, desde la cultura a la sociedad, desde la tecnología a los paradigmas científicos y filosóficos; desde el orden mundial a las subjetividades. *Las mutaciones en el sistema de ideas y creencias se han vuelto cruciales debido a la estrecha vinculación que se ha establecido entre el conocimiento y la producción de la sociedad en todos sus aspectos.* ⁽²⁾

Desde hace tiempo se viene hablando de los cambios de paradigmas, de las crisis ideológicas, de la aparición de nuevas teorías y creencias. Autores como Edgar Morin, Frijot Capra, Ilya Prigogine, Francis Fukuyama, Jean Baudrillard, Peter Drucker o Gianni Vattimo, han tocado el tema desde ángulos diferentes.⁽³⁾

Para el público en general la turbulencia de las ideas y creencias resulta desconcertante. Muchos intuyen que el fenómeno se vincula con las profundas transformaciones de las sociedades actuales. Los individuos y los actores sociales registran de manera particular el cambio de mundo. ¿Será posible entender de alguna manera el nuevo orden de las ideas y creencias que se está constituyendo? ¿De qué modo influyen las mutaciones del mundo de las ideas sobre los planes de estudios y las prácticas pedagógicas en la universidad?

La *crisis de las ideologías*, el *fin de la modernidad*, el derrumbe del *Estado Benefactor*, el fin de la *idea del progreso*, del *Estado-Nación*, o de la *familia*, son temas que han penetrado en la opinión pública y que han suscitado numerosos debates académicos. A menudo estos deslizamientos ideológicos fueron percibidos como un mero reflejo del nuevo orden internacional. Sin embargo, algunas experiencias señalan claramente que los acontecimientos históricos están asociados al cambio de las ideas y creencias dominantes. La Perestroika soviética fue precedida por el Glasnot. El auge de los movimientos ecologistas o la expansión del fundamentalismo islámico vuelven a mostrar la fuerza social de las ideas.

El universo de las ideas y creencias es muy complejo. A los fines de nuestro análisis vamos a distinguir las siguientes categorías:

1. las *cosmovisiones* que son las ideas y creencias compartidas por el conjunto de la humanidad;
2. los *modelos culturales*, es decir, los valores e ideas que adoptan cada pueblo, comunidad o sociedad para definir su identidad histórica;
3. los *paradigmas* que designamos como el conjunto de teorías y métodos compartidos por las comunidades científicas;
4. los *modelos de pensamiento*, o filosofías, son las teorías que intentan definir el sentido y el fundamento del saber y de la realidad a través de enfoques peculiares (budismo, realismo, racionalismo, empirismo, marxismo, etc.);
5. las *ideologías*, constituyen expresiones de los intereses e intencionalidades de los actores sociales (individuos, clases, movimientos, organizaciones, pueblos, comunidades, naciones);
6. las *creencias*: categoría en la cual incluimos tanto las creencias religiosas y míticas como los valores personales adoptados por los individuos.

Estos son a nuestro entender los componentes fundamentales de la *noosfera*, es decir, del sistema de ideas y creencias que intervienen en la configuración de una sociedad.

Antonia Baumgartner en su libro *Macrometanoia* (Baumgartner, 1994) presenta un modelo de pensamiento donde los nuevos paradigmas científicos y sociales parecen claramente instituidos. Más prudentes, las exploraciones de Dora Schnitman (1994) o de Ervin Laszlo (1990) critican los límites de los paradigmas actuales y sugieren nuevas perspectivas. Las incertidumbres, las turbulencias o las contradicciones que constatamos permanentemente a nuestro alrededor o en nosotros mismos nos sugieren que un nuevo mundo se encuentra en plena gestación y que todavía no disponemos de categorías para comprenderlo. Uno de los dilemas de la programación curricular universitaria surge precisamente de allí: *¿cómo transmitir conocimientos ciertos en una época de mutaciones e incertidumbres?*

Los cambios en los sistemas de ideas y creencias constituyen indicios muy significativos para quienes abordan la tarea de replantear los planes de estudios o la organización de la enseñanza universitaria. *Dado que la universidad contribuye ella misma a la producción de conocimientos y a la transformación social, las mutaciones de las ideas y creencias nos obligan a repensar la función histórica y la identidad de las organizaciones universitarias.*

4. Cambios en la cosmovisión

En el plano de la *cosmovisión* la humanidad comparte por primera vez en su historia una conciencia planetaria que junto con elementos contradictorios, tiene por lo menos estas dimensiones:

- la conciencia de un proceso de mundialización creciente de los intercambios e interdependencias;
- la coexistencia y convivencia de una pluralidad de culturas;
- el reconocimiento universal de los principios de los derechos humanos;
- la conciencia de los desequilibrios ecológicos que amenazan el futuro de la Tierra;
- el reconocimiento de la cultura científico-tecnológica como condición del bienestar y el progreso humano.

Cada una de estas dimensiones de la conciencia histórica supone una transformación del estado de creencias en las épocas precedentes. Sin embargo, sería ilusorio y prematuro pensar que los aspectos emergentes prevalecerán en la historia próxima. Cada vez más nos damos cuenta que la idea del progreso (lineal,

ascendente y coherente) era una construcción del espíritu. Estamos obligados a reconocer las asimetrías y las asincronías de las diferentes culturas. La enseñanza de las ciencias sociales en la universidad todavía no ha registrado todo el alcance de este nuevo contexto.

La mundialización ha erosionado las concepciones aislacionistas, nacionalistas o las divisiones del mundo en bloques ideológicos antagónicos. El pluralismo cultural trasciende las concepciones colonialistas occidentales que durante siglos alentaron la instauración de un modelo etnocéntrico del progreso humano. *Ahora todas las culturas son contemporáneas e iguales en dignidad.* Este proceso ha permitido la revalorización de las identidades culturales pero también ha impulsado el resurgimiento de concepciones nacionalistas, etnocéntricas y tribales.

Los códigos internacionales sobre derechos humanos se fueron elaborando desde 1948 en adelante contraponiéndose a las posiciones absolutistas, intolerantes, sectarias o reduccionistas que casi siempre buscaron un fundamento particular para los códigos morales. Lo cierto es que a pesar de las diferencias filosóficas, ideológicas o religiosas, durante las últimas décadas las naciones acordaron pragmáticamente una serie de enunciados morales que se han convertido en el verdadero referente ético universal de la humanidad.

La conciencia ecológica tuvo que luchar al mismo tiempo contra el optimismo ciego de los científicos y tecnócratas, contra el capitalismo devastador, contra la inconciencia de los estados autoritarios y contra la depredación autodestructora de los países pobres. En menos de dos décadas a partir de 1970 las ideas ecologistas ganaron el espacio mundial e hicieron ver lo que estaba a los ojos de todos: que el futuro de la humanidad estaba amenazado por la destrucción progresiva del medio ambiente. De la conciencia de la catástrofe surgieron variadas reinterpretaciones de la naturaleza y de las relaciones del hombre con ella. El ecologismo se convirtió en una inquietud compartida por la humanidad.

Por su parte, el reconocimiento universal de la cultura científico-tecnológica fue posible gracias a la modernización de los estados, a la aceleración de los conocimientos, a la eficacia de las innovaciones tecnológicas, a la escolarización y a la influencia de los medios de comunicación social. Cabe recordar que todavía hacia 1970 muchos países y comunidades se oponían por razones ideológicas, religiosas o culturales a la alfabetización, a la medicina científica, a la enseñanza de teorías científicas, a la experimentación, etc.

Cada uno de estos aspectos merecerían ser considerados al momento de replantear el currículo universitario. Puesto que se trata de diseñar una enseñanza vinculada al destino de la humanidad y puesto que la mundialización de los sistemas educativos parece cercana, cabría analizar cuáles son las dimensiones de la conciencia internacional que deberían incorporarse al currículo universitario. Al respecto, la UNESCO ha producido numerosos documentos que guardan ri-

gurosa actualidad. Si el currículo universitario tiene al mundo como referente básico, debería tenerlos en cuenta.

5. Cambios en los modelos culturales

En todas partes observamos como se desestructuran o se redefinen las culturas. Las identidades individuales y colectivas se transforman. Las mujeres se emancipan y ocupan cada vez más funciones reservadas a los hombres. Los jóvenes se organizan en grupos tribales y al mismo tiempo se identifican con modas internacionales. En el mundo político por un lado, se afirman corrientes *mundialistas*; por otro lado, proliferan las tendencias *etnocentristas*. Las sociedades actuales oscilan contradictoriamente entre la mundialización y la tribalización. Europa y África son ejemplos dramáticos de este fenómeno.

¿Qué importancia tiene este fenómeno en la vida universitaria? En la Unión Europea la integración económica y política fue acompañada por un esfuerzo cultural y educativo destinado a modificar las mentalidades que sustentaban las divisiones del pasado. Los programas de intercambio universitario son esenciales en este sentido. Al mismo tiempo, las universidades se vincularon más profundamente con su región llegando incluso a identificarse con las autonomías o los municipios.

En el mundo árabe la descolonización condujo al renacimiento de la cultura islámica. Bajo el impulso del fundamentalismo islámico, se afirman las tradiciones religiosas y culturales. En Estados Unidos el movimiento multiculturalista ha tenido un impacto importante tanto en la enseñanza como en la designación de profesores y autoridades. En América del Sur el proceso de integración generado por el Mercosur conduce paulatinamente a la redefinición del espacio académico y de las mentalidades localistas. Universidades de Argentina y Brasil ya han encarado programas de intercambio, pero el Mercosur Universitario recién ha comenzado.

La *emancipación femenina* es otro fenómeno cultural relevante. Por un lado revela el derrumbe de la cultura patriarcal que dominó durante milenios. Por otro lado, está ligada al proceso de individuación que surgió en Europa Occidental a partir de la modernidad. La historia, la literatura, el arte, la política y hasta la epistemología están siendo sometidas a la crítica de las feministas y de los "estudios del género". En el continente americano la presencia femenina en el mercado de trabajo profesional ha crecido de manera constante en las últimas décadas. En muchas universidades la matrícula femenina supera a la de los varones.

Junto a los temas de la identidad cultural, de la feminización de la sociedad, de la transnacionalización de las culturas, podemos encontrar en Argentina y América Latina otros desafíos tales como la fragmentación cultural entre los distintos grupos sociales, la influencia dominante de los medios de comunicación social, las culturas de la marginalidad, etc. ¿De qué manera podrán las universidades sintetizar estas tensiones contradictorias orientándolas hacia un destino común y solidario? En Estados Unidos el gobierno de Clinton ha enfatizado reiteradamente la importancia que en este sentido le asignan a la educación superior. En la Unión Europea se han desarrollado programas sistemáticos para integrar a los jóvenes universitarios en una cultura de convivencia. Nada parecido existe todavía en América del Sur.

6. Cambios en los paradigmas científicos

Los *paradigmas científicos* han sufrido dos grandes revisiones en las últimas décadas. La primera concierne a la idea misma de la ciencia. La segunda, afecta a la idea de la naturaleza. Karl Popper desde 1934 socavó la creencia en el valor absoluto de las leyes científicas al subrayar el carácter hipotético de las teorías y su necesaria refutabilidad (Popper, 1982). En los años 70 el cientificismo y el positivismo se vieron asediados por historiadores de las ciencias y epistemólogos que evidenciaron sus limitaciones.⁽⁴⁾ Por uno y otro camino se llegó a pensar la ciencia no como una explicación definitiva de la realidad, ni como un lenguaje único para alcanzar la verdad, sino como un conjunto de hipótesis y teorías que nos permiten acrecentar permanentemente el conocimiento. La verdad se convirtió en verosimilitud. Las certezas en hipótesis. También aquí encontramos una sorprendente paradoja: mientras el conocimiento científico lleva su eficacia hacia límites que no habíamos imaginado (las biotecnologías o las exploraciones espaciales, por ejemplo), por otro lado, descubrimos que las ideas no son representaciones de la realidad sino instrumentos para acercarnos a ella. Esta revolución epistemológica todavía no ha culminado. A veces se ha deslizado hacia un relativismo inconsistente. Otras veces ha provocado rechazos. Pero ya nada volverá a ser como antes. Ni el realismo ingenuo, ni el idealismo racionalista, ni la certeza positivista, ni el objetivismo materialista pueden brindar una explicación única del universo. La función de las comunidades científicas, el rol del "consenso epistémico" se ha revalorizado. El "realismo científico" busca nuevas fórmulas. Los criterios de objetividad y de verdad se ajustan a los diferentes objetos. La física y las matemáticas dejaron de ser modelos absolutos de objetividad y certeza.

Con respecto a la naturaleza, Heisenberg había anticipado la intuición de que en cada época la Física construye una imagen particular de la naturaleza. La

física cuántica no hará más que confirmar esto al mostrar cómo se incorporan siempre elementos nuevos en la idea del átomo, de la materia, de la energía. La materia se desmaterializa, las partículas atómicas se definen por su inserción en un sistema de relaciones. La función del observador dejará de ser pasiva (como la de un espejo) para convertirse en constructiva. Consecuentemente, se desmorona el edificio de la física mecanicista nacida con Newton y Descartes. La naturaleza no es un reloj. La realidad parece más bien un sistema inestable, como una nube, según la imagen de Popper. Es el resultado del caos y el orden, según Prigogine (1990). La teoría de sistemas y la ecología intentan recuperar una visión holística de la cultura y la naturaleza superando las antinomias modernas entre estos dos órdenes. Una alternativa fuerte a la crítica del mecanicismo es la teoría de sistemas adoptada por diversos autores (Cappra, 1985). Otra alternativa fuerte es la concepción ecologista y organística como la formulada por Lovelock (1979). Para los relativistas la ciencia y la naturaleza se convierten en simples construcciones mentales sobre la realidad que cada época o cada sociedad van creando (Olivé, 1985; Rorty, 1991).

Las ideas de la naturaleza que están a la base de la mayoría de los manuales universitarios han tenido que ser revisadas ante la presión abrumadora de las distintas interpretaciones ecologistas y ambientalistas. Mucho más problemática es la situación del campo de la bioética donde los alcances de las biotecnologías, de la clonación de órganos, de la manipulación genética, de la inseminación artificial y otras técnicas desbordan las ideas admitidas sobre la vida, sobre los sexos, sobre el orden natural, sobre los códigos jurídicos (Engelhardt, 1995).

Disciplinas como la química, la biología, la medicina, la psicología, el derecho o la filosofía son convocadas frecuentemente para redefinir el concepto de vida, de normalidad, de naturalidad, de identidad humana, de ética científica. La vida ha dejado de ser un hecho natural para convertirse en un hecho cultural. Se requiere un nuevo paradigma bioético (Hottois, 1991).

En la medida en que la ciencia y la tecnología se han convertido en aspectos fundamentales de nuestra realización histórica (Pérez Lindo, 1989) no puede estar ausente del currículo universitario una reflexión sistemática sobre el tema. La ausencia de tal reflexión, tanto en las ciencias humanas como en las ciencias formales o en las carreras profesionales, tiende a reproducir un "analfabetismo tecnológico" que resulta pernicioso para los individuos y para la sociedad. La manera como se transmite la idea de la ciencia y de la naturaleza resulta fundamental para situarnos frente a la realidad y al conocimiento. Un nuevo marco epistemológico deberá acompañar las tentativas pedagógicas de reforma curricular. El pensamiento científico tiende a superar los monismos o las antinomias del pasado: materialismo - idealismo, racionalismo - empirismo, positivismo - subjetivismo, mecanicismo - organicismo, etc. La teoría de sistemas complejos es

uno de los paradigmas que se propone para construir una nueva síntesis del pensamiento científico.

Las teorías de la educación y del aprendizaje por su parte acusan el impacto de la explosión de nuevos conocimientos y sobre todo de las ciencias cognitivas. Las brechas y los desfases son tan grandes que resulta problemático hablar de una teoría de la educación universalmente aceptada. El pensamiento científico se ha vuelto más complejo y más denso. Por consiguiente, los estudios universitarios han tendido a incorporar nociones de epistemología, cursos especiales o de posgrado para actualizar a los alumnos o graduados. Algunos especialistas consideran que la formación del pensamiento científico básico debería ocupar un lugar más importante en el currículo universitario en un mundo donde los conocimientos especializados envejecen rápidamente.⁽⁵⁾

7. Cambios en los modelos de pensamiento

En los últimos años diversos pensadores han tratado de sintetizar distintas evoluciones de la cultura y el pensamiento occidental dentro de lo que se ha dado en llamar el "posmodernismo".⁽⁶⁾ Sin entrar a discutir la pertinencia y la vigencia de esta denominación cabe constatar que muchos han recurrido a ella para expresar la idea de que todo un ciclo histórico del pensamiento ha terminado. La modernidad terminó. La idea del progreso se agotó. El marxismo declina en todas partes. El racionalismo está cuestionado (Ladriere, 1977).

Un hecho central en el plano filosófico ha sido la *descolonización cultural* que descentró al pensamiento europeo dominante hasta los años 70. Durante casi todo el siglo XX las universidades transmitieron todavía los modelos de pensamiento europeo como si fueran expresiones de la universalidad. La independencia de los países del Tercer Mundo, las revoluciones socialistas, la impronta de la cultura de masas norteamericanas, fueron algunos de los acontecimientos que pusieron en evidencia la relatividad social y cultural de los modelos de pensamiento.

La crisis de la idea de progreso, forjada en el siglo XVIII europeo, terminó con la centralidad de la filosofía eurocéntrica. En Estados Unidos surge el multiculturalismo. En América Latina, en el mundo árabe, en Japón, en la India, en África, diversos movimientos reivindican nuevas o viejas formas de pensamiento propias de los distintos pueblos. El pragmatismo "etnocéntrico" de Richard Rorty supone el reconocimiento de este nuevo contexto histórico (Rorty, 1991).

El campo de las filosofías se encuentra atravesado por distintas tendencias cuyos lineamientos más significativos serían los siguientes:

- la crisis del pensamiento moderno y la aparición del posmodernismo;
- la crítica del pensamiento etnocéntrico y la revalorización de las filosofías propias de cada cultura (multiculturalismo, pluralismo cultural, transculturalismo, etc.);
- la crisis del racionalismo, del mecanicismo, del materialismo y del positivismo y en general de las posiciones absolutistas, dualistas o reduccionistas;
- la cristalización de modelos de pensamiento interaccionistas, complejos, sistémicos;
- la aparición de tendencias sincréticas que proponen convergencias del pensamiento científico, de la religión, de la ecología y de las culturas tradicionales;
- la crisis de la cultura patriarcal puso en evidencia la influencia del género en la formulación de las visiones de la sociedad y del ser humano.

Podría ampliarse cómodamente este cuadro. Cualquiera podrá percibir, si la situación que se describe resulta verosímil, que el marco filosófico que ha sustentado la mayor parte de las disciplinas y materias que se enseñan en las universidades necesita ser revisado. Lo menos que podemos hacer es presentar con sentido amplio los dilemas y tendencias filosóficos que atraviesan las diferentes disciplinas a fin de evitar un encuadramiento equivocado de las mismas.

8. Cambios en las ideologías

Hasta los años 80 los estados, los partidos, las organizaciones obreras o empresarias, eran los principales portadores de ideologías. Ahora vemos aparecer nuevos actores, nuevos conflictos e intereses, nuevos movimientos sociales, nuevas ideologías. El feminismo, la defensa de los derechos humanos, el pacifismo, los movimientos ecologistas, los indigenistas, los desempleados, los marginados, las multinacionales, constituyen un nuevo universo social e ideológico. De un sistema mundial estado-céntrico pasamos a un sistema multicéntrico donde aparecen nuevos poderes: los organismos financieros, el narcotráfico, las organizaciones no gubernamentales, las multinacionales, los medios de comunicación social.

Se ha dicho sin razón que estamos viviendo el fin de las ideologías. Todo lo contrario: las nuevas ideologías brotan de los conciertos de rock, de las marchas

de los jubilados, de las organizaciones por los derechos humanos, de los comunicadores sociales (los "*maître à penser*" de la actualidad), del "*show business*", de las agencias publicitarias.

Debemos destacar como un hecho bastante obvio que las ideologías populistas, estatistas y socialistas recularon frente al avance de las corrientes neoliberales. Esto supone la configuración de un nuevo modelo social. La crisis del "estado de bienestar" arrastra también las concepciones igualitaristas y de integración social. La subordinación de lo político y lo social a la economía ha impuesto una ideología economicista con graves consecuencias para el funcionamiento de la democracia. Se impone poco a poco una ideología neo-darwinista que aplica a la sociedad los principios de la evolución biológica: en la lucha por la supervivencia predomina el más apto o el más fuerte. La *competitividad* ha sido llevada al rango de paradigma en economía y trata de imponerse en toda la vida social (Petrella, 1995).

El individualismo como ideología dominante no hace más que favorecer el paradigma neo-darwinista. Los jóvenes hedonistas e individualistas tal vez ignoran que los principios que estimulan aparentemente sus deseos también sirven para legitimar una feroz selección social. Los efectos combinados del individualismo, del economicismo y del neo-darwinismo amenazan la seguridad de los individuos, la integración social y la ciudadanía democrática. Las universidades, como en general las instituciones educativas, han sido caracterizadas como reproductoras de las ideologías vigentes (Bourdieu, 1970). Sin embargo, siempre han sido también el fermento de ideas democráticas, igualitarias y libertarias. En la medida en que ellas contribuyen a la formación de nuevos ciudadanos les incumbe transmitir valores que aseguren la realización de una sociedad justa. No hay nada moderno en esto: ya se planteaba en la Academia de Platón y en el Liceo de Aristóteles. El saber posee una dimensión ético-política que las universidades no pueden eludir.

9. Cambios en las creencias

Uno de los fenómenos más impactantes del mundo actual es el resurgir del pensamiento mítico y religioso. En América Latina ha ocurrido durante la última década una verdadera eclosión de sectas y organizaciones religiosas, esotéricas, astrológicas, etc. (Silletta, 1995). El fenómeno es universal. El fundamentalismo islámico moviliza como una marea las clases populares de Egipto, Argelia, Palestina y otros lugares. En la India las luchas religiosas dejan miles de víctimas cada año. En la ex-Unión Soviética renacen o aparecen toda clase de

iglesias y sectas. En Estados Unidos, Japón o Francia observamos experiencias similares (Naisbitt, 1990).

La Instrucción Pública (idea formulada por Condorcet durante la Revolución Francesa, en 1792) se propuso inculcar los principios republicanos, el racionalismo científico y los derechos humanos para terminar con la ignorancia y la religión. A mediados del siglo XX la secularización de las sociedades, sustentada por la industrialización, la racionalidad burocrática del Estado, la instrucción pública y los avances científico-técnicos, parecía culminar. La Iglesia Católica buscó reubicarse en un mundo sin Dios con el Concilio Vaticano de 1962.

Ahora no sólo han renacido las religiones. El pensamiento mítico penetra en todos los espacios públicos y privados. Hace no mucho tiempo estaba penado hacer la propaganda de las brujerías o lucrar con la magia. Actualmente los brujos y los magos tienen programas de televisión y empresas florecientes que a veces asesoran a hombres de gobierno y dirigentes políticos. Desde un punto de vista pluralista el mal no consiste en que hayan resurgido los dioses o en que existan formas de acceso al conocimiento contrarias a la cultura científica. Después de todo eminentes fundadores de la cultura moderna como Newton, Descartes, Giordano Bruno, Paracelso y otros compartieron los saberes científicos, religiosos y esotéricos. La cuestión es saber cuáles son las demarcaciones legítimas que la cultura universitaria debe transmitir. En Estados Unidos los movimientos tradicionalistas impusieron en diversos estados la prohibición de enseñar la teoría de la evolución porque se opone a la interpretación literal del creacionismo en el relato bíblico.

¿Es pertinente conservar y defender los valores secularistas? Esto parece congruente con el principio de neutralidad que impone el espacio público. ¿Hay que respetar todas las formas de pensamiento cualquiera sea su alcance científico? Esto parecería congruente con el principio de respeto al pluralismo. Frente a la crisis de las demarcaciones algunos han propuesto la consigna "todo vale" (Feyerabend, 1984). El resurgimiento del nazismo, del racismo, del fundamentalismo o de grupos como la Verdad Suprema y otros, han puesto sobre el tapete la cuestión de los límites de la tolerancia en el ámbito público.

Rara vez se plantean estas cosas en los debates universitarios. Se sobreentiende que la laicidad, la neutralidad o el pluralismo inhiben la imposición de marcos ideológicos precisos. Pero si la universidad pretende ser el foco de la cultura científica y democrática no puede eludir el debate. Ni puede tampoco quedar ausente en la conformación de los valores sociales. Por de pronto esto parece ser necesario cuando se trata de tomar posiciones frente a las actitudes autoritarias, terroristas, dogmáticas, nihilistas o intolerantes que atentan contra la convivencia social. O habrá que reconocer que las instituciones públicas desisten de su función de ser portadoras de un proyecto de sociedad.

Otro plano mucho más problemático es el cambio en las creencias individuales. En las décadas anteriores los individuos eran movilizados por valores

colectivos, altruistas o agresivos. Ahora el individualismo, el hedonismo, el nihilismo, parecen tener una influencia creciente entre las nuevas generaciones. La desesperanza o el desencanto frente al estado del mundo parecen justificar estas actitudes. La universidad: ¿debe transmitir otros valores? ¿debe favorecer el altruismo, el sentido de libertad, el comportamiento ético, la conciencia ciudadana?

10. Cambio curricular y cambio de mundo

Las situaciones e interrogantes que hemos presentado esquemáticamente muestran hasta qué punto nos movemos en medio de incertidumbres. Nuestra experiencia no parece novedosa, diversos autores le atribuyen a la modernidad el sentido del cambio permanente. Perry Anderson afirma: "Ser moderno es formar parte de un universo en el que, como dijo Marx, 'todo lo que es sólido se evapora en el aire'" (Casullo, 1991: 93).

Los distintos planos que hemos tratado de recorrer someramente nos indican la intensidad con que se vienen produciendo cambios en todas las esferas de la conciencia individual y colectiva, en la cultura académica y en la cultura social dominante. ¿Es necesario tomar en cuenta estos contextos para el diseño curricular? ¿Con qué sistemas de ideas podemos establecer los parámetros epistemológicos, filosóficos, ideológicos, culturales y éticos que orienten la formación de los jóvenes? Son preguntas difíciles de responder. En todo caso muestran que para acordar un cambio curricular se necesitan muchos diálogos, muchas confrontaciones, muchas reflexiones sobre los temas en cuestión. De lo contrario podríamos llegar a formular una mera actualización funcional del currículo sin consistencia teórica y sin el consenso ético necesario.

Sin duda, el panorama puede ser más complejo de lo que estas pocas evidencias alcanzan a sugerir. Justamente por eso es que conceptualizamos la experiencia actual como una mutación que nos obliga a repensar las cosas en todos los planos. Surge una nueva visión del mundo, los paradigmas científicos se modifican, las ideologías cambian, las creencias religiosas y personales se transforman. Resulta problemático presentar una interpretación que supere las incertidumbres y contradicciones. Es dudoso, asimismo, que alguien pueda presentar hoy, como se hizo en el pasado, sistemas de pensamiento totalizadores, esquemas para interpretar el curso global de la historia o ideologías que tengan valor predictivo respecto a los acontecimientos por venir.

El contexto resultante nos sugiere por de pronto que toda reforma curricular tendrá que contener núcleos básicos variables que inicien al pensamiento complejo, que fortalezcan la formación científica, que afirmen los valores democráticos y pluralistas, que fortalezcan la capacidad para sintetizar informaciones y para pensar autónomamente. La reproducción de los modelos vigentes (enciclopédi-

cos o atomísticos, fuertemente ligados a la compartimentación anacrónica de las formaciones profesionales) tenderá a formar individuos intelectualmente minusválidos, en la medida en que sus conocimientos no correspondan al avance de las ciencias y a las transformaciones históricas.

Por todo lo expuesto *se puede criticar como inconsistente la mera adaptación del currículo a las demandas del mercado o la simple actualización de los planes de estudios. Estamos experimentando una mutación en el modo de producir y transmitir los conocimientos.* Lo cual significa que debemos revisar al mismo tiempo los modelos epistemológicos, los contenidos de las materias y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal vez, si nos remontamos del análisis de las ideas a los nuevos contextos deberíamos interrogarnos más radicalmente sobre la función histórica y social de las universidades frente a las mutaciones en curso.

Notas

1. El programa se intitula "Los enfoques filosóficos emergentes y la revisión de la enseñanza de la filosofía". Fue seleccionado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. En dicho programa trabajan siete docentes del Ciclo Básico Común de dicha universidad.
2. Ver: SAKAIYA, Taichi (1994): *La Historia del futuro. La sociedad del conocimiento*, Santiago de Chile, Ed. A. Bello. Ver también: TOFFLER (1992), UNESCO (1991).
3. MORIN (1992); CAPRA (1985); PRIGOGINE (1979); FUKUYAMA (1992); BAUDILLARD (1993); DRUCKER (1993); VATTIMO (1994).
4. En particular: KUHN, T.S. (1972): *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México, FEYERABEND, P. (1981): *Tratado contra el método*, Madrid, Tecnos.
5. Teniendo en cuenta esta perspectiva la Universidad de Buenos Aires estableció en su Ciclo Básico Común la materia Introducción al Pensamiento Científico para todos los ingresantes.
6. Ver: CASULLO, N.(1991); VATTIMO, G. (1994).

Referencias

- ALBORNOZ, M. y otros (1994) *Curriculum Universitario Siglo XXI*, Universidad Nacional de Entre Ríos, Buenos Aires.
- BAUDRILLARD, J. (1993) *La ilusión del fin*, Anagrama, Barcelona.
- BAUMGARTNER, A.(1994) *Macrometanoia. El cambio de paradigma científico en las ciencias políticas, jurídicas y económicas*, Sudamericana, Santiago de Chile.

- BOURDIEU, P. PASSERON, J.-C. (1970): *La reproducción*, Paris, Minuit, 1970.
- CAPRA, F. (1985) *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*, Integral, Barcelona.
- CASULLO, N. (Comp.) (1991) *El debate modernidad pos-modernidad*, Puntosur, Buenos Aires.
- DRUCKER, P. (1993) *La sociedad poscapitalista*, Sudamericana, Bs.As.
- ENGELHARDT, H.T.(1995) *Los fundamentos de la bioética*, Paidós, Barcelona.
- ESCOTET, M.A. (1993) *Tendencias misiones y políticas de la universidad*, Unesco, Managua.
- FEYERABEND, P. (1984) *Adios a la razón*, Tecnos, Madrid.
- FUKUYAMA, F. (1992) *El fin de la historia y el último hombre*, Planeta, Buenos Aires.
- HOTTOIS, G. (1991) *El paradigma bioético*, Anthropos, Barcelona.
- LADRIERE, J. (1979) *El reto a la racionalidad*, Ed. Sigueme, Salamanca.
- LASZLO, E. (1990) *La gran bifurcación. Crisis y oportunidad: anticipación del nuevo paradigma que está tomando forma*, Gedisa, Barcelona.
- LOVELOCK, J.E. (1979) *A New Look at Life on Earth*, OUP, London.
- MORIN, E. (1992) *El método. Las ideas*, Cátedra, Madrid.
- MORIN, Edgar (1994) *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona.
- OLIVE, L.(comp.) (1985) *La explicación social del conocimiento*, México, UNAM.
- NAISBITT, J.; ABURDENE, P. (1990) *Megatendencias*, Norma, Bogotá.
- PEREZ LINDO, A. (1989) *La batalla de la inteligencia*, Cántaro, Buenos Aires.
- PEREZ LINDO, A. (1993) *El problema de la verdad*, Biblos, Bs.As. p. 35 ss.
- PEREZ LINDO, Augusto (1995) *Mutaciones. Escenarios y filosofías del cambio de mundo*, Biblos, Bs.As.
- POPPER, K. (1982) *La lógica de la investigación científica (1934)*, Tecnos, Madrid.
- PETRELLA, R. (Dir.) (1995) *Limites a la compétitivité. Pour un nouveau contrat mondial*, Groupe de Lisbonne-Labor, Bruxelles.
- PRIGOGINE, I. (1979) *La Nouvelle Alliance. Métamorphose de la science*, Gallimard, Paris.
- RORTY, R. (1991) *Objectivity, relativism, and truth*, Cambridge University Press, New York.
- SILLETTA, A.(1995): *La ofensiva de las sectas*, Argentina Hoya, Buenos Aires
- SCHNITMAN, D. (comp.) (1994): *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Paidós, Bs.As.
- TOFFLER, Alvin (1992): *El cambio de poder*, Plaza y Janés, Barcelona.
- UNESCO - CEPAL (1991) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- VATTIMO, G. y otros (1994): *En torno a la posmodernidad*, Anthropos, Barcelona.

Desafíos de la globalización para la innovación y el conocimiento*

José Joaquín Brunnerⁱ

Resumen

En el presente documento se analizan las acciones a realizar en el ámbito de la educación superior y de la investigación científico tecnológica, con el fin de dar un salto adelante en un período de acelerada globalización económica. Se presentan, además, cifras referentes a la expansión de la educación superior y de formación de sus sistemas de I&D en América Latina. Son enumerados y enunciados los principales problemas de los sistemas de ciencia y tecnología en la región, así como también la principal causa de sus deficiencias: el contexto organizacional en el que estos sistemas operan. Finalmente, se abordan las carencias que afectan a los procesos de integración económica de la región, sugiriéndose la creación de redes de conocimiento, de comunicación política, de intercambio y procesamiento de información, de colaboración académica y de cooperación entre universidades y empresas.

* Documento presentado a la Conferencia Científica "La Formación para la Innovación", preparatoria de la V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Buenos Aires, 3 de octubre de 1995.

i. Ministro Secretario General del Gobierno de Chile. Profesor-Investigador de la FLACSO. (562) 6960623

Según una proyección del Banco Mundial, América Latina y el Caribe tienen el potencial de crecer a un 6 por ciento anual durante la próxima década.⁽¹⁾ Por el contrario, si la región se desarrolla solamente al nivel promedio del período 1970-1985, que alcanzó apenas a un 2,9 por ciento anual, ni siquiera podría disminuir la actual cota de pobreza.⁽²⁾ La pregunta es qué se requiere hacer, en un período de acelerada *globalización económica*, para dar ese salto adelante. Desde un punto de vista *estructural*, el reto consiste en ampliar y mejorar las capacidades nacionales necesarias para aumentar la competitividad hacia fuera y la equidad al interior.⁽³⁾

Hay tres dimensiones en las que el desarrollo de capacidades es crucial. Son las dimensiones relativas a capacidades humanas, de infraestructura y de gestión. En el primer caso para ampliar y mejorar los *sistemas de generación, transmisión y utilización de conocimientos*; en el segundo, para producir un acelerado desenvolvimiento de la *infraestructura física y de telecomunicaciones* y, en el último, para acrecentar la eficacia de la *acción en todos los ámbitos* y, especialmente, en el sector público. Si bien se subentiende que la construcción de esas capacidades supone *elegir la inversión* en recursos humanos, capital físico y diseño organizacional,⁽⁴⁾ lo determinante sin embargo es acompañar dicho proceso mediante un conjunto de *reformas estratégicas* encaminadas a desarrollar la capacidad-país para innovar; esto es para transformar la realidad, adaptarse al cambio y producir novedades.

En efecto, el rasgo más sobresaliente de la época actual es su ímpetu innovador. Durante la vida de una sola generación, el ritmo de los cambios se ha acelerado a tal punto que, como dice un autor, "*amenaza con destruir todo lo que tenemos, todo lo que somos*" (Marshall, 1982). Unos pocos botones de muestra: la producción mundial acumulada desde la 2a. Guerra Mundial supera en volumen el producto histórico de todos los siglos anteriores. A partir de esa misma fecha se han publicado más libros en el mundo que durante el largo ciclo previo desde la invención de la escritura. Por su lado, los costos de almacenar, procesar y transmitir información han estado cayendo en un 20 por ciento anual durante los últimos cuarenta años. Los actuales microprocesadores son casi 100 mil veces superiores a sus antecesores de los años 50 y, descontada la inflación, cuestan mil veces menos.

La capacidad-país para innovar depende críticamente de tres factores: (i) la disposición adaptativa de los *sistemas de generación, transmisión y utilización de conocimientos*; (ii) el grado de desarrollo y sofisticación de la *infraestructura de comunicaciones* que sirve de soporte a esos sistemas y (iii) la calidad de la *gestión* en ambos sistemas, incluida la eficacia de las políticas que inciden sobre su desenvolvimiento.

Quiero ilustrar esta hipótesis aplicándola al ámbito de la educación superior y de la investigación científico-tecnológica. En América Latina, el ciclo de

expansión de la enseñanza superior y de formación de sus sistemas de I & D, iniciado a mediados del presente siglo, se completó hacia 1990. Durante esos cuarenta años, la matrícula de tercer nivel creció de 270 mil a más de 7 millones de alumnos; las universidades aumentaron de 75 a 700, 400 de las cuales son privadas; se produjo una verdadera explosión de instituciones no-universitarias de tercer nivel que hoy ascienden a más de 3 mil; los graduados pasaron de 25 mil a 700 mil por año; y los docentes se multiplicaron por 24 veces hasta un total de 600 mil en 1990.

Por su parte, durante ese mismo período se organizaron los sistemas nacionales de investigación científico-tecnológica, a partir de los esfuerzos combinados de los Estados nacionales y de las universidades públicas. Como resultado, hacia 1990 existía una comunidad regional de alrededor de 160 mil científicos e ingenieros empleados en trabajos de I & D; se habían creado múltiples institutos estatales de investigación y en la mayoría de los países se habían establecido organismos de fomento de la ciencia y la tecnología.

A pesar de la verdadera mutación experimentada por la educación superior latinoamericana durante los últimos cuarenta años, *los resultados obtenidos son magros* desde la perspectiva de los desafíos que existen por delante. Autoridades, expertos y diversos informes nacionales e internacionales apuntan hacia claros síntomas de mal funcionamiento a lo menos en cuatro ámbitos fundamentales:

- escasa calidad y baja adaptación de los procesos y "productos" docentes;
- reducida equidad de acceso, tratamiento y resultados de la enseñanza superior;
- numerosos problemas de eficiencia interna en la gestión de las instituciones y de sus recursos; y
- ausencia de políticas que permitan corregir los anteriores defectos y crear un contexto que incentive la calidad, equidad y eficiencia de su operación.

No menos frustrante es el balance relativo a los sistemas nacionales de I & D. Mientras a comienzos de la presente década la región representaba alrededor de un 8 por ciento de la población y un 6 por ciento del PIB mundiales, sin embargo la proporción de científicos e ingenieros dedicados a labores de I & D apenas alcanzaba a un 3 por ciento en el concierto internacional y, en el caso de los autores científicos, a un escuálido 1,3 por ciento. Un reciente estudio basado en indicadores bibliométricos identificó 37 mil áreas especializadas de investigación a nivel mundial. América Latina, en su conjunto, está activa sólo en una de cada seis de dichas áreas. De las 400 mil patentes de invención otorgadas anualmente en el mundo alrededor del año 1985, América Latina participaba con menos de un 3 por ciento. También los recursos invertidos por la región en este sector son insignificantes; apenas alcanzan a un punto porcentual del total mundial.

Existe un amplio consenso experto en torno al hecho de que los sistemas de ciencia y tecnología de América Latina presentan al menos los siguientes problemas en común:

- escasa inversión en I & D, que en promedio no supera un 0,5 por ciento del producto;
- reducida incidencia del gasto de las empresas, lo que refleja la escasa participación del sector productivo privado en el desarrollo de capacidades tecnológicas y de investigación;
- relativo aislamiento de los centros de investigación respecto de los demás componentes de la innovación, en particular del sector productivo; y exigua renovación y lento crecimiento del plantel de científicos e ingenieros debido a la escasez de programas de excelencia, a la falta de apoyo para la formación de investigadores en el exterior y al bajo dinamismo del mercado de posiciones para el personal de I & D.

La principal causa de las deficiencias observadas en ambos sistemas es el *contexto organizacional* en que ellos operan, el cual no proporciona los incentivos adecuados para su desarrollo. Dicho de otra forma, las redes de generación, transmisión y uso del conocimiento son ténues; su aprovechamiento por parte de la economía y la política es escasa y su efectividad para transformar la realidad, adaptar la sociedad al cambio y producir novedades es limitada.

Esquemáticamente, dicho contexto negativo puede caracterizarse por los siguientes tres rasgos:

- *ausencia de procedimientos de evaluación* de las actividades e instituciones, las cuales se rigen exclusivamente "desde dentro", conforme a decisiones corporativas y burocráticas, sin "juicio externo" de calidad, relevancia, pertinencia, eficiencia y ajuste al interés social;
- *predominio de mecanismos de asignación de recursos públicos que operan preferentemente de manera inercial y automática*, bajo la forma de subsidios a la oferta, sin vinculación con rendimiento, resultados y productividad de las actividades e instituciones; y,
- *falta de políticas públicas* que pudieran incidir en el cambio de este contexto y sobre las actividades e instituciones en función del desarrollo de capacidades de innovación.

Una modificación de tal contexto supone alterar los tres rasgos recién reseñados, en orden a *crear incentivos distintos* para el funcionamiento de las instituciones y actividades de conocimiento. El nuevo cuadro de incentivos provendría de una combinación entre:

- *evaluación continua de las instituciones y actividades* con participación de pares de la comunidad académica, expertos del sector público y representantes del sector privado empresarial;
- *diversificación del financiamiento de las instituciones y actividades*, buscando trasladar el centro de gravedad desde los subsidios automáticos a la oferta hacia modalidades de financiamiento públicas y privadas sensibles a la demanda y basadas, en el caso de las asignaciones fiscales, en contratos de desempeño y/o de metas, en resultados de evaluaciones, en concursos de proyectos, en licitaciones competitivas o en "fórmulas" que incentiven la consecución de objetivos de interés público; y
- *conducción estratégica de los sistemas de educación superior y de I & D* conforme a objetivos de política pública de largo plazo, consistentes en mejorar continuamente el desempeño de dichos sistemas en función de la creación de una capacidad-país de innovación.

Como resultado de ese nuevo contexto de funcionamiento cabría esperar también un desarrollo diferente de las redes de conocimiento que forman la base de la capacidad de innovar. En efecto, debería desarrollarse progresivamente un entramado de instituciones, actividades y vías de comunicación caracterizadas por su *flexibilidad, adaptabilidad al cambio e interconectividad*. Habría una mayor densidad de personas y recursos distribuidos a lo largo y ancho del espacio que conforman esas redes, con más puntos de conexión entre las instancias de conocimiento y de éstas con la economía privada y el sector público.

Otro efecto sería contar con *redes más abiertas*, menos rígidas e "introvertidas", que aquellas que conforman el actual sistema institucional de enseñanza superior y de I & D. El mayor grado de apertura estaría incentivado por las continuas evaluaciones, por las nuevas modalidades de financiamiento de las redes y por la política pública orientada hacia el desarrollo de la competitividad y la equidad. Permitiría a su vez una mejor adaptación de tales redes al cambio en las condiciones económicas, y un uso más intensivo del conocimiento en los procesos de producción y de gestión.

Existiría, además, una *provisión más variada y sensible a la demanda* de conocimientos, tanto en el plano de la formación de recursos humanos como de la investigación aplicada. Con segmentos de esas redes operando directamente en el mercado (redes de mercado), otros segmentos de carácter público-gubernamental y segmentos que operarían en la esfera de las organizaciones civiles, no gubernamentales y sin carácter lucrativo. Lo dicho implica aceptar un cambio de enfoque: desde una concepción de las redes de conocimiento como un servicio eminentemente público, administrado por medio de comandos administrativos y financiado exclusivamente por el lado de la oferta, hacia una concepción de dichas redes como compuesta por una gran variedad de servicios públicos, privados (de mercado) y "comunitarios", regidos cada uno por "lógicas" distintas, con fuentes

diversificadas de financiamiento y un mayor grado de redundancia y competencia en la provisión de conocimientos.

Adicionalmente, puede preverse que esos distintos segmentos de redes desarrollarán *especializaciones funcionales diferenciadas*, pudiendo esperarse una creciente gravitación del segmento privado en la oferta de cursos, programas y actividades conducentes a títulos profesionales y técnicos y en la prestación de servicios de consultoría y asesoría (en campos como la ingeniería; el análisis económico, social y político; el entrenamiento de administradores; las finanzas; el trabajo de reorganización de empresas; la transferencia de tecnologías de servicios, etc.); y una mayor concentración de los segmentos públicos en la oferta de cursos avanzados para la formación de investigadores, la producción de conocimientos en diversas áreas básicas de las ciencias, la transferencia de tecnologías estratégicas para el desarrollo industrial, y, sobre todo, en la generación de políticas e "intervenciones selectivas" del Estado para crear capacidades de innovación a mediano y largo plazo.

Finalmente, entre los elementos a considerar, está el del *carácter crecientemente internacionalizado* de las redes de conocimiento. Aquí me limitaré al aspecto regional de esta cuestión, donde subsisten problemas que traban la posibilidad de emprender proyectos de mayor envergadura. Por lo pronto, nuestros sistemas de educación superior actúan todavía como a comienzos de siglo, desconectados unos de otros, mirando más hacia dentro que hacia fuera, sin vínculos orgánicos entre sí, ni siquiera entre países vecinos. Los intercambios académicos son esporádicos y poco sistemáticos. No hay esquemas que posibiliten la formación profesional a nivel transnacional; incluso, existen múltiples obstáculos burocráticos que dificultan la convalidación de estudios, el reconocimiento de títulos y la prestación de servicios profesionales por parte de nacionales de los demás países. La concentración de esfuerzos para organizar programas avanzados de excelencia es escasa. Nuestras comunidades científicas están abocadas a desarrollar sus propios componentes en vez de complementar iniciativas y recursos, desperdiciando así valiosas oportunidades de integrar esfuerzos y aprovechar sus ventajas comparativas.

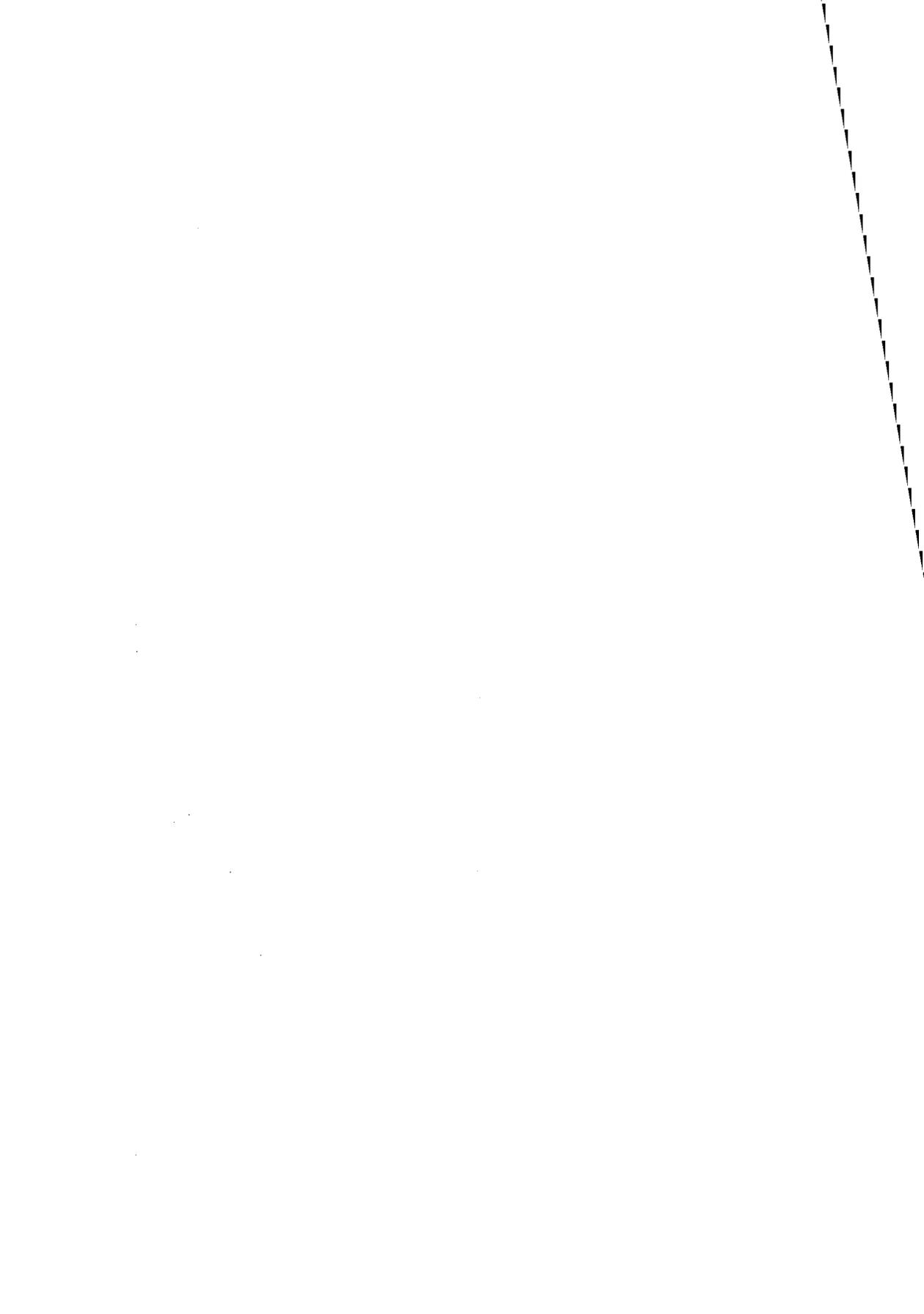
Todo lo anterior contrasta con la febril actividad integradora en el ámbito económico y con la globalización en curso de las comunicaciones. Es como si la cabeza pensante de la región se fuera quedando atrás, irremisiblemente, mientras el "cuerpo material" se mueve más rápido y con mayor imaginación en el plano de las inversiones, del comercio y de las alianzas empresariales. Entre Argentina y Chile, por ejemplo, no hay nada parecido en el dominio académico e intelectual que acompañe lo que está sucediendo en el plano de la integración física y económica. A mediano plazo, esta situación es insostenible. Aquí reside pues el mayor desafío para la integración: crear, por encima de la red de intercambios materiales y de mercado, redes de conocimiento, de comunicación política, de intercambio y procesamiento de información, de colaboración académica y de cooperación entre universidades y empresas.

Notas

1. Banco Mundial, Oficina del Economista Jefe para América Latina y el Caribe, "Perspectivas de Largo Plazo para los países de América Latina: el Crecimiento Rápido es Posible". Cit. en Edwards, Sebastián (1995), *América Latina y la Crisis Mexicana: Nuevos Desafíos*; Centro de Estudios Públicos, Santiago de Chile.
2. Un estudio del Banco Mundial estimó que se necesita un promedio de crecimiento mínimo de 3,2% por año para reducir los niveles absolutos de pobreza en la región. Banco Mundial (1993), *Implementing the World Bank Strategy to Reduce Poverty. Progress and Challenges*; Washington, D.C.
3. El desafío de la equidad es tan importante como el de la competitividad. Un país socialmente desintegrado o dividido no está en condiciones de competir con eficiencia. A este respecto, la *performance* histórica de América Latina es claramente insatisfactoria. Así, por ejemplo, durante los últimos años de la década de 1970, América Latina presentaba la más baja participación en el ingreso recibido por el 20% más pobre de la población en comparación con el resto del mundo en desarrollo. Era la única región, además, donde la participación de ese grupo declinó constantemente entre 1950 y 1970. Ver Edwards, Sebastián (1995), op.cit., p.22
4. Según un estudio de CEPAL-UNESCO, el costo adicional para generar "una institucionalidad del conocimiento abierta a las necesidades de la sociedad" implica un aumento del gasto regional en educación, capacitación e I & D de cerca de 4 puntos porcentuales en relación al PIB; o sea, un gasto mayor de 53 mil millones de dólares anuales. (CEPAL-UNESCO (1992), *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*"; Naciones Unidas, Santiago de Chile, p.218). Por su parte, el Banco Mundial estima que para enfrentar las deficiencias existentes y proveer a la región de un nivel de infraestructura compatible con una estrategia de crecimiento orientada hacia la exportación, los países del área tendrían que invertir alrededor de 60 mil millones de dólares por año hasta 2005, lo que representa aproximadamente un 4,5 por ciento del PIB de la región. (Edwards, Sebastián (1995), op.cit., p.20).

Referencias

- MARSHALL, B. (1982) *All That is Solid Melts into Air*; Simon & Schuster, New York, p.13
- EDWARDS, S. (1995) *América Latina y la Crisis Mexicana: Nuevos Desafíos*; Centro de Estudios Públicos, Santiago de Chile.
- CEPAL-UNESCO (1992) *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*; Naciones Unidas, Santiago de Chile.



Políticas de integración y universidad

José Villarruelⁱ
Diana Levín de Sborovskyⁱⁱ
Susana Fourcade de Otaeguiⁱⁱⁱ
Liliana Ulibarrie^{iv}

Resumen

Este trabajo es una versión reducida de una obra más amplia, el libro inédito "Geopolítica e integración: el caso de la Universidad Nacional de Entre Ríos" (UNER, 1995). Se propone estudiar el proceso de Integración Latinoamericana en la particularidad de la integración académica, y analizar si la Universidad, desde la especificidad de sus funciones y desde una historia volcada al espacio nacional, puede contribuir a la cooperación e integración regional. La hipótesis conceptual sostiene que las universidades desde su potencial cultural crítico pueden promover recursos integrativos en el marco de políticas de integración, pero deben enfrentarse a obstáculos derivados de un pasado geopolítico que se opone a tal objetivo.

El análisis de estas posibilidades no es ajeno a las fuerzas opuestas que se evidencian con la creciente desestructuración de los centros de docencia e investigación, el repliegue de intelectuales como "masa crítica" de los problemas de su tiempo y a las dificultades que plantean los nuevos modelos de relacionamiento entre Estado y sistema de educación superior. A los efectos de este artículo se ha seleccionado: el planteo introductorio, la descripción de una estrategia puntual y las reflexiones finales. Esa descripción se refiere a la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, espacio académico ampliado conformado por doce universidades del Cono Sur, interpretada como una estrategia autónoma de la Universidad pública de la subregión en el contexto del Mercosur y orientada por el propósito de protagonizar un proceso de integración académica a través de mecanismos de complementariedad y ayuda mutua.

-
- i. Investigador Instituto de Integración Latinoamericana, UNER.
 - ii. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Investigadora Instituto de Integración Latinoamericana.
 - iii. Profesora de Pedagogía. Investigadora del Instituto de Integración Latinoamericana.
 - iv. Investigadora del Instituto de Integración Latinoamericana y JTP de la Facultad de Ciencias de la Administración, UNER.

Instituto de Integración Latinoamericana. Facultad de Ciencias de la Administración - Universidad Nacional de Entre Ríos. Av. Tavella 1424 - (3200) Concordia - Entre Ríos - Rep. Argentina. Tel. (54-45) 214800/3966 Fax (54 45) 215427/8037

Introducción

La Integración de América Latina no es una cuestión reciente para las Universidades. Constituyó una de las banderas que levantó la Reforma Universitaria de 1918 y fue sistemáticamente retomada en períodos democráticos orientada al fortalecimiento de la región. Frente a las primeras reflexiones sobre la unidad latinoamericana, teñidas de un fuerte sesgo comercialista con la idea de una gran unidad económica mediante la Unión Aduanera del Sur, propuesta por Alejandro Bunge de 1909, o de los debates entre el panamericanismo wilsoniano, destinado a erigir a los Estados Unidos en el árbitro de la constitucionalidad de América Latina, y el liderazgo de la Argentina sobre Latinoamérica reclamado por el temprano nacionalismo de Manuel Ugarte, José Ingenieros o Manuel Galvez,⁽¹⁾ el Manifiesto Liminar de la Reforma evidenciaba una preocupación por los procesos de democratización del sistema político que estaban ausentes en esos otros ejemplos precedentes.

En aquella antigua proclama, con su apelación a la libertad y su rechazo de los despotismos, con su afirmación de una "revolución en las conciencias" que habilitaba a la juventud universitaria para "intervenir en el gobierno de su propia casa", no estaban ausentes las ideas sobre la unidad de los americanos como un proceso intencional para la consolidación democrática. Si bien estas afirmaciones demostraron a lo largo del siglo una intensa capacidad de movilización social, no ocultaron, al mismo tiempo, su debilidad para permanecer y consolidarse.

Luego de un extenso período de autoritarismo, la transición democrática iniciada en la década de 1980 enfrenta, hoy en día, los desafíos de la generalización de la pauperización y la marginalidad en amplias capas de la población, colocando a la orden del día demandas que no se originan en necesidades políticas insatisfechas sino en la urgencia por corregir los desequilibrios socio-económicos. Este horizonte denuncia, a la par que se conforman "nichos" de modernización emergentes, que la crítica situación de dependencia de los países latinoamericanos corre pareja a un creciente deterioro poblacional para el cual una de las pocas alternativas de cambio voluntario se vincula a la integración regional.

En este trabajo la Integración ha sido abordada como un proceso intencional que se constituye a través de una diversidad de acciones, susceptibles de ser ordenadas en una tipología, y donde las diferencias de contenido involucran a distintas instituciones y actores sociales. Como proceso, la integración implica la búsqueda de acciones articuladas con el propósito de diseñar respuestas a los problemas comunes. No es un concepto abstracto: conlleva estrategias e instrumentos asociados a la incorporación y sumatoria de esfuerzos sin perder las identidades particulares de quienes se integran. Es resultado de cuatro cuestiones claves: el proyecto que formulan y comparten los actores que propician el cambio, la forma y el contenido de las relaciones que mantienen entre sí, las condiciones sociales y políticas que favorecen u obstaculizan el desarrollo y, por último, la voluntad po-

lítica de ejecución, es decir, el grado en que las instituciones públicas y privadas hayan internalizado la necesidad de esas transformaciones. Dicho de otro modo, se requiere de un proceso histórico en el que hayan madurado condiciones propicias para el cambio en las concepciones vigentes, cambios que favorezcan la formulación de un proyecto explícito.

Como instrumento, la integración no es un valor en sí mismo. Constituye sólo un medio que puede ser usado de distinto modo según su adecuación a los supuestos políticos que subyacen al modelo impulsado. En las experiencias internacionales más maduras, la integración no se ha restringido al ámbito económico, a la lógica de los diferentes mercados, sino que se presenta articulada con aspectos socio-culturales que operan como verdaderos condicionantes de las posibilidades de concretarla. En este caso, son los actores que participan desde sus particulares culturas quienes "corporizan" los procesos integrativos.

Actualmente, la Integración Latinoamericana ha cobrado un nuevo impulso desde un contexto de transnacionalización político-económica y de internacionalización de la ciencia, en donde se reconoce al conocimiento como un recurso estratégico por excelencia. Sin embargo, no puede desconocerse que ciertas herencias del pasado podrían trabar la cooperación e integración entre los estados y las sociedades latinoamericanas. La subcultura de los golpes militares impuso en la población representaciones y prácticas afirmadas en hábitos y costumbres en los que la "desconfianza" hacia los vecinos se incorporó como valor social. Las universidades no fueron ajenas a esta forma de organizar la realidad externa a ellas mismas. La experiencia indica que los intercambios culturales con los países vecinos han sido débiles durante largos períodos. Podría afirmarse que el diálogo académico ha continuado la dirección de los intercambios más globales de América Latina: privilegiar las relaciones verticales Norte-Sur, antes que las corrientes horizontales Sur-Sur. Si débiles eran los intercambios científico-tecnológicos en la esfera interregional de cada país, otro tanto ocurría en una escala más amplia cuando se trataba del Cono Sur o el resto de América Latina.

Este trabajo se propone estudiar el proceso de Integración Latinoamericana en la particularidad de la Integración Académica, y analizar si la Universidad, desde la especificidad de sus funciones y de una historia volcada sobre el espacio nacional se encuentra en condiciones de asumir un rol explícito en la cooperación e integración en el Cono Sur. El análisis de estas posibilidades no es ajeno a las fuerzas opuestas que se evidencian con la creciente desestructuración de los centros de docencia e investigación, el repliegue de los intelectuales como "masa crítica" de los problemas de su tiempo para constituirse en intelectuales "institucionales" subordinados a las prioridades de las agencias de financiamiento externo y, por último, las dificultades de adaptación que plantean los nuevos modelos de relación entre Estado y sistema de educación superior: la "reconversión" y la "desregulación" o el control institucionalizado de la ciencia.

La unidad de análisis de esta investigación la conforma la Universidad Nacional de Entre Ríos. A través de un estudio de caso, se analizan las estrategias

y las prácticas de integración regional que se fueron generando en la UNER como síntesis de las condiciones objetivas de su existencia y subjetivas de la cultura institucional. Lograr comprender las acciones integrativas de la UNER requirió indagar discursos y prácticas, normativas y estrategias, evaluar obstáculos y posibilidades. Permitir que lo implícito se transforme en explícito, volver inteligible la dinámica que entrelaza la objetividad y la subjetividad institucional son condiciones necesarias, aunque no suficientes, para que en el futuro se progrese en el diseño de un proyecto desde las reales potencialidades que ésta ofrece.

Asociación Universidades Grupo Montevideo

Las universidades: una estrategia autónoma en el Mercosur

La Asociación de Universidades Grupo Montevideo es una sociedad civil no gubernamental integrada por doce universidades públicas pertenecientes a los países que componen el Mercosur: cinco brasileñas, una paraguaya, una uruguaya y cinco argentinas. Ellas son: Universidad Federal de Santa María, de Río Grande del Sur, de Paraná, de San Carlos, de Santa Catarina, Nacional de Asunción, de la República, de Buenos Aires, Nacional de Entre Ríos, de La Plata, de Rosario y del Litoral. Acostumbra ser definida por sus miembros como una universidad virtual, lo que remite globalmente a un espacio potencial así como a una serie de mecanismos interactivos.

La iniciativa de su creación fue promovida desde la Universidad de la República. El Consejo Directivo Central abordó el tema Mercosur como uno de los más importantes del período de gobierno universitario que se iniciara en 1990, en tanto señalaba que "abarca desde los aspectos legales hasta los productivos, pasando por todas las áreas del conocimiento". Su Rector especificó que "esto no significa que la Universidad tenga respuesta a todos los problemas, sino que en todo caso es un ámbito de discusión, de trabajo y de asesoramiento, en aquello que sea de su competencia".⁽²⁾

El presidente del Uruguay, Luis Alberto Lacalle, había lanzado la idea de un Mercado Común del Conocimiento en el marco de la integración sub-regional y en 1990 desde la Universidad de la República se formuló la propuesta de crear una asociación en las universidades de la Cuenca del Plata que "aparte de los múltiples lazos de integración ya entablados, ostentan perfiles académicos complementarios y reconocen en la cooperación interinstitucional un valioso instrumento de desarrollo autosustentado".

En este contexto, el Rector convocó el 9 de agosto de 1991, a sus pares de ocho universidades vecinas: de Buenos Aires, Nacional de Rosario, de Entre Ríos, de La Plata, del Litoral, de Asunción y Federal de Santa María. Comenzaba el

proceso de formación de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, plasmada cuando todos ellos se adhirió a la iniciativa y suscribieron el Acta de Intención Fundacional "con el propósito de protagonizar un proceso de integración a través de la creación de un espacio académico común ampliado".

La Asociación adoptó la forma de una organización no gubernamental (ONG) sin fines de lucro y estableció que las condiciones para pertenecer a la entidad se restringían a las universidades públicas, autónomas y autogobernadas, que observarían una estructura académica análoga, mantuvieran niveles compatibles en el campo de la formación docente y en su trayectoria de investigación, y profesaran una manifiesta vocación de servir a la sociedad.

Sus objetivos son: contribuir a los procesos de integración regional y subregional; fortalecer su capacidad de formación de recursos humanos, de investigación y de transferencia; realizar actividades de educación continua; consolidar masa crítica de investigadores en áreas estratégicas; fortalecer las estructuras de gestión de las universidades integrantes e intensificar las interacciones con la sociedad en su conjunto, a través de la cooperación entre todos sus miembros. El grupo fundacional comprendía cualitativamente un espacio académico de 362.153 estudiantes y 71.578 docentes según indica el Cuadro N° 1. Estas cifras se ampliaron posteriormente con la incorporación de nuevos miembros.

Cuadro N° 1
Población Estudiantil y Cuerpo Docente de las Universidades
Miembros de la AUGM - 1993

	ESTUDIANTES	DOCENTES
ARGENTINA		
UBA	126.000	40.574
UNLP	60.000	8.000
UNR	48.000	7.200
UNL	15.000	2.500
UNER	7.153	1.016
SUBTOTAL	256.153	59.290
BRASIL		
UFRG	21.000	2.450
UFSM	10.000	1.250
SUBTOTAL	31.000	3.700
URUGUAY		
UROU	55.000	6.200
PARAGUAY		
UNA	20.000	2.378
TOTAL	362.153	71.578

El primer programa que se resolvió poner en marcha fue el Programa Operativo de Cooperación entre Universidades: cada una de ellas asumió la responsabilidad de coordinar un área disciplinaria a través de actividades que fomenten contactos entre docentes e investigadores en áreas del conocimiento consideradas de interés prioritario.⁽³⁾

Además se previeron las siguientes actividades:

- Cursos de posgrado que atiendan las demandas de sus miembros.
- Programas multi e interdisciplinarios en temas de investigación básica, aplicada y desarrollos experimentales (I&D).
- Programas de intercambio de docentes e investigadores.
- Programas que incluyen áreas vacantes del conocimiento y nuevos perfiles profesionales, identificados como estratégicos.
- Apoyo a proyectos vinculados a las demandas del sector productivo de bienes y servicios.
- Programas de gestión del medio ambiente.
- Planes tendientes a preservar y difundir la cultura regional.

Las actividades propuestas por los Grupos de Trabajo que contaran con la aprobación expresa de la AUGM pudieron aspirar a ser financiadas por un programa estructurado posteriormente y que cuenta con la cooperación de UNESCO (ORCYT) y OIM. Se trata del *Programa de Movilización de Docentes e Investigadores*, mecanismo concreto para la efectiva movilización y transferencia de docentes e investigadores que participan en acciones de cooperación a corto, mediano y largo plazo para la ejecución de programas, proyectos y actividades de cooperación técnica, científica, de capacitación e intercambio.

El detalle de los intercambios realizados por el Programa de Movilidad Académica en el período 1991-1994 indica que el área temática que registra la mayor frecuencia de movilidad académica es la de Ciencias Políticas, Humanas y Sociales, luego se ubican las áreas de Desarrollo Rural y Educación para la Integración. El informe que brindó la Secretaría Ejecutiva en diciembre de 1993 da cuenta de las actividades que se habían desarrollado en los primeros dos años de funcionamiento del Grupo:

- I. Encuentros Académicos (en las nueve áreas del Programa de Cooperación).
- II. Jornadas de investigadores jóvenes o en formación (UFSM, Setiembre de 1993).⁽⁴⁾
- III. Tres cursos de especialización.⁽⁵⁾
- IV. Quince becas de Maestría en la UFSM.

- V. Cuarenta y dos intercambios por el Programa de Movilización de Docentes e Investigadores.
- VI. Trece intercambios por el Programa de Apoyo a la Universidad Nacional de Asunción.

Asimismo, con el objetivo de proponer acciones subregionales conjuntas en áreas de interés estratégico en materia de formación de recursos humanos y proyectos de investigación científica y tecnológica, se conformaron los Comités Académicos: en Medio Ambiente, Salud Humana y Animal, del Agua, de Políticas de Integración y de Desarrollo Tecnológico Regional.

De la experiencia acumulada resultante de todas las actividades desarrolladas, la AUGM informó que se habían detectado las siguientes conclusiones:

- La disposición manifiesta de los docentes, investigadores y tecnólogos de la región para emprender acciones de movilización e intercambio.
- La prioridad otorgada en ese intercambio a las actividades docentes, de investigación y de desarrollo tecnológico.
- La necesidad de aprovechar solidariamente, para el conjunto, los logros específicos de cada Universidad, contribuyendo con ésto a aumentar la masa crítica de personal altamente calificado.
- La importancia de encarar conjuntamente el estudio de problemas subregionales en áreas prioritarias de la salud, el medio ambiente, la producción y el desarrollo social y cultural.

La Asociación se propuso avanzar en la creación de un sistema de utilización solidaria de su personal académico de excelencia. En este marco se conforma el Programa ESCALA (Espacio Común Académico de la AUGM) con los siguientes objetivos: conformar un cuerpo académico común integrado por los docentes e investigadores de máxima calificación y excelencia de las universidades miembro; crear un sistema de utilización comunitaria de dicho personal y de la capacidad instalada existente; crear condiciones económicas y de realización laboral más competitivas para retener en la subregión al personal más calificado, y contribuir a crear en la sociedad un espacio de comprensión del fenómeno integrativo como hecho cultural.

Esta primera etapa, se ha iniciado con un proceso de análisis crítico del potencial académico universitario y de definición de áreas prioritarias de desarrollo en relación a sus capacidades y a las necesidades de su entorno. Como herramienta se está elaborando una estructura informativa a modo de Base de Datos para conocer la disponibilidad de personal calificado, proyectos, capacidad instalada, requerimientos y necesidades de las universidades miembro. Dado que la participación en un espacio académico ampliado, o universidad virtual, impli-

ca transformaciones en la cultura de las instituciones, parece adecuada la decisión de recorrer una etapa inicial de reconocimiento mutuo que evite el riesgo de provocar en cada institución, las conmociones que derivan de aquellos procesos. Entre las actividades previstas para un futuro inmediato es necesario destacar: la creación de la Editora del Grupo, el proyecto Eurames de la Red Alfa y el Programa de Doctorado en Política Comparada e Integración Latinoamericana.

Si bien resulta prematuro realizar un balance en términos de mecanismos y logros, las múltiples y diversas actividades que ha posibilitado generar la estructura de la AUGM en tan breve período, permiten advertir sobre el impacto académico regional del Grupo. En tanto se comprueba que "las universidades aisladamente no están en condiciones de responder a todos los requerimientos del medio en las diversas áreas del saber, con igual nivel de excelencia y eficacia" y que "el apoyo solidario entre varias universidades ... se presenta como una solución adecuada, viable y gradual para las más diversas áreas y aspectos, en el corto, mediano y aún en el largo plazo" (ESCALA), este espacio universitario diseñado específicamente con intenciones integrativas está demostrando su potencialidad para delinear respuestas con perfil propio.

Reflexiones finales

La inestabilidad institucional de la Argentina ha dominado la escena política del país en el largo plazo. En la superficie de este proceso se advierte la alternancia entre los gobiernos militares y los que procedían del sufragio popular. No obstante, si se abandona este fácil espejismo con el cual se presentan los fenómenos políticos, es necesario reconocer las tendencias autoritarias que proceden desde la misma formación de la Argentina moderna hacia las últimas décadas del siglo XIX. Aún cuando esa tendencia de largo plazo se agudizó desde el golpe de 1930 y, con mayor virulencia, con la sedición armada de 1955, la exclusión, el pensamiento anti-democrático y las soluciones que apelan al conflicto corresponden a una cultura de la intolerancia que no sólo se dirige hacia una Nación fronteras adentro, sino que también se expresa en la política exterior.

Esa tendencia secular sólo se alteró por breves intervalos cuyas primeras exploraciones hacia políticas exteriores complementarias en el Cono Sur apoyadas en la solidaridad y la autonomía de los pueblos fueron, muy pronto, desplazadas por los propios límites internos de cada país signatario para sostener sus instituciones republicanas. Habría de transcurrir una larga etapa, iniciada en la década de 1960, de volatilización y fragmentación social y política para que, tanto Brasil como Argentina, encararan en plena transición democrática el tan antiguo como fracasado recurso de la integración regional.

Mientras con la administración de Raúl Alfonsín se afirmaba una estrategia de apertura gradualista y selectiva de los mercados con el propósito de articular procesos de compatibilidad económica, su sucesor Carlos S. Menem optaba por una orientación diferente. En efecto, se desdeñaban los proyectos de cooperación científico-tecnológica, el gradualismo y la selectividad se abandonaban en beneficio de acuerdos de desgravación progresiva hasta concluir con la liberación total de los aranceles el 31 de diciembre de 1994. Estos Estados nacionales, sometidos a una política de privatizaciones, optaban por un mercado desregulado abierto a las tendencias internacionales. De ese modo, se ha avanzado hacia un mercado en el que las fuerzas hacia la homogeneización predominan sobre los sectores sociales afectados que, a riesgo de perecer, deben ajustar su racionalidad productiva interna.

Los problemas que se perciben para el futuro se corresponden con la nula importancia que suscita el desarrollo y el habitual privilegio que se otorga al crecimiento. Con este último concepto se alude al incremento de las variables socioeconómicas sin atender a los desequilibrios entre ellas, mientras que el desarrollo se refiere al progreso en el marco de equilibrios sectoriales. Sin embargo, no podría ser más negativo el impacto que estas políticas provocan sobre la formación de recursos humanos capacitados y con potencial para incorporarse a los parámetros de la revolución científica y tecnológica. Aunque se adviertan en el sector empresario enfoques pedagógicos para la formación técnica y profesional, no es posible advertir aun una intención que privilegie y atienda a una educación, al mismo tiempo integral y polivalente, que permita un más eficaz ingreso en el mercado de trabajo.

En este contexto, una vez superadas las trabas que imponía un pensamiento geopolítico de larga data, las Universidades nucleadas en el Grupo Montevideo conforman un escenario de pensamiento crítico: del por qué, el para qué y el cómo de los "saberes" cuando frente a la experiencia que se ha reseñado, podría suscribirse, sin esfuerzo, que "el discurso integracionista está constituyendo, en el ámbito del Mercosur, una estrategia de ocultamiento" (Alimonda, 1992). Hoy por hoy, ese espacio autónomo de la Universidad pública de la Argentina, Uruguay, Paraguay y Brasil conforman un ámbito de confrontación acerca de las transformaciones que, en el Cono Sur, permitirían superar un empobrecido debate oficial en el que sobresalen métodos y técnicas, normatizaciones sin espesor y hechura histórica por el futuro, y un pensamiento cuyo vehículo de transmisión - el lenguaje - revela hasta qué punto sobresale una lente que reduce su campo focal y, de ese modo, se anula como pensamiento de la totalidad social.

Notas

1. La expresión de Ugarte sobre Estados Unidos y los pueblos de origen latinoamericanos, "*souris présidées par un chat*", indicaba una preocupación ceñida a los problemas de la independencia y la soberanía política (Peterson, 1985).
2. Brovetto J., Intervención en la Comisión de Asuntos Internacionales, Cámara de Representantes. Versión taquigráfica de la reunión realizada el 20/06/91 (carpeta N° 1198 de 1991 págs. 216, 27 y 52). En: Demarchi, M. Informe al Núcleo Educación para la Integración, UNER-AUGM/1993.
3. Núcleo Disciplinario que coordina cada Universidad:

Matemática Aplicada	UBA
Redes Académicas	UNLP
Química Fina	UFSM
Educación para la Integración	UNER
Farmacología de Productos Naturales	UNA
Virología Molecular	UROU
Microelectrónica	UNR
Planeamiento y Gestión Universitaria	UNL
Cs.Políticas y Sociales	UFRG
Evaluación Institucional	UFPná
Ingeniería de Materiales	UFSCar
Ingeniería de la Producción	UFSC
4. Estos Encuentros reúnen aproximadamente a 250 investigadores jóvenes y se han continuado realizando anualmente en el área fronteriza de Salto Grande (ciudades de Concordia y Salto), bajo la organización de las Universidades de Entre Ríos y de la República.
5. Curso de Introducción al diseño de Circuitos Integrados; Curso sobre Arquitectura de Sistemas Digitales VLSI y Primera Escuela de Matemática Aplicada.

Referencias

- ALIMONDA, H. (1992) Una agenda democrática frente al Mercosur. *Nueva Sociedad*, N° 121, Caracas.
- ARGUMEDO, A. (1993) *Los silencios y las voces de América Latina*. Ediciones del Pensamiento Nacional, Buenos Aires.
- AUGM (1991) *Perfil Institucional*. Documento multigráfico. Universidad de la República Montevideo.
- AUGM (1993) *Conclusiones II Encuentro del Núcleo Disciplinario de Educación para la Integración*. Documento multigráfico.

- AUGM (1993) *Informe Secretaría Ejecutiva*. Universidad de la República Montevideo.
- AUGM (1993) *Programa ESCALA*. Documento multigrafiado.
- CEPAL/UNESCO (1990) *Transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.
- CEPAL/UNESCO (1992) *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.
- CIRIA, A. y SANGUINETTI, H. (1968) *Los Reformistas*. Editorial Jorge Alvarez, Buenos Aires, Argentina.
- KROTSCH, P. (1993) La Universidad Argentina en Transición: ¿del Estado al mercado? *Sociedad*, N° 3, UBA. Buenos Aires.
- LAREDO, I. (1990) *Modelos y estrategias de integración, Instituto de Integración Latinoamericana*. Universidad de la Plata, La Plata.
- LAREDO, I. (1994) Tránsito político de los modelos procesos de integración. En: Morosini, M. C. (Org.), *Universidad no Mercosul*. Cortez Editora/CNPq/FAPERGS, San Pablo.
- PAVIGLIANITI, N. (1991) *Neoconservadurismo y educación*. Coquema Grupo Editor, Buenos Aires.
- RUSSELL, R. (1985) Política Exterior Argentina en 1984. En: Muñoz Meraldo. *Las Políticas exteriores Latinoamericanas frente a la crisis*, Gel, Buenos Aires

Presente y futuro de la universidad latinoamericana

Jorge Ares Ponsⁱ

"La universidad debe conservar su papel como crítico de la sociedad, apto para discurrir y evaluar importantes tendencias que necesitan ser orientadas para asegurar el progreso y el avance del conocimiento. Este papel sólo puede desempeñarse si la universidad conserva su autonomía. Bajo ninguna circunstancia ella puede ser gobernada por autoridades externas."

Federico Mayor, "1988 Highlights", CRE-action, 1988/4 (p.31)

"Los países dispuestos a adoptar un entramado político para la educación superior que privilegie una estructura institucional diferenciada y una base de recursos diversificada, poniendo el mayor énfasis en los agentes y en la financiación privados, continuarán recibiendo atención prioritaria."

"Priorities and Strategies for Education". A World Bank Review, 1995 (p.16)

Resumen

El contenido humanista y formativo propio de la educación universitaria, se desdibuja ante las exigencias a que hoy están sometidas las universidades, de adaptación pasiva a las demandas del mercado laboral. Esta tendencia se extiende cada vez más en la actual sociedad de consumo, con el respaldo de la ideología neoliberal. En el contexto de los procesos de integración regional, la presión se acentúa ante la necesidad de contar con una mano de obra uniformizada, polarizada hacia las necesidades del mercado, y fácilmente adaptable a sus fluctuaciones. El arma fundamental para someter a las universidades es la manipulación de sus fuentes de recursos por parte del poder público o de los organismos financiadores. Como alternativa a una postura resignada ante la desnaturalización de los roles universitarios, se propone la constitución de Sistemas Universitarios Regionales, profundizando procesos ya en curso o iniciando otros nuevos, fortaleciendo la capacidad de decisión autónoma de sus universidades y un mejor aprovechamiento de sus recursos. Frente a la endeblez académica de los proyectos educacionales de las agencias externas, se sugiere la elaboración, por parte de las universidades, de propuestas alternativas sólidamente fundamentadas, capaces de sustituirlos con ventajas.

i. Asesor académico del Rectorado de la Universidad de la República Oriental del Uruguay
Av. 18 de Julio 1968, Montevideo, Uruguay. Fax 48 03 03

Nos preocupa mucho el destino de las universidades latinoamericanas en el contexto de una crisis mundial de la educación que lleva ya varios decenios. Separando la paja del grano, digamos que nos preocupa especialmente el futuro de aquellas universidades realmente merecedoras de ese nombre: autónomas, cogobernadas democráticamente, seriamente centradas en los aspectos epistemológicos de su gestión, pero también atentas a las consecuencias éticas del uso del conocimiento que generan y difunden.

Muy particularmente nos preocupa el destino de aquellas universidades públicas que, además, mantienen una arraigada tradición de libre acceso a la educación superior, fruto de una sincera convicción de servicio y no de un mero *laissez faire* populista. Estamos convencidos de que el papel de las universidades en esta cuestionada sociedad de consumo que nos ha tocado en suerte, es de fundamental importancia -tal vez mayor que en otras épocas- como baluarte frente a las totalizadoras y totalitarias visiones econometristas que van erosionando progresivamente valores fundamentales de la convivencia humana.

Hasta la saciedad hemos escuchado que la universidad válida para estos tiempos ha de ser aquella que se allane a cumplir una tarea de enseñanza-aprendizaje aséptica y acrítica, una función de tipo insumo-producto, desempeñada con criterios de costo-beneficio, donde el estudiante y el mercado laboral, y la estricta satisfacción de sus demandas, constituya su principal objetivo, si no el único. Nosotros seguimos creyendo en la vigencia de un concepto de Universidad como el que la Universidad de la República (única universidad oficial y la más antigua de la República Oriental del Uruguay) adoptara en 1990, definiendo a la institución como un ámbito destinado al cultivo del conocimiento en su más amplia acepción, donde la reflexión crítica -epistemológica y ética- sobre ese mismo conocimiento, sobre su aplicación social, sobre sí misma y sobre la sociedad en su conjunto, constituyen tareas esenciales. A esa definición de esencia sumaba requisitos de existencia que rescataban el carácter de universidad-autónoma, cogobernada democráticamente, y abarcativa de un amplio espectro gnoseológico, apuntando a una integración del saber como objetivo utópico pero indeclinable -*universitas literarum*- sin el cual el propio concepto de Universidad resulta seriamente devaluado.

La crisis de la educación superior

En el contexto de la crisis general señalada más arriba, el caso de la educación superior muestra características propias. Es casi un lugar común atribuir sus problemas a tres causas principales: masificación de la demanda, dificultad para asimilar la rápida evolución del conocimiento y sus aplicaciones tecnológicas, y restricciones presupuestarias provocadas por una recesión económica de carácter mundial. La búsqueda de soluciones a estos problemas, por cierto reales, ha con-

ducido a replantear el papel de la enseñanza superior, particularmente el de las universidades, en la sociedad contemporánea. Ese replanteo no es aséptico, no es neutro, no puede estar dissociado del modelo social y cultural en que se inscribe. Por tanto, es esencial tener claro cuál es el origen y la intención de determinadas propuestas “transformadoras” que surgen como hongos y de manera simultánea, en distintos países y regiones, y nos hacen acordar al modo, también simultáneo y coincidente, con que, por ejemplo, estos sufridos países subdesarrollados fueron víctimas, al mismo tiempo, de dictaduras militares, de onerosos endeudamientos, del retorno a la democracia -aunque “tutelada”-, etc.

No es ajeno a esta situación el auge de las avasallantes concepciones neocapitalistas que hoy atribulan al género humano; ni la permanente apología del consumo con que se nos bombardea. Nada menos que Ignacio Ramonet, Director de “Le Monde diplomatique”, refiriéndose al neoliberalismo, nos decía en enero de 1995: “(...) viscosa doctrina que insensiblemente envuelve a todo razonamiento rebelde (...)”. Esta doctrina, que bautiza como “el pensamiento único”, “(...) es la traducción en términos ideológicos, pretendidamente universales, de los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en particular las del capital internacional.” “Sus fuentes principales son las grandes instituciones económicas y monetarias: Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), Acuerdo Internacional sobre Tarifas Económicas y Comercio (GATT), Banco de Francia, etc., que mediante su financiamiento reclutan al servicio de sus ideas a lo largo de todo el planeta, a numerosos centros de investigación, universidades, fundaciones, que a su vez afinan y difunden el discurso preciso”.

En América Latina esta operación de persuasión intensiva se corresponde muy bien con las políticas que los asesores del Presidente Bush, en el documento conocido como “Santa Fe II”, recomendaban aplicar en la región para acceder al control del aparato cultural y los medios de comunicación de masas.

Estos lodos tienen una vieja raíz en aquellos polvos generados en la década del setenta, cuando comienza a delinearse una política planetaria para la conservación del modelo democrático capitalista. Modelo que, ante la caída del bloque comunista, comienza a expandirse sin encontrar diques de contención. Para algunos pueden rastrearse sus orígenes desde décadas muy anteriores. En iniciativas, por ejemplo, como la sociedad de Mont Pelerin creada en 1947 por un grupo de destacados antikeynesianos, entre los cuales se encontraban Milton Friedman, Karl Popper, Walter Lippman, embarcados en un ataque frontal contra el poder de los sindicatos y el Estado benefactor (Lev, 1995).

La comisión Trilateral, que nace en 1973 a instancias de David Rockefeller, establece las bases fundamentales para la conservación del sistema: democracias con un Poder Ejecutivo fuerte y tecnocrático. Parlamentos formales dóciles a las directivas del gobierno central; pero, sobre todo, una política económica que incentive agresivamente el consumo, que promueva la renovación cada vez más

acelerada de los stocks, condición necesaria para mantener el ritmo del desarrollo tecnológico y el crecimiento económico. La apertura de los mercados, el consumismo inducido, la sumisión de las naciones soberanas al capital transnacional, eran condiciones ineludibles para evitar el *crack* del sistema.

En ese contexto se comprende que el papel de la educación se vuelva crucial en un doble sentido: por un lado, convencer al ciudadano para que acepte las reglas del juego; por otro, preparar la mano de obra requerida por el sistema. En este último aspecto la enseñanza de nivel terciario resulta capital: no en vano los grandes organismos financieros internacionales desarrollaron en los últimos decenios importantes aparatos para ocuparse de la educación y comenzaron a señalar a los gobiernos las pautas a seguir. Los materiales del Banco Mundial son paradigmáticos en ese sentido. Un documento típico: "*HIGHER EDUCATION: The Lesson of Experience*", de setiembre de 1993, merece que le dediquemos algunos comentarios. En él se proponen importantes transformaciones a nivel de la enseñanza terciaria, que van fundamentalmente en detrimento de las universidades -especialmente las públicas- estimulando la formación de sistemas que incluyan variantes terciarias más baratas y que puedan resultar rentables para la iniciativa privada. Se declara expresamente que el objetivo del Banco Mundial en materia de educación terciaria es "el logro de una mayor eficiencia con el menor gasto público", propósito en abstracto inobjetable, hasta tanto no se definan los parámetros para medir esa eficiencia y las medidas a adoptar para disminuir el gasto público.

A través de esas definiciones el Banco Mundial establece políticas y condiciona el apoyo financiero. Indica a los gobiernos las medidas que deberán adoptarse, entre ellas el control del acceso a la educación terciaria, la conformación de un ámbito propicio para el desarrollo de instituciones privadas, la diversificación del financiamiento, buscando no sólo nuevas fuentes de recursos extrapresupuestales, sino suprimiendo todo tipo de subsidio interno a la actividad estudiantil y cobrando por concepto de matriculación; sin perjuicio de recomendar medidas que permitan a los estudiantes pobres, con altas calificaciones, continuar sus estudios. También deberá diversificarse el espectro de la educación terciaria, estimulando la creación de instituciones no universitarias, en particular privadas. De este modo los sistemas de enseñanza terciaria se volverán más sensibles a las cambiantes necesidades del mercado laboral, objetivo que parece ser central para el Banco Mundial en materia de educación terciaria, incluyendo la universitaria. En particular, para los países subdesarrollados se recomienda derivar recursos de la educación terciaria hacia los niveles básicos -especialmente hacia primaria- por entender, en virtud de consideraciones netamente econométricas, que las tasas de retorno son mayores en estos niveles, en tanto que la educación terciaria favorece preferentemente a ciertos sectores de la sociedad, resultando fuertemente elitista.

Estas posiciones del Banco Mundial, discrepan con los enfoques de UNESCO sobre el papel primordial de la educación superior como palanca para la superación del subdesarrollo. Al respecto véase el documento presentado por Federico Mayor, Director General de UNESCO, a principios de 1995: *"Documento sobre Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior"*. En un trabajo muy interesante de la experta sueca Berit Olsson (*"The power of knowledge: A comparison of two international policy papers on higher education"*) (Olsson, 1995) se analizan y comparan las diferentes visiones de UNESCO y el Banco Mundial respecto a la educación terciaria en los países subdesarrollados. Olsson nos habla de países "subdesarrollados", en términos de las teorías de la dependencia, que han establecido que los desiguales términos de intercambio hacen cada vez más ricos a los países ricos, a expensas de los pobres, que lo son cada vez más a medida que una creciente población se ve arrastrada a una marginación sin retorno. En una publicación reservada para los hombres de negocios (*"Al día, carta reservada de actualización"*, Londres, junio 1993) ya se decía: *"En cuanto al resto del mundo, todo lo que queda fuera del sistema del G-7 (los siete mayores países industrializados), de la esfera más amplia de la OCDE (los 24 miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y de las prósperas clases urbanas de algunos otros países, está condenado a la marginación, sin destino ni posibilidad de incorporarse a esta versión del capitalismo avanzado. Por horrible que pueda parecer, esa inmensa población simplemente no cuenta. Es como si no existiera."*

Comienza Olsson señalando la ficción del llamado libre acceso al conocimiento, siendo que en la práctica buena parte de los resultados de la investigación no está al alcance de los países pobres por restricciones militares o industriales. Pero también porque se requiere disponer de una formación académica adecuada para poder comprender, seleccionar, absorber y usar el conocimiento disponible. Para el Banco Mundial el objetivo central es la restricción del gasto público, y desde este punto de vista, las universidades *son un problema para las sociedades*. Para UNESCO en cambio, las universidades *son un factor esencial para la resolución de los problemas de las sociedades*, y, en consecuencia, el apoyo público debe ser entendido como una inversión nacional de largo plazo y de impostergable necesidad. Según el Banco Mundial el Estado debe excluirse al máximo, contemplando sólo algunos aspectos que no son rentables a corto y mediano plazo para la inversión privada, por ejemplo, la investigación básica y los posgrados.

El efecto intrínseco sobre la calidad de la educación superior no parece preocupar mucho al Banco Mundial, para el cual lo fundamental es la disminución del gasto público y la regulación de la educación superior de acuerdo con las demandas de la clientela -estudiantes y empleadores- en el marco de un mercado esencialmente privado. La sociedad opera como mecanismo de regulación de un sistema donde el individuo es *un consumidor de educación*, que venderá *el valor agregado* que aquella pueda ofrecerle, a otro consumidor: *el empleador*. Las necesidades inmediatas del mercado en cuanto a personal entrenado y la ambición per-

sonal por mejorar el *status*, son los motores que operan el sistema. Para UNESCO la educación es un valor *per se*, no sólo por su relación con el empleo, el desarrollo y la producción, sino también por su influencia sobre la cultura y la cohesión social. Estas políticas de los organismos financieros internacionales, ejemplificadas en los documentos del Banco Mundial, son impuestas a los gobiernos, quienes a su vez trasladan las presiones a las universidades. Así aparecen simultáneamente en muchos países de América Latina, propuestas de transformación: estímulo a la educación privada, limitación del ingreso a las facultades de Medicina, creación de "sistemas de educación superior" donde la figura del gobierno central adquiere un peso fundamental frente a las autonomías universitarias fuertemente cuestionadas, etc.

Paranoia y realidades

A esta altura resulta necesario un llamado a la reflexión: esta atribución de una clara intencionalidad política a las propuestas de los organismos multilaterales de crédito, ¿no será fruto de una visión maniquea, de un enfoque paranoico, que imagina confabulaciones donde no existe sino la sana intención de brindar un apoyo técnico fundado en un análisis objetivo de la realidad ?

Cuando se habla de transformaciones en materia de educación, debemos estar muy atentos para distinguir al menos dos planos de discurso, frecuentemente entrelazados: el político -si se quiere filosófico o ideológico- y el técnico, sin perder de vista que a veces, a través de una simple modificación metodológica o una "modernización" de contenidos, se está introduciendo -con o sin intención- una fuerte carga ideológica que afectará todo el sistema.

No es fácil responder a la pregunta de más arriba. Sin embargo, cuando se observa que muchas recomendaciones "técnicas" involucran consecuencias políticas, sociales y axiológicas de primera magnitud, resulta difícil no atribuir a las soluciones propuestas intencionalidades no explícitas. La endeblez científica de ciertos planteos que se trata de imponer a rajatabla, hace pensar a menudo que el propósito político precede y preside la búsqueda de soluciones acordes con ese propósito. Sin perjuicio de reconocer que existe una cuota de arrogancia, tozudez y complejo de superioridad en muchos expertos internacionales, cuando se trata de "asesorar" a sus pares subdesarrollados; y que ésta los lleva a imponer y modificar alegremente modas, sin reparar en las secuelas que estos vaivenes infligen a los pobres países víctimas de su "experticia". Sin embargo, más allá de referencias anecdóticas, no puede ignorarse la existencia de un severo trasfondo político que impregna las ayudas económicas.

Para estudiosos como J.P. Farrell -autor y experto en desarrollo educacional, con importantes cargos en el Instituto Ontario para Estudios en Educación-, cabe afirmar que:

“Desafortunadamente, una tendencia en boga en muchas agencias de cooperación internacional en las Américas es, precisamente, tratar de influir directamente en la agenda política de otras naciones haciendo, por ejemplo, que los balances de pagos o los ajustes estructurales sean contingentes respecto al cumplimiento de directivas políticas particulares (en nuestro caso, políticas educacionales)” (Farrell, 1995) (p.79).

Y más adelante agrega:

“El chantaje (blackmail) fiscal no es una base sana sobre la cual fundar la reforma educacional” (p. 80).

La búsqueda de justificación para ciertas recomendaciones -muchas veces compartibles en términos generales, pero fuertemente cuestionables en su aplicación-, pone en evidencia lo que José Luis Coraggio, otro estudioso de estos temas, denomina dobles estándares. Por ejemplo, nos dice Coraggio:

“(…) advertimos la contradicción de que, (el Banco Mundial) a la vez que parece considerar que en América Latina se pueden revertir desde el Estado décadas de cultura política Estado-centrista y clientelar, creando casi de la nada administraciones locales participativas y eficientes, no considera posibles ni una reforma radical más igualitaria del sistema fiscal y de la propiedad, ni la protección racional de productos de consumo local en países en desarrollo, ni el establecimiento de límites al movimiento especulativo de capitales, ni el fortalecimiento eficiente de ciertas capacidades estatales (en lugar de su desmantelamiento), ni la generalización de servicios públicos eficientes y sensibles a la demanda de la población” (Coraggio, 1995) (p. 64).

Cuando el Banco Mundial analiza el llamado “milagro del Este Asiático” -nos dice Coraggio-, se preocupa por enfatizar la incidencia de una política educacional que priorizó los niveles básicos, sacrificando momentáneamente los superiores. Reconoce, sin embargo, la importancia de otros factores asociados, por ejemplo -nada menos-, una política de capitalismo de Estado, mecanismos de ahorro compulsivo, redistribución de la tierra y el crédito, alto nivel de imposición fiscal, apoyo a las exportaciones, protección del mercado local, etc. Pero luego pone en duda la viabilidad de ese esquema en la década de los noventa, dado el carácter global de la actual economía mundial. Sin embargo, no vacila en desgajar la política educacional del contexto en que se enmarcaba, para insistir en su aplicación focalizada en la América Latina, dejando de lado el conjunto de las políticas estatales en que aquella se inscribía.

Comenta Coraggio:

“(…) el informe considera que las exitosas políticas económicas de esos países -que en muchos sentidos contradicen las propuestas pretendidamente universales del ajuste estructural- no podrían ya repetirse en regiones con otra cultura y en otra coyuntura mundial. Por ello mismo llama la atención que en cambio se plantee

con tanta fuerza repetir el camino de invertir prioritariamente en la educación primaria. Para el caso latinoamericano, esto no significa invertir más en educación sino pasar los recursos remanentes del ajuste, desde los niveles superiores a los inferiores del sistema educativo, con serias consecuencias sociales y políticas en sociedades con alto nivel de urbanización, y con clases medias y expectativas de mejoramiento personal históricamente asociadas a la educación media y superior” (p. 63).

En otra parte:

“(El ejemplo asiático) es citado como fundamento empírico de una política educativa que desplaza hacia la educación básica recursos de la enseñanza superior preexistente y que centra las carreras remanentes en sus módulos técnicos. Seguir esta línea en América Latina significaría destruir algo ya existente (...)” (p.62).

También:

“(...) se podría argumentar que la enseñanza secundaria es la que debe ser enfatizada, porque allí está (o no) la juventud que entrará al mercado de trabajo en los próximos años. O plantear que hay que poner énfasis en reorganizar y revitalizar la enseñanza superior y la investigación, fomentando sistemas regionales integrados de investigación y formación, para lograr economías de escala y economías externas imprescindibles en la competencia internacional. Esto no implica dejar de invertir en enseñanza básica, sino que, sin estas inversiones complementarias, los eventuales beneficios de la inversión en educación básica no podrán cosecharse.” (p.62).

La dureza dogmática con que las agencias multilaterales supeditan el apoyo crediticio a la aceptación de sus lineamientos políticos, no se compadece con la endeblez de los argumentos “científicos” en que pretenden respaldarlos. Como muy bien lo expresa Coraggio, los análisis econométricos aplicados a los problemas educacionales, adolecen de serias limitaciones teóricas que invalidan o, por lo menos, ponen en tela de juicio sus conclusiones. En el seno del propio Banco Mundial han sido señaladas estas deficiencias. Más aún, nos dice Coraggio:

“Otro flanco de la evidencia producida bajo el título de análisis económico o de costo-beneficio, de la educación, se deriva de que, incluso la rudimentaria visión del proceso educativo como una función de producción, no es fácil de implementar empíricamente de manera confiable”(p. 59).

Y luego:

“En un trabajo muy significativo, también auspiciado por el Banco, se hace un análisis crítico del enfoque de la educación como una función de producción y se plantea un método estadístico distinto, pero también se hace una reflexión general sobre las limitaciones de este tipo de instrumentos como base para definir políticas”.

"(...) el Banco ha hecho una identificación (que es más que una analogía) entre el sistema educativo y sistema de mercado, entre escuela y empresa, entre padre de familia y demandante de servicios, entre relaciones pedagógicas y relaciones de insumo-producto, entre aprendizaje y producto, haciendo abstracción de aspectos esenciales propios de la realidad educativa" (p.59).

Todo esto refuerza la convicción de que las evidencias "científicas" cumplen más que nada el papel de coartadas para las directivas políticas. Es importante destacar esta debilidad intrínseca, muchas veces señalada desde el interior de las propias agencias, pues abre la posibilidad de utilizarla como un fuerte argumento para la defensa de posiciones alternativas. Y algunas veces con posibilidades de éxito, como lo muestra Coraggio con algunos ejemplos. Existirían, por lo tanto, ciertos márgenes de libertad:

"Esos márgenes, sin embargo, pueden ser desaprovechados por gobiernos sin proyecto ni conocimiento, más interesados por el ingreso de dólares frescos para poder pagar el servicio atrasado de la deuda o por obtener el visto bueno del Banco y del FMI para acceder al mercado de capitales; gobiernos, por lo demás, enfrentados a organizaciones sociales y políticas más interesadas en probar que detrás de toda política está la aplanadora neoliberal, que en investigar, experimentar y buscar alternativas válidas para el sistema educativo en crisis" (p.51).

Los preconceptos que sesgan los análisis y los diagnósticos y, en consecuencia, las recomendaciones que surgen de ellos, son objeto de examen por Farrell, en el trabajo citado. Por ejemplo, respecto a ciertos latiguillos ya incorporados a la parafernalia de las agencias, verbigracia, las exigencias de capacitación enfatizada en ciencia y tecnología, Farrell opina que los cambios que están ocurriendo en el mercado laboral, *no se ajustan a tales reclamos*. Las proyecciones realizadas en USA o en Canadá prevén un *crecimiento proporcionalmente mayor*, sí, de la demanda por altos niveles de formación científica y tecnológica, pero el grueso de las nuevas oportunidades de empleo corresponderá a categorías con *requerimientos mínimos en educación formal*. Sólo una pequeña élite de jóvenes accederá a aquellos altos niveles de ocupación. Se pregunta Farrell si en América Latina la situación podría ser mejor. Obviamente no.

Las afirmaciones usuales respecto a la globalización de la economía y el estado actual y futuro de la educación, se le antojan a Farrell una expresión de deseos neoliberales, más que el reflejo de la realidad: a pesar de los clamores por una economía internacional abierta y competitiva, la realidad muestra que siguen predominando las presiones proteccionistas (el Norte invierte 400.000 millones de dólares anuales en subsidios a la producción agraria, acotamos nosotros) más allá de la globalización del sector financiero. Sólo a los países débiles y subdesarrollados se los obliga a arruinar sus economías eliminando las protecciones arancelarias y los subsidios a la producción.

Y así podrían multiplicarse los ejemplos de inconsistencia entre la realidad y los planteos de las agencias. La debilidad -por no decir frivolidad o algo peor- de ciertos análisis, queda de manifiesto cuando las propias agencias se ven obligadas a reconocer los nefastos resultados de la aplicación de sus políticas. En un documento base del reciente seminario del BID realizado en Buenos Aires el 21 de marzo ppdo. se dice -según información recogida de la prensa-, refiriéndose a las reformas impuestas por el Banco en la década de los ochenta:

"(...) acaso hayan reducido la calidad y aumentado la desigualdad de la educación" (Gobbi, 1996).

A confesión de parte...

En medio de tales contradicciones no debe desestimarse la búsqueda de resquicios donde insertar propuestas alternativas, mediante la presentación de estudios serios de las realidades nacionales, que demuestren, convincentemente, la incompatibilidad de la mayoría de las recetas de las agencias, con las necesidades reales de nuestros países. En este sentido es importante el papel que pueden jugar las universidades aportando contribuciones positivas, y no sólo denunciando el desconocimiento de las soberanías nacionales y de las autonomías universitarias, habitualmente implícito en los proyectos de las agencias.

No está demás introducir aquí algunas reflexiones adicionales sobre los organismos internacionales de financiamiento. Al discrepar con sus políticas en materia educativa y con las presiones que ejercen sobre los gobiernos para que acepten al pie de la letra sus dictados, no olvidamos, sin embargo, que buena parte de sus diagnósticos y aun de sus conclusiones, muchas veces fruto de la labor de reputados técnicos, pueden resultar razonables y aun compatibles; y sumamente útiles como insumos para nuestras propias reflexiones y respuestas frente a los múltiples problemas que debemos afrontar. Tampoco desconocemos que en el seno de esos organismos no todo es consenso o aprobación unánime de las políticas impuestas desde las cúpulas. Numerosos funcionarios, muchos de ellos latinoamericanos, conscientes de la sufrida situación de dependencia en que vivimos, no escatiman esfuerzos para hallar resquicios a través de los cuales pueda accederse al apoyo económico, eludiendo el habitual chantaje político. Ni la dureza de los dictámenes es homogénea entre diferentes organismos. En materia de educación superior existen hoy, incluso a nivel de dirigencias, matices importantes, observándose, a veces, reflexiones no tan ortodoxamente econométristas como las del Banco Mundial, llegándose a admitir, por ejemplo, a nivel de cúpula en el BID, que la enseñanza superior juega un papel importante como elemento integrador de una cultura y una sociedad (lo que se ha dado en llamar "*nation building*") y que "externalidades" de esta naturaleza escapan a las consabidas cuantificaciones econométristas. Pero queda firme el hecho concreto de que el respeto a la soberanía de las naciones y a la autonomía de las universidades, es incompatible con condicionamientos que van mucho más allá de los avales exigidos.

bles en cualquier operación crediticia. Tales condicionamientos constituyen una intromisión inaceptable en la política educacional de una nación.

Como muy bien lo expresa Farrell:

“La política educacional es un medio por el cual los estados controlan y regulan el suministro de oportunidades de aprender en forma organizada; principalmente para los jóvenes y crecientemente para los adultos. Es un instrumento propio del arte de gobernar (statecraft)” (p.70).

Y como tal, acotamos, toda coacción o injerencia externa constituye un atropello inadmisibile a los fueros de una nación.

La situación actual en el contexto de los procesos de integración

Para los países subdesarrollados, el problema general que afecta a todas las universidades del mundo, acosadas por el avance de la concepción neoliberal, adquiere dimensiones particulares, especialmente en el marco de los actuales procesos de integración. No se trata solamente de la derivación de recursos hacia la educación básica o el fomento de la iniciativa privada en desmedro de la pública. Sin duda todas estas cuestiones tendrán una fuerte incidencia negativa en la calidad de la educación superior. Pero también *la naturaleza de los contenidos* sufrirá una profunda distorsión al tener que adaptarse a las necesidades de los grandes intereses económicos que digitarán los mercados integrados. La gravedad de la situación actual en países como México, al restringir el Estado su apoyo a la educación superior, cediendo el paso al sector privado, está dando la pauta de lo que podrá esperarse cuando tal práctica se generalice, y los sectores productivos involucrados en acuerdos como el NAFTA, decidan qué conocimientos y cómo, deberán impartirse en los niveles superiores de la educación.

Es obvio que proyectos como el NAFTA, el MERCOSUR y otros, constituyen subsistemas dentro de un sistema global que responde a grandes intereses transnacionales. La *“Iniciativa para las Américas”* (“Enterprise for the Americas”), del Presidente Bush, procuraba culminar los distintos procesos de integración enhebrando las diferentes piezas en un conjunto armónico cuyo objetivo fundamental, según Noel Mc Ginn, distinguido profesor de Harvard, sería la recuperación de la maltrecha economía norteamericana (Mc Ginn, 1990). Crudamente, expresaba Mc Ginn: *“Algunos comentaristas han interpretado la propuesta norteamericana como un acto desesperado para asegurar el control económico sobre sus últimas colonias económicas. Expulsados de los mercados, primero en Europa y en forma creciente en Asia y en el Pacífico, los capitalistas norteamericanos se han asustado ante la creciente expansión de la inversión japonesa en América Latina y han presionado al Presidente Bush para que actúe previniendo futuros avances de dicha inversión”*.

Las distintas iniciativas americanas de carácter integracionista deben entenderse, según Mc Ginn, como respuestas positivas a la propuesta del Presidente Bush.

“La acción norteamericana se produce en el momento en que la economía de los Estados Unidos es agobiada por una balanza comercial desfavorable, un enorme déficit, quiebra de muchas instituciones aseguradoras e inmobiliarias, desempleo creciente, inflación en aumento aun con altas tasas de interés, y la mayor deuda nacional del mundo, según algunos tan grande como todas las deudas externas del Tercer Mundo, combinadas”.

Suponiendo que para el año 2000 se alcanzara cierto nivel de integración económica dentro de uno o más grupos de países americanos, se pregunta Mc Ginn: ¿cómo afectará esa situación a los sistemas de educación de los países involucrados? Está claro que las políticas de integración representan una respuesta lógica a las exigencias del nuevo modelo de sociedad. Integrar, equiparar, pasar un rasero común, estandarizar a la mayor gloria de la eficiencia y la eficacia de la producción. La integración no será un instrumento genuino para el mejoramiento de las condiciones de vida de la población, sino solamente un paso necesario para racionalizar el funcionamiento de la sociedad de consumo.

Mc Ginn examina algunas probables consecuencias de los procesos de integración y sus efectos sobre los sistemas educacionales. En primer lugar, nos dice, debe esperarse una inversión selectiva que genere grandes polos de desarrollo (en particular en Estados Unidos, Canadá, Brasil, México y Argentina) y, en consecuencia, importantes migraciones de mano de obra. Se incrementará el flujo de cerebros desde las regiones más pobres a las más ricas, con el consiguiente agravamiento de los desniveles relativos. La adecuada y uniforme calificación de la mano de obra resultará esencial para la eficiencia del mercado común. Deberá esperarse, entonces, una creciente presión sobre las instituciones educacionales para que ajusten su oferta a las exigencias del mercado. La “excelencia” se medirá, cada vez más, en términos de aquellas destrezas que puedan ser bien “vendidas”. Esto se traducirá en una reducción de la enseñanza de los clásicos y los idiomas (excepto los útiles en el mundo de los negocios), la geografía, la historia, la educación física y las artes. Por el contrario, matemática, ciencia y lenguaje aplicado (lectura, comprensión, escritura comercial no creativa) se verán favorecidos. La presión para convertir a las universidades en meros politécnicos será cada vez mayor.

¿Cuáles resultarán, a grandes rasgos, las consecuencias más previsibles de esta situación, para las instituciones de educación superior?

Puede presumirse:

- Uniformidad curricular.

- Evaluación rígidamente impuesta desde el exterior, en base a las demandas de un mercado laboral manejado por los grandes inversores transnacionales.
- Retracción de la inversión pública en educación superior.
- Sometimiento cada vez mayor de la educación a las leyes del mercado empresarial, para poder sobrevivir.
- Mayor desarrollo de las universidades privadas, en detrimento de las públicas.
- Apoyo económico a las universidades, determinado por su disposición a acatar las directivas externas de los organismos internacionales y por su ubicación en relación a los polos regionales de desarrollo.
- Práctica desaparición de la autonomía universitaria, aún en terrenos específicamente académicos.
- Renuncia a la libertad de cátedra.
- Rápida desvalorización de cualquier actividad no vinculada directamente al interés de los sectores productivos.
- Renuncia al papel crítico y creativo de la universidad en el seno de la sociedad.

Las presiones que a nivel mundial se ejercen sobre las universidades, para adaptarlas a la sociedad de consumo, se vuelven particularmente acuciantes en aquellos países subdesarrollados involucrados en los procesos de integración; se les exige un acelerado ajuste a las necesidades de producción en serie de una mano de obra uniforme, de escaso nivel, pero rápidamente adaptable a los cambios tecnológicos que se produzcan en la región y a las subsecuentes migraciones que ellos generen. Se comprometen cada vez más los aspectos formativos de la educación superior, su rol creativo, testimonial y crítico y su papel de elemento integrador de una sociedad y de una cultura, al dejar de lado todo aquello que no apunte directamente a la incentivación de las ciencias "duras" y las tecnologías que el mercado reclama. Las ciencias sociales y las humanidades sólo interesan en la medida en que puedan constituir un correlato indispensable para el desarrollo tecnológico. En un artículo publicado en un Boletín del BID, en setiembre de 1993, se decía:

"Aunque, para aumentar la competitividad de la región en los mercados internacionales, es importante mantener las inversiones en educación orientadas a los campos de la ingeniería, la ciencia y la tecnología, ya no parece justificarse la subvención pública de otras disciplinas a nivel universitario".

El panorama no es nada alentador, pero queremos creer que en las universidades de América Latina aún existen reservas suficientes como para sustraerse al triste destino que se les ha reservado.

¿Rebelarse o consentir?

Parece obvio que en el mundo actual la Universidad no puede ser una isla soberana en medio del aparato del Estado. Por muchas razones, entre otras porque el peso del conocimiento sobre toda la sociedad es de tal magnitud, que nadie debería ser ajeno al manejo social que se hace del mismo. Es comprensible también que el poder político quiera conocer el empleo que se hace de los recursos públicos y aun participar de su discusión. Y es probable que en muchas de nuestras universidades, una participación directa de diversos actores sociales en sus órganos de gobierno o con carácter asesor, contribuyese a mejorar no sólo su imagen externa sino el propio perfil académico. No obstante, del diálogo y la coparticipación a la sumisión completa a los dictados del poder político o a las fluctuaciones del mercado, hay una enorme distancia.

Las universidades deben resistirse al gradual envilecimiento de sus funciones. Pero la resistencia que individualmente cada una de ellas puede oponer, es limitada. En nuestra opinión, solamente la creación de ámbitos universitarios regionales, que permitan la discusión conjunta de los problemas, la definición de metas y objetivos compartibles, el apoyo mutuo para la obtención de máximos rendimientos con los mínimos recursos disponibles, podrá, tal vez, poner algún coto a los intentos neoliberales de convertir las universidades en meros eslabones de un típico proceso de producción mercantil.

En ese marco de ofensivas radicales contra el concepto de Universidad y de mutilación progresiva de sus funciones y potestades, sólo un cambio de modelo, del modo de pensar la gestión universitaria, un salto cualitativo que nos transporte desde una concepción individualista, cuasi feudal y corporativa -estructuras napoleónicas insertas en una clásica matriz hispánica- a una concepción abierta de sólidos sistemas universitarios regionales fluidamente intercomunicados e interactuantes, y atentos a las reales necesidades de los pueblos de la región, podrá conducir -a nuestro juicio- a una revitalización del papel de las universidades en la sociedad contemporánea.

La integración es un hecho de la realidad, incontrovertible, y como tal tenemos que aceptarlo. Así como reconocer que será inevitable que induzca grandes cambios en la dinámica de las poblaciones e importantes alteraciones geopolíticas. Las universidades no podrán ni querrán mantenerse ajenas. Pero deberán seguir luchando -ligadas no solamente por vínculos espirituales- para aproximarse a aquel ideal que tantas veces le hemos visto defender a Pierre Cazalis (Universidad de Quebec, Organización Universitaria Interamericana) en los foros interamericanos; el de una Universidad concebida como el lugar donde se intersecan:

- Los intereses y las demandas de la sociedad en su conjunto.
- Las necesidades del desarrollo científico.
- La formación integral del individuo.

Aisladas sólo serán hojas en la tormenta, sin gravitación alguna sobre las transformaciones que se producirán, sin posibilidades de influir en sus resultados ni marcarle límites a la voracidad transnacional. Serán manipuladas, remodeladas, suprimidas o trasladadas de acuerdo a las necesidades inmediatas del mercado, y convertidas en simples apéndices del mismo.

Cabe también, sin embargo, otra actitud: bajar los brazos y resignarse a un destino de anomia y mediocridad. Existen en nuestros propios claustros quienes la defienden. No hace mucho, un prestigioso universitario latinoamericano, en una conferencia dictada en Montevideo, aconsejaba aceptar la necesidad de *“un nuevo contrato social entre las instituciones de educación superior y el gobierno.”* Un *“nuevo pacto que haría posible recuperar la confianza social en las instituciones y mejorar la disposición de los agentes económicos, públicos y privados, para incrementar los recursos que destinan a la educación superior”*.

¡Cuántos eufemismos para terminar aconsejando hipotecar la autonomía universitaria en aras de asegurarse la percepción de recursos!

Esta forma reduccionista de plantear las cosas, pretende que las aceptemos como una simple cuestión de relacionamiento entre las universidades y el poder político, aislándolas de la problemática global de una sociedad acosada por la ideología neoliberal y la presión de los grandes intereses económicos.

En otra oportunidad, nos preguntábamos:

“...¿en qué Tablas de la Ley está escrito que ese desarrollo (el desarrollo científico y tecnológico de nuestras sociedades) tan sólo pueda darse en el marco de un único sistema económico, esencialmente perverso y dilapidador?”

La lucha por la supervivencia de las universidades no se concibe aislada de la lucha contra ese mismo sistema. A nuestro entender, lograr la máxima integración institucional posible, en el plazo más breve, constituye el mayor desafío político a que hoy se ven enfrentadas las universidades de cada región latinoamericana, si pretenden realmente resistir el avance arrollador de una ideología y de una praxis letales para nuestros pueblos.

Este desafío parecería estar exigiendo, por lo menos y a corto plazo, el logro de consenso sobre algunas cuestiones capitales:

- Vigencia del concepto de Universidad en la sociedad contemporánea.
- Real voluntad política de organizarse en sistemas regionales.
- Definición de la profundidad que deberán alcanzar los procesos de integración académica.
- Etapas y cronogramas a cumplir en el desarrollo de esos procesos.

El desafío académico

La voluntad política de constituir *Sistemas Universitarios Regionales* no es suficiente. Paralelo al desafío político corre el desafío académico de ser capaces de avanzar más allá de los discursos. Habrá que diseñar propuestas concretas en materia de educación superior y desarrollo científico y tecnológico, acordes con las reales necesidades de nuestros pueblos, e implementar las medidas necesarias para llevarlas a la práctica.

Ese desafío académico pasa por dos vertientes fundamentales: una, si se quiere, de naturaleza *formal o instrumental*, apuntando a dos grandes objetivos:

- La constitución de sistemas universitarios con niveles y pautas académicas compatibles, en las áreas de la docencia y la investigación.
- El fortalecimiento de centros locales de relevancia, en particular para el desarrollo de actividades de posgrado y de investigación de alcance regional.

Otra, de naturaleza *sustancial*, que tiene que ver con la calidad intrínseca de la gestión universitaria, en el contexto de la realidad actual y frente al acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Es un hecho cierto que la mayoría de nuestras universidades son aún esencialmente enseñantes y están anacrónicamente organizadas para la producción de profesionales que cumplen en la sociedad un rol fundamentalmente reproductor. Pese a excelentes planteos teóricos en cuanto a los cometidos de la Universidad y su papel integrador del conocimiento y removedor de la vida social, cuesta mucho avanzar hacia su concreción.

Aspectos esenciales de la formación personal son descuidados en nuestras universidades: la formación ética y epistemológica de docentes y estudiantes es, en general, muy pobre. Y, en el caso de los docentes -paradoja de la universidad enseñante- también suele ser pobre la formación pedagógica; y la compleja interacción que debe existir entre investigación y docencia.

El espacio disponible nos obliga a abreviar el desarrollo de temas que justificarían una muy vasta exposición. Casi telegráficamente acotemos: en un plano *formal o instrumental*, para alcanzar los objetivos señalados puede pensarse, tentativamente, en algunas medidas de corto, mediano y largo plazo (asociaciones, por ejemplo, como el grupo Montevideo, que agrupa a doce importantes universidades públicas del MERCOSUR, algo ya han avanzado por este camino) dentro de un esquema de este tipo:

1. Corto plazo relativo

- Si fuera posible, establecimiento de *posgrados localizados o cruzados*.

- Actividades de *intercambio académico* (docente y estudiantil) procurando, fundamentalmente, *elegir el nivel de la formación docente*; y tendiendo a consolidar mecanismos permanentes de circulación dentro del sistema. Pueden incluirse cursos pilotos y elaboración de un sistema de créditos que facilite los desplazamientos horizontales. También la formación de cátedras itinerantes.
- Viabilidad de modalidades de *formación a distancia* compartibles entre distintos centros.

2. Mediano y largo plazo

- *Evaluación de los reales niveles académicos* de los diferentes centros, a los efectos de determinar las carencias a subsanar.
- *Análisis comparativo de las reglamentaciones locales*, con el objeto de propender al establecimiento de categorizaciones y procedimientos compatibles en materia de grados académicos, tipos de dedicación, formación docente, normas de evaluación y confirmación del personal académico, tipos de posgrado (especialización, maestría, doctorado, actualización, reciclaje).

En un plano que hemos dado en llamar *sustancial* habría que, por lo menos, dejar planteadas algunas preguntas fundamentales, cada una de las cuales justificaría una ardua consideración:

- ¿Cómo hacer compatible la necesidad de contribuir al desarrollo científico y tecnológico de nuestras sociedades, con el contenido esencialmente humanista inherente a la educación superior?
- ¿Cómo reaccionar frente a la subversión creciente del papel de la ciencia en la sociedad de consumo? (*"Se invierte la relación ciencia-técnica, pues no interesa saber la verdad, sino como usar la verdad con provecho"*, Lyotard)
- ¿Cómo enfrentar el evidente fracaso de la *revolución informática* como instrumento para mejorar las condiciones de vida de la mayor parte de la humanidad?
- ¿Qué puede hacer la Universidad, frente al alto grado de concentración y esfuerzo personal que exige la formación en cualquier rama de la ciencia, para que todos sus miembros incorporen, también, una aceptable formación crítica, epistemológica y ética?
- ¿Cómo superar la tradicional compartimentación profesionalista y corporativa, que entorpece el avance de la mayoría de nuestras universidades?

Estas son sólo algunas de las cuestiones capitales que hoy deberíamos estar afrontando en el plano académico; importan por sí mismas pero también como piezas de un entramado mayor que trasciende la simple lucha por la supervivencia de las universidades.

Nota

Para la confección de este artículo se han utilizado parcialmente diversos materiales extraídos de conferencias y documentos elaborados previamente por el autor, algunos de ellos incluidos en su libro de reciente aparición: *Universidad: ¿anarquía organizada?*, Librería de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo, 1995.

Referencias

- Al día, carta reservada de actualización* (1993) N° 79, ed. M.A. Diez, Londres.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (1993) "La inversión en recursos humanos genera rendimientos altos pero plantea retos de política, en: *Boletín de investigación sobre políticas de desarrollo económico*, (set. 1993), Washington, D.C.
- BANCO MUNDIAL (1995) *Priorities and Strategies for Education*. A World Bank Review, Washington D.C.
- BANCO MUNDIAL (1993) *Higher Education: The lesson of Experience*. Washington, D.C.
- CORAGGIO, J. L. (1995) Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?, *Quehacer educativo*, 2da. ep., N° 18, Montevideo.
- FARRELL, J. P. (1995) Educational Cooperation in the Americas: a Review. En: *Equity and Economic Competitiveness in the Americas: an Inter-American dialogue Project*, Vol. I: Key Issues, OAS (OEA), Washington, D.C.
- GOBBI, C. (1996) La reforma educativa según el BID. *Semanario Brecha*, año 11, N° 539, Montevideo.
- LEV, L. (1995) Esto es neoliberalismo. *Diario La República*, (29 dic. 1995), Montevideo.
- MAYOR, F. (1988) Highlights, *cre-action*, 1988/4, Ginebra.
- MAYOR, F. (1995), *Documento sobre Políticas para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*, UNESCO, Caracas.
- MC GINN, N. (1990) Economic Integration within The Americas: Implications for Education, *La Educación*, N° 106, OEA, Washington.
- OLSSON, B. (1995) The Power of Knowledge: A Comparison of two International Policy Papers on Higher Education, en: *Learning for experience: policy and practice in aid to higher education*, CESO PAPERBACK N° 24, Holanda.
- RAMONET, I. (1995) El pensamiento único. (trad. S. Cabrera), *Le Monde Diplomatique*, (enero 1995), París.

Publicaciones Recientes

- La Calidad, la Tecnología y la Globalización en la Enseñanza Superior Latinoamericana/J. Silvio (Ed.) (1992), 525 p.
Bs. 2.000 US\$ 44
- Una Manera de Comunicar el Conocimiento (1993), J. Silvio (Ed.), 345 p.
Bs. 2.500 US\$ 50
- Acreditación Universitaria en América Latina Antecedentes y Experiencias/ CINDA (1994) 264 p.
Bs. 2.000 US\$ 44
- Universidad, Modernidad y Desarrollo Humano/Luis Enrique Orozco Silva (1994), 112 p.
Bs. 800 US\$ 24
- Universidad y Mundo Productivo/ Gustavo López (Ed.) 197 p.
Bs. 1.500 US\$ 30

Revista Educación Superior y Sociedad (Volúmenes publicados)

- 1993 Sustentabilidad y humanización del desarrollo
- 1992 Universidad medio ambiente y desarrollo
Gestión del conocimiento en un nuevo ambiente tecnológico
- 1991 Futuros y compromisos
Propuestas sobre políticas y proyectos
- 1990 Una agenda de trabajo para los años 90
Nuevos roles de la educación superior

(Valor de cada ejemplar de la Revista:
US\$ 20 ó Bs. 1700,00)



REVISTA EDUCACION SUPERIOR Y SOCIEDAD FORMULARIO DE SUSCRIPCION

Nombre : _____

Dirección: _____

Apdo. Postal : _____

Edo. / Ciudad : _____

País : _____

Suscripción Año _____ Factura Pro-forma Año _____

TARIFAS

	1 Número	2 Números
Exterior *	\$ 20,00	\$ 35,00
Venezuela	Bs. 3.500,00	Bs. 5.500,00

(*TARIFAS INCLUYEN COSTOS DE ENVIO POR CORREO)

Para cancelar favor emitir cheque a la orden de: UNESCO y enviar
al Apdo. Postal 68394 Caracas 1062-A, Venezuela

Normas de Publicación

1. Los artículos sometidos a la consideración del Comité Editorial deben ser inéditos abordando, preferiblemente, temas de investigación sobre educación superior en América Latina y el Caribe. En lo posible, se pide el texto en diskette, preparado en procesador de palabras (Word o Word Perfect) para su lectura en una computadora IBM o compatible o Macintosh, junto con dos copias a doble espacio en papel tamaño carta.

2. El texto debe presentarse en base a 27 líneas de 70 espacios por página. Tanto los subtítulos, como la ubicación en el texto de cuadros o tablas, deben ser claramente indicados. Cada cuadro o tabla debe presentarse en hoja aparte colocada con su debida identificación al final del texto. Las notas, que serán reducidas al mínimo, deben aparecer debidamente numeradas al final del artículo. Las referencias bibliográficas deben incorporarse en el mismo texto según las normas del sistema "Harvard" colocando entre paréntesis el apellido del autor, coma, año de publicación, pero sin número de página (s). Ejemplo: (Altbach, 1979). Según el mismo sistema, la bibliografía colocada al final del artículo se ordenará alfabéticamente de acuerdo con el apellido de los autores. En caso de registrarse varias publicaciones de un mismo autor, éstas se ordenarán cronológicamente, es decir, en el orden en que fueron publicadas. Cuando un mismo autor tiene más de una publicación en un mismo año, se mantiene el orden cronológico, diferenciándose las referencias de este mismo año utilizando letras: ejemplo (1978c). En todo caso, las referencias deben ser registradas en la bibliografía, presentándose la información de rigor en el orden y de la manera siguiente: **para libros**, apellido (s), inicial (es), año de publicación (entre paréntesis), título, páginas, casa editora, lugar de publicación (Ej.: MIREs, F. (1988) *La revolución permanente. Las revoluciones sociales en América Latina*. Siglo XXI Editores, México.); **para artículos**: apellido (s), inicial (es), año (entre paréntesis), título, nombre de la revista, volumen, número, páginas, lugar de publicación (Ej.: MILOT, L. (1995) Relevance and limitation of periodic programme evaluation: the case of Laval University. *Higher Education Management*, Vol. 7, N° 1, p. 15-24, OECD, Paris.); y **para capítulos de libros**: apellido (s), inicial (es), año (entre paréntesis), título del capítulo, inicial y apellido del editor/compilador, título del libro, casa editora, lugar de publicación. (Ej.: QUIJANO, A. (1991) Modernidad, identidad y utopía en América Latina, En: E. Lander (Ed.), *Modernidad y Universalismo*. UNESCO/Rectorado UCV, Nueva Sociedad, Caracas.)

3. La extensión de los artículos no debe exceder 23 páginas (38.400 bytes).

4. Los autores deberán enviar junto con sus artículos, un resumen no mayor de 180 palabras del artículo y otro de 10 líneas de sus datos personales (incluyendo: (1) cargo que desempeña, (2) lugar o lugares donde trabaja, (con dirección postal y fax), (3) breve resumen de su trayectoria y lista de sus obras más importantes.

5. Los originales que el Comité Editorial considere potencialmente apropiados para su publicación en la Revista serán sometidos al arbitraje de especialistas en el tema y los comentarios remitidos al autor junto con eventuales sugerencias de la Dirección de la Revista.

6. El Comité Editorial se reserva el derecho de aceptar o rechazar los artículos sometidos o a condicionar su aceptación a la introducción de modificaciones.

7. Los autores de los artículos publicados recibirán un ejemplar del N° de la revista en que aparece su artículo y 10 reimpresos del mismo.

EN EL PROXIMO NÚMERO

**Revista
Educación
Superior
y Sociedad**

Vol. 7, N° 2, 1996

Nelson Cardoso Amaral

El sistema federal de educación superior brasilero: organización y financiamiento

Carlos Marquis

De la evaluación a las reformas en el sistema universitario argentino

Oreste Preti y Michèle Sato

Educación ambiental a distancia

Juan G. Roederer

Reflexiones sobre una universidad interdisciplinaria

Francisco E. Campos

La equidad y la relación entre la universidad, los servicios de salud y la comunidad

