



POR UNA REFORMA RADICAL DE LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS

Roberto Leher
Compilador



CLACSO

 HOMO SAPIENS
UNIVERSIDAD

Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas

Roberto Leher
Compilador



Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



CLACSO

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Secretario Ejecutivo: Emir Sader

Secretario Ejecutivo Adjunto: Pablo Gentili

Programa Grupos de Trabajo

Coordinador: Marcelo Langieri

Asistentes: Rodolfo Gómez, Pablo Vommaro, María Chaves

Área de Producción Editorial y Contenidos Web de CLACSO

Responsable Editorial: Lucas Sablich

Director de Arte: Marcelo Giardino

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Av. Callao 875 | piso 5º | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4811 6588 | Fax [54 11] 4812 8459

e-mail clacso@clacso.edu.ar | web www.clacso.org

CLACSO cuenta con el apoyo de la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional (ASDI)



Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas / compilado por
Roberto Leher. - 1a ed. - Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2010.
380 p. ; 22x15 cm. - (Serie de Estudios Latinoamericanos)

ISBN 978-950-808-610-5

1. Enseñanza Superior. I. Leher, Roberto , comp.
CDD 378

© 2010 · **Homo Sapiens Ediciones**

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina

Telefax: 54 341 4406892 | 4253852

E-mail: editorial@homosapiens.com.ar

Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN N° 978-950-808-610-5

Diseño editorial y tapa: Lucas Mililli

Este libro se terminó de imprimir en abril de 2010

en **MCN Artes Gráficas S.R.L.**

Mendoza 1851/53 | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

Por una reforma radical de las universidades 7

Roberto Leher

CAPÍTULO 1

**Capitalismo dependiente y Educación:
propuestas para la problemática universitaria** 19

Roberto Leher

CAPÍTULO 2

La encrucijada de la universidad latinoamericana 95

Hugo Aboites

CAPÍTULO 3

**Educación superior mundial comparada
e internacionalización (¿Cooperación solidaria
o nuevos proveedores con ánimo de lucro?)** 121

Francisco López Segrera

CAPÍTULO 4

**Nuevos actores, interculturalidad y
desafíos epistémicos. Rasgos de una universidad
postneoliberal en la política universitaria boliviana** 235

Crista Weise

CAPÍTULO 5

**La formación de profesores universitarios
y la construcción de ciudadanía** 265

Marcela Mollis

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 6 | |
| Mercados, rankings y estudiantes consumidores: | |
| ¿Qué dirían los compañeros de Córdoba? | 289 |
| <i>Denise Leite</i> | |
| | |
| CAPÍTULO 7 | |
| Alfabetismo científico y conciencia crítica | |
| en estudiantes universitarios chilenos | 311 |
| <i>Cristián Parker Gumucio</i> | |
| | |
| CAPÍTULO 8 | |
| Consideraciones del Grupo de Trabajo (GT) | |
| Universidad y Sociedad de CLACSO para | |
| la reforma radical de las universidades | 367 |
| <i>GT Universidad y Sociedad</i> | |
| | |
| AUTORES | 377 |

Presentación

Por una reforma radical de las universidades

ROBERTO LEHER

Cada enunciado posee particularidades en función del contexto en el que fue realizado. El presente libro está conformado por estudios presentados y debatidos en el ámbito del **Grupo de Trabajo Universidad y Sociedad de CLACSO**, inscritos en una misma gran problemática.

Los artículos contienen nexos entretejidos, imbricados por la finalidad de la producción del GT: elaborar conocimiento capaz de transformar la realidad educativa en pos de una real universalidad del derecho de todos aquellos que poseen un rostro humano de seguir sus estudios, y por el compromiso de la Universidad en la investigación aunada con la producción de conocimiento nuevo, crítico de la colonialidad del saber y con una fuerte interacción con las luchas libertarias y emancipadoras de los pueblos.

El hecho de que este libro haya sido producido en el seno de discusiones en CLACSO es una dimensión importante de sus condiciones de producción.

La producción teórica en el ámbito de CLACSO es plural, expresa la acumulación y la correlación de fuerzas entre las concepciones epistémicas y epistemológicas de sus centros, grupos de investigación e investigadores, y tienen en común el rechazo de la producción diletante, enciclopédica, ensimismada y poco comprometida con el problema de los pueblos.

Al recorrer las páginas del libro, el lector percibirá con facilidad que los autores sostienen categorías y conceptos que expresan diversas teorías.

Sin embargo, de modo dialógico, el GT construyó comprensiones comunes sobre la problemática de la educación superior en América Latina que convergen con las luchas antisistémicas que trastornan la región. Y eso no es irrelevante en un contexto en que el pensamiento único resiste con innegable fuerza en los espacios académicos.

El propósito de dialogar con los lectores de este libro es parte de su producción textual. La prioridad del GT es fortalecer a los protagonistas de las luchas universitarias en los ámbitos académicos y extra-universitarios. La mayor contribución que la teoría crítica puede ofrecer a las luchas es servir de arma en la batalla de las ideas, fortaleciendo la hegemonía de los que viven del propio trabajo y son explotados. En el caso de las luchas universitarias urge organizar las fuerzas sociales empeñadas en promover una reforma radical de las universidades latinoamericanas avanzando a partir de los ideales reformistas de Córdoba (1918).

Los investigadores que organizaron la producción del GT en 2007 provienen de varios países de la región (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Cuba, Guatemala, México, Paraguay, Uruguay, entre otros), cada uno de ellos con sus procesos políticos, económicos y sociales particulares. La construcción de la problemática de la educación superior por los autores implica un vasto prisma de estudios que permite iluminar la cuestión universitaria de modo amplio y articulado, pues las contribuciones consideraron preguntas y problemas compartidos a lo largo del debate que antecedió la reunión anual.

Para una mejor comprensión de los temas y enfoques que llevaron a los estudios que componen los artículos de este libro es pertinente retomar las cuestiones y las indagaciones sobre la pauta de trabajo desarrollada en la reunión anual del GT, realizada del 16 al 18 de abril, en Santiago de Chile. El debate fue particularmente intenso en los meses de enero a marzo de 2007, período de ajuste de la programación de la referida reunión. En el proceso de discusión, por medio de correspondencia entre los miembros del grupo, se firmó el consenso, que plantea que, actualmente, la educación superior se encuentra fuertemente tensionada por la mercantilización de la educación en general. Esta realidad puede constatarse tanto por la vertiginosa expansión del sector privado-mercantil en toda la región —como subrayan en sus capítulos los autores de los artículos—, tanto como —en el caso de las públicas— por una aireada porosidad

entre lo público y lo privado que viene redefiniendo la función social de las instituciones y el *ethos* académico.

La contribución inicial de la coordinación del GT y los primeros aportes de los miembros del GT señalaron que la herencia de los años del neoliberalismo duro es demasiado significativa como para ser ignorada. La ideología neoliberal alcanzó los espacios más recónditos de las instituciones y conforma la gramática básica de gran parte del conocimiento producido en el ámbito universitario, incluso el pensamiento progresista. El neoliberalismo, en la comprensión del GT, se debe seguir estudiando porque, en la década actual, algunas innovaciones vienen configurando un cuadro distinto del existente en la mayor parte de los años noventa. Entre las más importantes, la creciente influencia del Proceso de Bolonia en las universidades latinoamericanas, la presencia cada vez más marcada de corporaciones multinacionales en la rama educativa, promoviendo adquisiciones, fusiones y *joint ventures*, y el desplazamiento del eje de la financiación de la ciencia y la tecnología para la investigación y desarrollo, denominada en los documentos oficiales como innovación tecnológica.

Si esos nuevos elementos justifican la relevancia del estudio de las consecuencias de la ofensiva del capital para la educación superior, esas tendencias no podrían, por lo tanto, ser estudiadas como parte de un diagnóstico sobre los rumbos de la educación superior o como estudios de denuncia de los años del neoliberalismo abierto. El contexto económico y político que caracteriza el nuevo siglo exigen nuevas miradas, nuevas preguntas y nuevos objetivos estratégicos.

Cuando en abril de 2007 se realizó la reunión del GT, se encontraban en los gobiernos de distintos países coaliciones que fueron electas como “opositoras” a las políticas neoliberales y si bien ya no hablaban más de la educación como asunto del mercado, tampoco sostenían su carácter público, universal, garantizado por el Estado. Para la mayor parte de los nuevos gobiernos la educación fue concebida como uno *bien público*, pudiendo ser objeto de empresas público-privadas, sea con ONG, sea con empresas con *responsabilidad social*. Por otra parte, existen gobiernos que reivindican el socialismo, con distintas adjetivaciones que pueden estar apuntando hacia nuevos rumbos, como los de la *Alternativa Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América* (ALBA) y que, por consiguiente,

sostienen, con tenacidad, el carácter público de la educación. Estas experiencias son consideradas de suma importancia por el GT y, por eso, el colectivo de investigadores ha incentivado estudios, investigaciones y debates sobre las medidas para la educación superior en estos países.

Otra diferencia con respecto a los primeros años de la década pasada es el hecho de que muchas luchas antisistémicas impulsaron la causa de la educación pública en el contexto de jornadas contra los tratados de libre comercio que ganaron fuerza y densidad en los marcos nacionales y continentales contra el ALCA. Un aspecto a destacar en esas luchas es el fuerte protagonismo de los pueblos indígenas en defensa de la universidad intercultural y de los movimientos campesinos a favor de una educación que no reproduzca los fundamentos del actual modelo de acumulación.

Las luchas estudiantiles también ganaron fuerza hacia finales de la década pasada asumiendo un carácter masivo e innovador en sus prácticas; con la incorporación, incluso, de formas de democracia sostenidas por el movimiento zapatista. De la gran huelga estudiantil de la UNAM, en 1999, a la Revuelta de los Pingüinos, que sacudió Chile en 2007, los estudiantes también reubicaron la cuestión de las alternativas para la educación pública en la agenda política de los países. Por todo eso, como destacó Aboites, “hay una clara tendencia y necesidad de poner más el acento en analizar el pasado y el presente en función de ofrecer perspectivas de futuro”.

Una motivación general del debate en el GT es que, frente al proceso político latinoamericano, las universidades han sido desafiadas a asumir un papel estratégico en la búsqueda de alternativas al neoliberalismo y al patrón de acumulación configurado por el imperialismo. De hecho, los pueblos latinoamericanos están empeñados en transformar y pensar sus proyectos de nación y, por eso, los sectores democráticos presentes en las universidades de la región, desde el gran movimiento de Córdoba de 1918, sostienen que la academia tiene el desafío de producir conocimiento original, capaz de tornar pensable el proceso histórico, rompiendo con el campo ideológico dominante, y aportar a la construcción de una sociedad que supere la barbarie impuesta por el capitalismo actual.

Buscando sistematizar los principales desafíos para el futuro de la educación superior se propuso que el debate podría darse en tres planos interconectados: el contexto de transformaciones sociales,

políticas y económicas en la región; la función social de las universidades, y los desafíos epistémicos y epistemológicos.

Esos tres planos son desarrollados en el capítulo de Roberto Leher, “Capitalismo dependiente y educación: propuestas para la problemática universitaria” que, sin pretender respuestas conclusivas, busca indicar que la problemática universitaria latinoamericana es indisociable de la cuestión más amplia del patrón de acumulación que viene siendo redefinido desde la Crisis de la Deuda de 1982.

Las hipótesis generales que guían el estudio de Leher pueden ser así sintetizadas: (i) a diferencia de los procesos reformistas del inicio del siglo pasado, las fracciones burguesas dominantes locales ya no requieren para su proyecto histórico una universidad pública capaz de producir conocimiento científico y tecnológico nuevo y su objetivo no es el de formar un contingente importante de cuadros con amplia formación científica, tecnológica e histórico-crítica; (ii) los sectores dominantes comprenden la educación como un servicio comodificado y, por eso, actúan en el sentido de profundizar la mercantilización, y (iii) la reivindicación de la educación superior bajo la forma de una universidad pública en que quepan todos los pueblos y comprometida con los grandes problemas nacionales requiere otro bloque de poder distinto del existente en los gobiernos social-liberales y por eso demanda el protagonismo de movimientos antisistémicos.

La indagación sobre la función social de las universidades compone los principales ejes de los textos de Aboites, Leher, Leite, Mollis, Parker, Segrera y Weise. Para una mejor comprensión de la centralidad del problema, cabe reproducir la contribución sistematizada por los profesores de la UNAM, Imanol Ordorika y Roberto Rodríguez que, aunque no pudiesen estar presentes en la reunión del GT, participaron del debate sobre la agenda de la reunión en los siguientes términos:

“¿Cuáles son y cómo se cumplen, en el actual contexto regional, las responsabilidades sociales de la universidad? Al plantear así la pregunta, la revisión de temas particulares tales como la relación universidad-mercado, el financiamiento, los sistemas de aseguramiento de calidad, la rendición de cuentas, los modelos curriculares y de organización, la autonomía,

y otros que ya han sido propuestos por el GT, podría tomar el sentido de una reflexión más trascendente acerca de la naturaleza y los fines de la universidad latinoamericana en las circunstancias actuales”.

Con respecto a la cuestión de la función social de las universidades, Weise enfatiza un aspecto crucial para el debate sobre la universidad latinoamericana: la concepción de los protagonistas de las transformaciones sociales en curso:

“Estas responsabilidades sociales tienen hoy un significado muy diferente en los países; este contenido, al menos en el caso Boliviano, está siendo fuertemente cuestionado e impactado por las visiones de los actores sociales emergentes”.

Los desafíos que se le presentan a los grupos, sectores y protagonistas que sostienen una reforma radical de la universidad pública latinoamericana son indicados de forma densa y penetrante por Hugo Aboites en “La encrucijada de la universidad latinoamericana”. El autor allí defiende la tesis de que la primera gran motivación de la reforma es la superación del propio neoliberalismo. Con la correlación de fuerzas inclinándose hacia políticas de ajuste estructural neoliberal, las universidades terminaron sufriendo una masificación que, contradictoriamente, amplió y profundizó la diferenciación social, ya que la expansión de las vacantes se dio en términos de una educación terciaria de segunda línea para los *más pobres*.

La alternativa —según Aboites— puede estar siendo forjada por los movimientos multitudinarios empeñados en la superación del neoliberalismo, destacando en especial las propuestas zapatistas, del CONAIE - Ecuador, de los pueblos indígenas de Bolivia y de la *Universidad de la Ciudad de México*, destacando siempre la relevancia de la participación de los movimientos sociales y de las luchas estudiantiles.

La inspirada y cuidadosa caracterización de estos protagonistas y de los proyectos de reforma que fortalecen la esfera pública tornan el texto de Aboites una excelente síntesis de los rumbos posibles para la universidad latinoamericana. Es un texto que, como el de Segreña, ofrece subsidios para que la acción histórica de los sujetos sociales pueda tener una dirección, no como un manual de

procedimientos, sino como indicaciones, síntesis y orientaciones en las que el diálogo pasado y presente fecunda las reflexiones sobre el porvenir de la universidad latinoamericana.

Estos grandes desafíos pueden ser examinados desde una perspectiva internacional y, particularmente, latinoamericana, por el estudio abarcativo y fundamentado de Francisco López Segrera, que en “Educación superior mundial comparada e internacionalización (¿Cooperación solidaria o nuevos proveedores con ánimo de lucro?)” desarrolla cuestiones profundas y centrales como la problemática de la globalización y cómo las universidades fueron recontextualizadas por la mundialización del capital. El autor enfrenta temas cruciales como: la función social; las políticas de acceso, confrontando la masificación y la diferenciación de las instituciones de enseñanza superior; las tensiones entre las universidades públicas y privadas; las reformas curriculares y sus mediaciones con la innovación requerida por el mercado; la investigación frente a la llamada sociedad del conocimiento en América Latina; la educación virtual y la distancia y sus nexos con la internacionalización de la educación superior; las perspectivas de cooperación internacional; las políticas de financiación, evaluación y *acreditación*, y las prácticas académicas que, al estar imbricadas con la mercantilización acaban siendo corrompidas, acarreando problemas de naturaleza ética.

Por su experiencia como estudioso de la universidad, Segrera brinda a los lectores un complejo cuadro comparativo de las políticas de los organismos internacionales, del sector privado y de las políticas emprendidas por los Estados, apoyado por una cantidad impresionante de indicadores y con una abultada bibliografía que permite a los estudiosos y protagonistas profundizar en diversos temas imbricados en el contexto de la mundialización del capital. Como se señala al final, el autor hace una síntesis de la agenda delimitada por el conjunto de sectores progresistas que actúan en el ámbito del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y Caribe (IESALC-UNESCO) y por su propia experiencia de estudioso del tema.

Entre las experiencias de reformas en curso, discutidas en el GT, se destacan las de Ecuador y de Bolivia. La primera, protagonizada más por los movimientos que por el gobierno, tiene como principal foco la Universidad Intercultural viabilizada por los pueblos indígenas organizados en la Confederación de Nacionalidades

Indígenas del Ecuador (CONAIE). En un esclarecedor testimonio de Pablo Dávalos (en ese entonces en Chile el coordinador del GT Movimientos Indígenas en América Latina de CLACSO) que honró al GT Universidad y Sociedad con su exposición —lamentablemente no reproducida en el presente libro— donde el autor discute la problemática de la nación en la que quepan todos los pueblos, del Estado plurinacional y de las perspectivas epistemológicas y epistémicas para la universidad. Dávalos relata las enormes dificultades impuestas por el Estado ecuatoriano para reconocer la Universidad Intercultural y las motivaciones políticas que llevan a los pueblos a defender su espacio propio de investigaciones, estudios y formación de sus cuadros, militantes y juventud.

La segunda experiencia discutida en el GT se refiere al debate sobre la interculturalidad en Bolivia, estudiada por Crista Weise, en “Nuevos actores, interculturalidad y desafíos epistémicos. Rasgos de una universidad postneoliberal en la política universitaria boliviana”, que forma parte de la presente publicación. Analizando el caso boliviano, ya bajo el gobierno de Morales, Weise nos muestra los dilemas, los avances y las fragilidades del proceso en curso.

Llama la atención el contraste entre el alcance de los cambios en la educación básica y la relativa debilidad de la elaboración del gobierno sobre la educación superior, como consecuencia, según la autora, de la reducida producción teórica sobre el tema del Movimiento al Socialismo (MAS) que lleva a Morales al poder. Por parte de los movimientos indígenas, las propuestas sobre la universidad también son incipientes, cuadro que se completa con la frágil elaboración de los protagonistas universitarios sobre los nuevos rumbos para la educación superior. Ese cuadro lleva a simplificaciones que pueden tener serias consecuencias políticas, como si la problemática de la educación superior en Bolivia pudiese ser reducida a los términos indígena y no indígena, ignorando la gran diversidad de debates y contradicciones, incluso económicas, políticas, étnicas, entre los pueblos indígenas indebidamente homogeneizados. La autora sostiene la importancia de la interculturalidad como proceso de disputa hegemónica hacia el interior de las universidades públicas para que estas puedan sufrir transformaciones frente al eurocentrismo y a la colonialidad del saber.

En base a un creativo y riguroso estudio empírico, Marcela Mollis en “La formación de profesores universitarios y la construcción de ciudadanía”, discute, a partir de la investigación sobre la formación de docentes, de sus condiciones de formación y de su tenor académico, la función social de la universidad y las tensiones entre lo público y lo privado. El estudio sostiene que la formación de maestros históricamente se da en dos circuitos: el terciario, destinado prioritariamente a la formación de docentes para la educación básica, y el universitario, con mayor tendencia a abarcar la formación para la educación básica y superior. La autora destaca que la formación, en ambos, es marcadamente técnico-profesional. La falta de disposición y empeño en asegurar el sentido público de la formación está mal disimulada bajo un barniz de tinte histórico-crítico, resultando así en una formación desprovista de fundamentos teóricos capaces de asegurar las bases para la ciudadanía crítica de los docentes.

Su investigación desarrolla tres grandes cuestionamientos: ¿Quiénes y cuántos son los profesores de las universidades argentinas? ¿Cómo se forman los profesores de matemáticas, letras e historia en las Universidades argentinas seleccionadas? y ¿Es adecuada la formación de estos profesores universitarios para enseñar en el nivel medio y superior y formar capacidades cívico democráticas?

Por medio de un amplio relevamiento sobre el perfil de los docentes de la enseñanza superior argentina, la autora penetra en el desconocido universo de la educación terciaria, confirmando la mayor expansión privada en las dos últimas décadas, tendencia que, de acuerdo a Segrera, es posible generalizar para toda América Latina. El estudio testifica también el creciente número de maestros precarizados, no efectivos, que actualmente alcanza cerca del 60% de los docentes de las instituciones de enseñanza superior, mientras que los de dedicación exclusiva comprenden poco más del 20%. Relacionándolo con la formación propiamente universitaria, Mollis establece un cuadro mucho más complejo y contradictorio, con sobreposiciones y disposiciones formativas que no comportan maniqueísmos simples, pero que conforman un proceso en el que el compromiso social, en los dos circuitos, está lejos de ser un objetivo académico estratégico, incluso en el caso de los docentes con incentivos de productividad científica.

La misma problemática de la función social en un contexto de comodificación de la educación superior es desarrollada por Denise

Leite en un artículo que examina la cuestión desde una perspectiva poco estudiada y original: la óptica estudiantil. En: “Mercados, Rankings y estudiantes consumidores: escuelas escogidas, o ¿qué dirían los compañeros de Córdoba?”

Leite parte de un certero estudio sobre los mercados y la educación superior sosteniendo que los valores neoliberales llegan a los estudiantes redefinidos como consumidores.

La autora afirma que la evaluación que persigue establecer *rankings* es parte del proceso de comodificación, pues junto con el *ranking* viene el *marketing* que crea las condiciones de elecciones pragmáticas y utilitaristas de los estudiantes-consumidores. Su estudio comparativo Brasil-Portugal sobre las disposiciones de los estudiantes permite constatar la difusión de la lógica del mercado en todos los intersticios de las instituciones, situación que se refleja en la postura de los estudiantes que se ven, frecuentemente, como clientes. Frente a ese cuadro, Leite lanza una interrogación desconcertante: ¿qué dirían los estudiantes de Córdoba (1918) sobre esa situación de mercantilización? La pregunta contiene en sí el núcleo del problema universitario: ¿qué proyecto social de nación está vigente en América Latina? Con ese interrogante, la problemática universitaria es reinsertada en el plano macro, tal como postularon los sectores radicales en Córdoba, al reconocer que el futuro de la universidad depende de las luchas antiimperialistas en la región.

Continuando con la cuestión de la función social de la universidad, Cristián Parker Gumucio, del Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile, y anfitrión de la reunión anual que generosamente propició excelentes condiciones de trabajo para el GT, presenta el resultado de una extensa investigación empírica que aborda el tema del compromiso social desde la formación estudiantil, analizando *el Alfabetismo científico y conciencia crítica en estudiantes universitarios chilenos*. El autor defiende que en el actual estadio capitalista, la ciudadanía integral requiere, necesariamente, un conocimiento más amplio que el de los derechos y los deberes.

Por eso, el analfabetismo científico es un problema político en un contexto de *democracia del conocimiento*, tema que en los países centrales es tratado con prioridad a través de programas de educación para las ciencias, popularizados en EE.UU, a finales de los años cincuenta, en el contexto de la Guerra Fría. En la actualidad, la preocupación es más amplia, según Parker, al perseguir la formación

ciudadana y ética. De hecho, los pueblos se ven frente a dilemas en los que el conocimiento básico de la ciencia puede propiciar mejores condiciones para la crítica de ciertas elecciones tecnológicas, como el uso de transgénicos, fuentes de energía etc.

La investigación parte de la pregunta-orientadora ¿tiene el estudiantado universitario clara consciencia acerca de las implicancias de la ciencia y la tecnología en sus vidas y en sus proyecciones para el país? Por medio del estudio de las representaciones colectivas, el autor sintetiza los principales hallazgos de la investigación, presentados de modo atrayente con gráficos de fácil lectura y con información relevante. Se destacan algunos cruces, como la correlación positiva entre el mayor acceso a Internet y el interés del estudiante por la ciencia y la tecnología y la baja correlación entre la condición de espectador frecuente de televisión y el interés por la ciencia, constatación que acentúa la importancia social de la universidad. El estudio destaca importantes facetas, como la comprensión, por parte de muchos estudiantes, de que no hay una relación unívoca entre la ciencia y la tecnología y los problemas sociales enfrentados por los pueblos.

El análisis comparativo que Parker emprende valiéndose del abarcativo *World Value Survey* es de especial importancia para los estudios latinoamericanos, enfatizando la importante función de la universidad que coloca a los estudiantes chilenos entre los que más incorporaron la relevancia de la cultura científica. Al mismo tiempo, la comparación internacional permite aducir que el mayor desarrollo tecnológico del país es un factor relevante para un posicionamiento más crítico en relación al fetichismo tecnológico. Lo mismo ocurre con el analfabetismo científico y tecnológico: cuanto más analfabeto en ciencia y tecnología, mayor es la creencia en el referido fetichismo y viceversa. La cultura científica general, aun cuando relativamente superficial, permite una mejor comprensión de los alcances y límites de los avances científicos. Los hallazgos de la investigación de Parker son alentadores, en muchos sentidos, para los espacios de formación de una cultura científica crítica que posibilite al protagonismo social elecciones tecnológicas más esclarecidas, un problema central considerando el grado de desarrollo de las fuerzas productivas a servicio del particularismo del capital.

A partir del cúmulo histórico, de los debates anteriores y a lo largo de la reunión del GT y de los aportes contenidos en los artículos

e, inclusive, considerando la urgencia de una intervención más articulada de los Centros que componen CLACSO en la problemática universitaria, el GT elaboró un Documento-Manifiesto en defensa de una agenda para la reforma radical de las universidades. Este Documento es la mejor síntesis de la reunión de Chile: identifica los protagonistas que pueden llevar adelante los ideales reformistas de Córdoba —que el Manifiesto reivindica y propone revisiones y profundizaciones— en un contexto en el que las fracciones burguesas dominantes ya no pueden liderar la reforma de la universidad en el sentido de su fortalecimiento como institución pública y autónoma, y esboza algunos fundamentos y directrices para apoyar las luchas universitarias. La mejor expectativa del GT Universidad y Sociedad es que los artículos que componen el presente libro puedan subsidiar la profundización del citado Manifiesto para que, por la praxis, la universidad latino-americanista pueda ser forjada en el amanecer del nuevo siglo.

Capitalismo dependiente y Educación: propuestas para la problemática universitaria

ROBERTO LEHER

El presente artículo examina, de forma preliminar, tres hipótesis generales sobre la Universidad latinoamericana y, particularmente, sobre la Universidad brasileña. Propone como corolario de las hipótesis que los marcos teórico-conceptuales para discutir los *impases* de la universidad en el contexto del desarrollismo nacional (1945-1963), y más específicamente, de la modernización conservadora (1964-1984) y de la redemocratización (1985-1989), no explican más los problemas de la universidad del siglo XXI. En la sección final, se debaten las alternativas posibles a partir de las luchas sociales del presente.

El largo período de ajuste estructural, profundizado hacia los años noventa y aún vigente en la actualidad, alteró la posición relativa de las fracciones dominantes burguesas locales, favoreciendo a los sectores más internacionalizados, con mayor notoriedad al capital portador de intereses, a los sectores agro-minerales y al sector industrial orientado a la exportación de *commodities*.

Dialécticamente, las fracciones de clase trabajadora también sufrieron cambios que repercutieron más intensamente en áreas de servicio (bancos, telemarketing, educación, comercio), en general precarizando dichas actividades, y en diferentes ramas industriales, especialmente el sector metalúrgico, negativamente alcanzado por la apertura económica y la sustitución tecnológica de diversas funciones en las fábricas más modernas, como la automotriz. En virtud del fortalecimiento del agro-negocio y de la extracción y transformación mineral, los movimientos campesinos y de los pueblos originarios asumieron mayor protagonismo en las luchas de clases en

los últimos años. El estudio propugna que, si las agendas económicas y políticas son modificadas y también los sujetos de las luchas sociales, la universidad no puede quedar incólume frente a dichos cambios.

Imbricadas en esos cambios, también la universidad y la educación superior fueron intensamente alteradas. Las reconfiguraciones en curso en las instituciones universitarias son de tal magnitud que resulta un error insistir en que el problema está relacionado tan solo con la presencia o la ausencia del Estado en la educación superior, a la expansión de becas y las formas de acceso o, incluso, a la productividad académica. Como se sostiene en este artículo, lo que está en juego es la existencia misma de la universidad pública como institución autónoma frente a los intereses particulares.

De hecho, su conversión en una organización de prestación de servicios *ad hoc* puede acabar inviabilizando el espacio público universitario de producción de nuevo conocimiento y de formación de sus estudiantes de modo amplio —*bildung*—, conjugando enseñanza, investigación y extensión. Aunque la noción de que la universidad debe promover la llamada innovación tecnológica sea aceptada con naturalidad en los espacios académicos, estudios internacionales comprueban que las universidades no son los *loci* de la producción de la Investigación y Desarrollo (Innovación) vueltos a la creación de bienes y servicios (Mansfield, 1998); entretanto, es lo que pregona el Ministerio de la Ciencia y Tecnología (MCT) en su políticas de fomento para las universidades brasileñas¹. De tal modo,

1. En el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, el Ministerio de Ciencia y Tecnología elaboró el denominado *Livro Verde (Libro Verde)* (2000), cuyo título es “Sociedade da Informação no Brasil” (“Sociedad de la información en Brasil”). En esta publicación, el sentido atribuido a la ciencia y tecnología se acerca a la investigación y desarrollo, expresión consagrada para aquellas actividades de producción de bienes y servicios demandados por el mercado. Esta tendencia se profundiza con la publicación del llamado *Livro Branco (Libro Blanco)* del Ministerio de Ciencia y Tecnología, editado en el año 2001. El entonces ministro del área, Ronaldo Sardenberg, afirmó en la presentación de dicho libro que: la vocación de la ciencia, la tecnología y la innovación es convertirse en el principal factor de valor agregado de los productos, procesos y servicios (Brasil, MCT 2001:ix). En el gobierno de Lula da Silva, con la Ley de Innovación Tecnológica N° 10.937, de 02/12/2004, la investigación y desarrollo pasan a ser ejes fundamentales del MCT, ubicando a las empresas privadas como importantes protagonistas de editoriales y organizaciones prioritarias para los sectores público-privados como las universidades públicas, a favor del desarrollo de nuevos procesos y productos en la empresa privada, a partir de la integración de esfuerzos entre universidades, institutos de investigación y empresas de base tecnológica.

estas instituciones están siendo resignificadas como organizaciones terciarias, en el sentido que actúan en servicios de enseñanza después del ciclo de educación secundaria², y, en el caso de las universidades con postgrados consolidados, de prestación de servicios para empresas que, al no disponer de departamentos de investigación y desarrollo, por no ser parte de sus estrategias empresariales, encargan los servicios de adecuación de paquetes tecnológicos que necesitan en los departamentos especializados de las universidades o en fundaciones privadas asociadas a ella.

La problemática universitaria, en la mudanza al siglo XXI, asume contornos originales que necesitan nuevas perspectivas de análisis. En el caso que el referido desfasaje teórico no sea superado, el análisis de las políticas para la educación en proceso puede ser insuficiente, comprometiendo la posibilidad de un pensamiento estratégico capaz de revertir la comodificación (Fairclough, 2001) de la educación superior y la propia lucha hegemónica. En ese sentido, la mención al término estrategia no es retórica. Las transformaciones en la vida universitaria introducidas por el social-liberalismo son tan profundas que solamente pueden tener éxito acciones articuladas, sistemáticas y con capacidad de organización de vastos sectores sociales. Así, a pesar que la expresión tenga origen en el léxico militar, hace mucho que el movimiento social anti-sistémico la incorporó como equivalente al modo en que los sectores subordinados inciden en el porvenir de la lucha política.

En un contexto de correlación de fuerzas negativas para la educación pública es necesario comprender de forma incisiva las transformaciones que comodifican la educación superior para que las luchas sociales puedan tener éxito en la alteración del actual estado de cosas. La teoría, si es capaz de explicar las contradicciones reales, puede ser una guía para acciones coherentes y elevar la organización de los protagonistas que reivindican la universidad como institución democrática, crítica, capaz de pensar los desafíos del presente y de indicar posibilidades futuras distintas de las presentes en el orden social neoliberal.

Las alternativas no son creaciones geniales elaboradas de modo desvinculado de la experiencia de las luchas sociales. En este estudio

2. En este artículo se utiliza el término “educación secundaria” en lugar de “enseñanza media” (como se usa en Brasil) por ser más referencial a América Latina.

se postula que las luchas de Córdoba (1918) fueron las que más avanzaron en la concepción latino-americanista de la universidad y que, dialécticamente, es desde la agenda construida en el proceso iniciado en 1918 que pueden ser vislumbrados nuevos rumbos para la universidad, rompiendo la continuidad de la contrarreforma que pretende reconfigurar toda la educación en relación con la profundización de la condición capitalista dependiente que caracteriza el período actual.

Las hipótesis generales que guían el presente estudio pueden ser esquematizadas de la siguiente manera:

1. a diferencia de los procesos reformistas del inicio del siglo pasado, las fracciones burguesas dominantes locales ya no requieren para su proyecto histórico una universidad pública capaz de producir conocimiento científico y tecnológico nuevo y su objetivo no es el de formar un contingente importante de cuadros con amplia formación científica, tecnológica e histórico-crítica;
2. los sectores dominantes comprenden la educación como un servicio comodificado y, por eso, actúan en el sentido de profundizar la mercantilización y todo cuanto la implica como la expansión de la rama no universitaria, de ser posible, por medio de la educación a distancia y de alianzas público-privadas e, inclusive, por la subordinación de los nichos universitarios con capacidad de investigación tecnológica a los objetivos operacionales de las empresas, y
3. la reivindicación de la educación superior en la forma de una universidad pública “en la que quepan todos los pueblos” y comprometida con los grandes problemas nacionales viene siendo sustancialmente sostenida por los movimientos sociales anti-sistémicos, por los gobiernos del ALBA (de modo contradictorio) y por sectores de la juventud, insertando en las pautas de la universidad cuestiones epistemológicas y epistémicas como la defensa de la interculturalidad. Este “nuevo reformismo” aún no tomó fuerza para afirmar otro proyecto de universidad, pues la correlación de fuerzas restringe el alcance anti-sistémico de las consignas democráticas (reforma universitaria, defensa de lo público), limitándolas a luchas de resistencia y a conquistas provisorias.

La debilidad de las fuerzas capaces de conducir un proyecto que fortalezca y reinvente la universidad pública en una perspectiva latino-americanista tiene muchas causas, pero, ciertamente, la principal proviene de la pujanza del patrón de acumulación capitalista dependiente y de la fuerza conquistada por el bloque de poder que lo lidera. El último cuarto de siglo fue un período en el que los sectores dominantes estuvieron sometidos a fuertes movilizaciones sociales, intensas, a punto de hacer caer a casi dos decenas de Presidentes de la República entre 1990 y 2006, pero no al punto de llevar la clase trabajadora a los gobiernos. Sin embargo, según es posible constatar analizando los documentos del Banco Mundial, el mayor organizador de las políticas neoliberales en América Latina, los dominantes se impusieron como desafío encontrar salidas para lo que fue considerada una crisis de gobernabilidad. Paulatinamente, desde la gran crisis de 1998, de modo desigual conforme los países, el bloque dominante se fue ampliando con la inclusión de sectores de la clase trabajadora, otrora opositores al neoliberalismo, por medio de un proceso transformista³.

El examen de los indicadores económicos relacionados con las fracciones de clase hegemónicas, señaladas anteriormente, permite concluir que los sectores dominantes se beneficiaron ampliamente de la nueva alianza. Impusieron que el corazón de la política económica no podría ser alterado y, como la historia ya había comprobado en otros contextos⁴, las fracciones sometidas al transformismo se revelaron excelentes gerencadoras del orden social. Entre los principales motivos del mayor éxito de esos gobiernos social-liberales

3. Gramsci comprende el transformismo como un proceso histórico en que el bloque de poder dominante se vuelve más amplio, por medio de la absorción paulatina de fuerzas que gravitan en grupos aliados, aunque no orgánicos al bloque de poder y, no menos importante, de grupos otrora adversarios, incluso de aquellos que parecían irreconciliablemente enemigos. En este sentido, la dirección política se volvió un aspecto de la función de dominio, una vez que la absorción de las elites de los grupos enemigos lleva a la decapitación de estos y a su aniquilación por un período muy largo. (Ver Chiaromonte, Gerardo, Transformismo. Disponible en: www.acesa.com/gramsci/?id=661&page=visualizar. Consultado en diciembre de 2008.)

4. Ver las prácticas y dilemas de las fracciones burguesas más radicalizadas en las revoluciones de 1848 en Francia y en Alemania, en la Revolución Rusa de 1905, en la adhesión de la social-democracia al neoliberalismo como en los gobiernos de Felipe González, François Mitterrand, Tony Blair, etcétera.

es necesario destacar la capacidad que poseen de golpear la organización autónoma de las luchas sociales.

Una vez en el gobierno esas fuerzas, anteriormente enfrentadas con el neoliberalismo, convocaron dirigentes sindicales para ocupar cargos en los gobiernos, en la gestión de los fondos de pensión y del consejo de empresas públicas y privatizadas, comprometiendo severamente la autonomía de clase de los instrumentos de lucha de la clase trabajadora. Ideológicamente los nuevos operadores han logrado un éxito relativo en la construcción de una imagen que facilita la identificación de las clases populares con el gobierno. Las fracciones burguesas decadentes que están perdiendo fuerza con la hegemonía del referido bloque de poder intentan afirmarse en el mercado electoral con un discurso ya totalmente fuera del contexto, sosteniendo la ortodoxia neoliberal de primera generación. Frente a ese discurso que hace mucho no tiene apoyo entre los sectores dominantes más importantes y que la profundización de la crisis estructural en el año de 2008 se encargó de enterrar definitivamente, las críticas a los costos de las políticas de alivio a la pobreza no tienen resonancia entre las fracciones burguesas que componen el actual bloque de poder. Este discurso derechista sirve de excusa para que los gobiernos social-liberales puedan acusar a las (abstractas) elites de no querer las políticas sociales dirigidas hacia la inclusión social⁵, el punto máximo de distribución del fondo público admitido por los sectores dominantes, reforzando el apoyo de los sectores populares a los nuevos gestores del bloque dominante.

Con esto es posible crear un antagonismo muy útil al bloque de poder. La oposición al social-liberalismo es justamente acusada de representar una amenaza a los (ahora convenientemente clasificados como) pobres (y ya no como explotados). Resulta de este cuadro una polarización en la que el núcleo sólido del neoliberalismo permanece intacto, pues los conflictos entre los antiguos y los nuevos gestores del neoliberalismo se dan en los marcos macroeconómicos de la actual pauta de acumulación. Nada es más conveniente que la simulación de oposición entre, de un lado, los adeptos del (inexistente) libre mercado en el capitalismo actual (fracciones ideológicas de derecha, sin peso económico y político en el bloque de

5. Para una crítica a las políticas de inclusión y exclusión ver Fuentes (1997) y Leher (2007a).

poder) y, de otro, los que propugnan políticas de alivio de la pobreza. En ese marco, los social-liberales pueden vestir el manto de la gobernabilidad progresista, reduciendo el grado de conflicto social y haciendo avanzar las contrarreformas.

No todos los analistas interpretan el significado de los gobiernos social-liberales del mismo modo. Ni son pocos los que defienden que la elección de fuerzas provenientes de la social-democracia conforma una nueva realidad, el llamado post-neoliberalismo. Actualmente ha sido recurrente la afirmación neodesarrollista⁶ de que el Estado, aun conduciendo las políticas fundamentales del imperia- lismo, dirigido por fuerzas llamadas “post-neoliberales”, puede abrir una nueva vía en la cual la ortodoxia neoliberal sería superada. En esta clave, la cuestión de la educación superior es otra, pues la uni- versidad pública dotada de investigación tendría un papel destacado en las políticas gubernamentales, como una especie de contraparte al apoyo de los gobiernos social-liberales al capital rentista, al agro- negocio y a la exportación de *commodities*.

La tesis del post-neoliberalismo tiene muchos problemas. El exa- men detenido de las medidas políticas, de la ejecución presupuesta- ria y de las luchas sociales permite indicar que ese bloque dominante ampliado con la presencia de centrales sindicales, de partidos y de sindicatos otrora antineoliberales, aunque haya perfeccionado las políticas focalizadas y elevado muy modestamente el salario mínimo, no alteraron los fundamentos del patrón de acumulación que pro- fundiza el capitalismo dependiente; al contrario, en muchos senti- dos perfeccionó y aceleró dicho patrón de acumulación.

En el caso de la educación superior, las políticas orientadas a becas, créditos, cuotas, cursos a distancia y de corta duración crean la expectativa de que el acceso a la educación superior será democra- tizado por dichas reformas gubernamentales, volviendo innecesarias las luchas en pro de la universidad pública. La pequeña expansión de las matrículas de educación superior en el último quinquenio ocurrió en cursos ofertados por instituciones de enseñanza superior de naturaleza empresarial, que el propio Ministerio de Educación brasileño (MEC) no les reconoce las condiciones requeridas para

6. Katz, Claudio *América Latina: Socialismo o neo-desenvolvimentismo*. Disponible en Resistir.info: http://resistir.info/variados/socialismo_neodesarrollismo_p.html, consultado en septiembre de 2008.

poder funcionar. Las demás formas de incentivo público que permitieron ampliar modestamente las vacantes, como las becas de estudios, implican grandes exenciones fiscales —reconocidamente uno de los peores mecanismos de incentivo al sector empresarial—; asimismo los préstamos subvencionados a los estudiantes dieron nuevo aliento a la expansión del sector privado mercantil. En las públicas, la expansión viene ocurriendo por medio de cursos a distancia y de corta duración, como los cursos superiores de tecnología, entre otros discutidos más adelante.

* * *

Con el propósito de desarrollar la primera hipótesis, este estudio recupera la agenda de las luchas de Córdoba e identifica sus principales protagonistas apuntando a las tensiones entre el ideal reformista y el proyecto burgués en curso. Seguidamente, el estudio sostiene que en Brasil no ocurrió un proceso de reformas semejante al experimentado en la Argentina, presentando las grandes líneas de la ofensiva contra-reformista en Brasil, y destaca:

- a. las políticas del gobierno empresarial-militar que crea las bases del actual proceso de mercantilización y de comodificación de la educación superior brasileña. Caracterizada esta ola contra-reformista, son identificados los límites de la correlación de fuerzas que impidió a las universidades avanzar en su autonomía, según lo previsto por la Constitución de 1988, destacando, en especial, el impacto de la Crisis de la Deuda de 1982;
- b. los años noventa, con el ex presidente de la República Collor de Mello y, sobretudo, con Henrique Cardoso, en que la expansión privado-mercantil es muy acentuada y las bases de la llamada reforma del Estado fueron efectivizadas, así como el nuevo ordenamiento general de la educación —Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN)/ Plan Nacional de Educación (PNE)— que flexibiliza el concepto de universidad e incentiva la diferenciación de las IES;

- c. el gobierno de Lula Da Silva con las alianzas público-privadas en la oferta de la educación (Programa Universidad para Todos - ProUni), con los contratos de gestión (Programa de Apoyo al Plan de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales - REUNÍ) y con la redefinición de las investigaciones académicas en investigación y desarrollo (Ley de Innovación Tecnológica) y, en términos institucionales, con la difusión del modelo propugnado por el Proceso de Bolonia y por las recomendaciones de la USAID en cuanto a la aspiración de la generalización del modelo de los *Community Colleges*.

Con la caracterización de las políticas de los años noventa y de la presente década (2000-2008), se desarrollará en este estudio, la segunda hipótesis general desde la cual el artículo avanza en la investigación de la tercera hipótesis, propugnando que el mayor desafío del nuevo siglo será justamente constituir luchas en pro de la universidad de nuevo tipo, incluyendo no solo a la comunidad universitaria, sino también a sindicatos, partidos y movimientos sociales antisistémicos, objetivando una universidad en la que la autonomía sea no solo frente a los gobiernos, sino también frente al particularismo del capital y, por eso, la consigna a favor de una universidad pública comprometida con los problemas nacionales de los pueblos en lucha.

Son necesarias algunas precisiones teóricas y metodológicas para el análisis de las tres proposiciones. La primera se refiere al Estado. Por más que la llamada globalización haya debilitado y erosionado a los estados nacionales —que perdieron parte de su soberanía para el capital portador de intereses, por las corporaciones y los organismos internacionales— el capitalismo en su estadio imperialista sigue siendo organizado sistémicamente por medio de un sistema de Estados (Wood, 2003). La segunda, un desdoblamiento de la primera, es que las políticas de los organismos internacionales, como el Banco Mundial, la UNESCO y la OMC son siempre recontextualizadas en función del lugar del país en dicho sistema de Estados (que siempre es dinámico y, desde el principio del presente siglo, Brasil asume una importancia relativamente mayor, junto con India, Rusia y China) y de la correlación de fuerzas entre las clases fundamentales en el ámbito nacional.

También las luchas universitarias por la educación pública siguen teniendo una dimensión nacional decisiva, por eso, es necesario examinar las relaciones de clase en cada nación, cómo estas se conforman territorialmente, las principales características del patrón de acumulación y sus nexos con el Estado y con las fracciones burguesas hegemónicas. Por más intensas que sean las políticas de los organismos internacionales en cada uno de los países latinoamericanos, la historia, el peso económico y la importancia geopolítica de cada país son dimensiones que tornan esas políticas diferenciadas. Por citar un ejemplo, el Banco Mundial actúa en América Latina desde finales de los años cuarenta, pero sus principales “clientes” siempre fueron pocos países como la Argentina, Brasil, Colombia y México. Otros países, en los años del ajuste estructural, se valieron mucho más de empréstitos de la Asociación Internacional de Desarrollo - AID, orientados a los países considerados muy pobres. De esta forma, las condiciones tuvieron pesos y objetivos distintos. Es en ese sentido, el presente estudio sostiene que las políticas de los organismos internacionales deben ser recontextualizadas (Fairclough, 2001) en cada país.

La tercera indicación versa sobre el sistema de acumulación en curso en América Latina y en Brasil en particular. Con el recrudecimiento del proceso de expropiación y de explotación del trabajo en los países periféricos, las condiciones de acumulación son alteradas, conformando una situación distinta del período en el que las universidades brasileñas fueron constituidas. Harvey (2004) propone que el período actual puede ser caracterizado como de acumulación por desposeimiento. Este conforma un perfil de inserción de los países periféricos en la economía-mundo muy distinto del soñado por los signatarios de la Conferencia de Bandung, de 1955, que denunciaron los efectos del imperialismo y del racismo en la pobreza de las naciones, reivindicando un nuevo orden económico mundial que incluía la efectiva transferencia y democratización de la C&T.

En el contexto latinoamericano actual, el peso relativo del agrobusiness, de la extracción mineral, de la industrialización fraccionada de *commodities* y de plantas maquiladoras, hegemonizados por el capital portador de intereses, conforma otro tipo de Estado y de nación. Y este artículo sostiene que, en el actual contexto, la universidad productora de conocimiento nuevo, como una de las instituciones centrales del proyecto nacional, ya no forma parte del proyecto

estratégico del bloque dominante. Por eso, una cuarta y última puntuación teórica: la diferenciación de las instituciones de enseñanza superior en detrimento del modelo universitario y la comodificación de la educación son directrices puestas en práctica por las propias fracciones burguesas locales.

Es posible concluir, de las consideraciones hasta aquí desarrolladas, que los estudios sobre los rumbos y los desafíos de la educación superior necesitan dar cuenta de las determinaciones resultantes del régimen de acumulación y de la relación de clases correspondiente y, al mismo tiempo, de las particularidades que marcan las universidades.

Esas mediaciones entre la particularidad universitaria y la totalidad social estuvieron vivas y pujantes en las luchas cordobesas. En efecto, las luchas de Córdoba de 1918 comprueban que las cuestiones universitarias no pueden ser pensadas como contenidos restringidos exclusivamente a los espacios académicos, aunque, por sus características propias, milenarias, las universidades se constituyen como instituciones sociales particulares, dotadas de mediaciones singulares, fuertemente vinculadas al proceso histórico.

El contexto de Córdoba era otro, pues el bloque de poder en consolidación consideraba a la universidad una institución funcional a su proyecto de nación. Sería difícil imaginar las derivaciones reformistas provenientes de Córdoba sin la presencia del Radicalismo, en especial a partir de Irigoyen. Lo mismo puede decirse respecto de la consolidación de las universidades mexicanas, impensable sin la Revolución de 1910 o, inclusive, la federalización de las universidades federales brasileñas y la creación de los órganos de fomento a las actividades de C&T fuera de los marcos del nacional-desarrollismo de Getúlio Vargas.

En un contexto de profundización del sistema de acumulación por desposeimiento, sería un grave error —o mejor dicho, una proposición ideológica bien planeada— suponer que es posible simplemente adecuar las enseñanzas de Córdoba al presente, como sugiere la Declaración de La Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Cartagena de Indias, Colombia, 4 a 6 de junio de 2008), puesto que el proyecto burgués dominante en curso es profundamente distinto del de Córdoba.

Córdoba: la latinoamericanización de la universidad

El movimiento reformista de Córdoba de 1918, según lo plasmado en un estudio más extenso (ver Leher, 2008), es reconocido como un momento fundacional de las universidades latinoamericanas que, desde entonces, asumió rasgos característicos que las distinguen de las universidades europeas y estadounidenses. Gran parte de su pujanza se debe al contexto de extraordinaria efervescencia social ocurrida en la Argentina, marcada por la llegada al gobierno del Radicalismo en 1916⁷ y por el espíritu renovador, heroico, de la juventud de la primera posguerra, que contribuyó a difundir esas ideas en diversos países latinoamericanos. Desde el punto de vista del movimiento de la juventud y del naciente movimiento obrero se venía gestando otra perspectiva civilizatoria con la Revolución de 1917, estimulando las luchas obreras y estudiantiles, en particular de estudiantes que pertenecían a estratos medios relativamente proletarizados.

En estos convulsionados años, la universidad se vuelve una de los escenarios de lucha más significativos en la Argentina. Por un lado, el Radicalismo necesitaba una universidad no jesuítica para llevar adelante su proyecto de desarrollo y, por eso, sus aliados estaban dispuestos a reformar parcialmente la universidad; por otro, los sectores oligárquicos y la iglesia reaccionaria, a su vez, recrudescían el control que ya detenían sobre la universidad como una especie de ciudadela para mantener su influencia sobre la formación de las clases medias y dominantes.

Las iniciativas burguesas tuvieron mucha importancia en el transcurso de esos embates. El Presidente Irigoyen se ubicó del lado de los reformistas en varias circunstancias, así como el ex gobernador de la Provincia Juárez Celman, y congresistas como Juan B. Justo y Alfredo Palacios. De hecho, había sectores burgueses y pequeño-burgueses que enfrentaban las fuerzas reaccionarias de la iglesia que mantenían a la universidad como su fortaleza en un país en activa efervescencia cultural y política. Esa universidad reproductora y

7. “En 1891 la Unión Cívica Radical, hace su aparición en la escena política argentina. Entre sus principales dirigentes se encontraban además de Leandro Alem y su sobrino Hipólito Yrigoyen, Marcelo T. de Alvear, Deodoro Roca, Lisandro de la Torre, Pelagio Luna, José Lencinas, Ángel Gallardo, Tomás A. Le Bretón, José Luis Cantilo, Felipe Senillosa, Bernardo de Irigoyen, Aristóbulo del Valle y otros”. Ver: www.ucr.org.ar/nota.php?NOTAID=1465, consultado en septiembre de 2008.

fosilizada no atendía a los deseos de desarrollo anhelado por el Radicalismo y, por eso, el apoyo a la lucha estudiantil en los marcos del orden burgués. Julio V. González, mencionado en el texto de Mariátegui (2008), propugna que la reforma es “parte de una cuestión que el desarrollo material y moral de nuestra sociedad impuso a raíz de la crisis producida por la guerra”.

El Manifiesto liminar, redactado por Deodoro Roca, es un texto que sobrepasa los anhelos del Radicalismo. Es osado en la defensa de la insurrección estudiantil, dotado de pinceladas antiimperialistas, contundente en la crítica a la inmovilidad y al autoritarismo de la jerarquía fosilizada de la universidad, ácido en la crítica al espíritu de rutina y de sometimiento de la gran mayoría de los profesores que concebía la osadía intelectual como un anatema. Es enfático en el anticlericalismo y luminoso en la concepción latinoamericanista.

Sin embargo, la fuerza engendrada por el Radicalismo fue también un obstáculo para el avance de la reforma. Mariátegui (2008), en su texto sobre la Reforma Universitaria, sostiene que mientras el movimiento no fuese capaz de derrotar el sistema social vigente, la reforma no podrá llegar a las recónditas raíces del problema educacional. Los límites de los ideales reformistas fueron percibidos y discutidos en el interior mismo del movimiento, dentro y fuera de la Argentina. En virtud de la fuerte influencia del Radicalismo, el movimiento no pudo enfrentar con objetividad la problemática que, en 1925, el cubano Julio Antonio Mella delineó con precisión: “Nada se resuelve con hacer de la universidad un centro técnicamente perfecto, si la masa estudiantil, que proviene de los colegios religiosos o de los colegios laicos privados, tiene ya formada una mentalidad burguesa, y no científica de la universidad”. Eso no quiere decir que las revoluciones estudiantiles no hayan sido evaluadas por Mella como importantes, pues, en su apreciación, encendieron un movimiento de proporciones latinoamericanas y señalaron, en la práctica, la posibilidad de amplias transformaciones en las universidades marcadas por el arcaísmo (Ciria y Sanguinetti, 1968: 19).

A pesar de ser incipientes fuerzas políticas organizadas, líderes socialistas y antiimperialistas trajeron la Revolución Rusa de 1917 para la lucha de la juventud latinoamericana, afirmando una agenda antiimperialista y reubicando el significado de la cuestión nacional y de los sujetos históricos de la lucha de clases en países capitalistas dependientes.

Esa combinación de perspectivas propició reflexiones penetrantes sobre la educación popular, el carácter de la universidad, e incluso problemas hasta entonces considerados incompatibles con la educación superior: la presencia de los proletarios en las instituciones, el gobierno compartido y la autonomía de la universidad, y las perspectivas latinoamericana y antiimperialista. No es casual que la ofensiva neoliberal de los años noventa buscó destruir todos los fundamentos de los reformistas: la gratuidad, el gobierno democrático y el pluralismo político, la autonomía, la libertad de pensamiento y de expresión, garantizadas por cátedras paralelas y por la entrada por medio de concurso público, el co-gobierno, el acceso universal, la naturaleza pública de los procesos institucionales.

Las ideas reformistas al ser apropiadas por estudiantes socialistas asumieron crecientemente un carácter antiimperialista, revolucionando las concepciones hasta entonces vigentes de un marxismo que era asimilado como algo listo para explicar la realidad latinoamericana. José Ingenieros (1877-1925) asoció la autonomía y el autogobierno universitarios a los Soviets.

En Cuba, Julio Mella (1905-1929) se aproximó al movimiento de Córdoba por su radical anticlericalismo, siendo fundador de la Liga anticlerical de Cuba (1922), de la Federación de Estudiantes de Cuba (1923), de la alianza antiimperialista de Américas y del Partido Comunista (1925); fue asesinado en el exilio por obra del dictador Geraldo Machado. Es importante destacar que Mella tuvo contacto con las obras de varios reformadores argentinos como Ingenieros (a quien conoció personalmente en 1925), Darío y Ugarte. Cuando la insurgencia estudiantil cubana declaró la universidad libre, cinco años después de Córdoba, Mella, entonces con veinte años, asumió el cargo de rector interino de la alta casa de estudios (Kohan, 2002: 105). Para él, el núcleo de la reforma universitaria pasaba por tres ejes: la autonomía, pues la universidad era sofocada por el gobierno corrupto; la representación, concretamente, el gobierno compartido, y la depuración del claustro. En términos objetivos, la reforma tendría que abarcar cuatro núcleos: a) no ser una fábrica de títulos; b) no ser una escuela de comercio “adonde se va a buscar tan solo un medio de ganar la vida”; c) influir de manera directa en la vida social, y d) socializar el conocimiento. Esta última preocupación nada tenía de proclamativa. Mella creó la Universidad Popular José Martí, dirigida por los trabajadores, con el objetivo

de “destruir una de las tiranías de la actual sociedad: el monopolio de la cultura” (Mella, 1924, apud Kohan, 2002: 108).

Mariátegui (1894-1930), al calor de los acontecimientos, constató la heterogeneidad del movimiento y las tensiones provocadas por el Radicalismo que restringía la autonomía del movimiento, así como también las limitaciones liberales provenientes de Estados Unidos. Sin embargo, reconoció que el contacto con el proletariado fue aclarando las ideas que adquirieron un contorno más revolucionario, abandonando la inicial postura romántica, generacional y mesiánica (Tünnermann Bernheim, 1997: 15). El Congreso Nacional de Estudiantes peruano creó, en 1920, la Universidad Popular Gonzáles Prada cuyo rectorado quedó a cargo de Haya de la Torre. Mariátegui introdujo a los pueblos indígenas en los programas de formación política. A diferencia del marxismo eurocéntrico, el editor de *Amauta* sostenía en *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* que el marxismo latinoamericano no podría ser ni calco, ni copia. Con esta obra, ocurre una latinoamericanización de las ideas socialistas y marxistas.

Después de la Crisis de 1929 y de las dos Guerras Mundiales, las fracciones burguesas locales tuvieron que reevaluar la función de las universidades en su proyecto nacional, fortaleciéndolas por medio de la creación de órganos de fomento y de la fundación de nuevas universidades públicas. En el contexto desarrollista, la vertiente crítica y antiimperialista —que tuvo tanta importancia en las luchas por la reforma universitaria en varios países latinoamericanos— no llegaba a expresar movimientos con fuerza política para interferir de modo marcado en las universidades en el momento en el que las fracciones burguesas locales pasan a disputar su carácter y naturaleza de modo más objetivo y pragmático. De hecho, la *intelligentsia* crítica, aunque tuviese relevancia en algunas áreas de conocimiento y algunos de sus intelectuales poseyeran gran prestigio social, no llegó a ocupar un lugar prominente en la definición de las políticas universitarias, liderada por los llamados nacional-desarrollistas.

No debe olvidarse que en algunos países las fracciones burguesas locales desarrollistas impusieron medidas contra-reformistas. De hecho, diferentes gobiernos “nacional-desarrollistas” fueron duramente anticomunistas (lo que significa que, en la práctica, persiguieron al conjunto de la izquierda socialista), llevando a la

prisión y al exilio a importantes intelectuales. Fue, apenas, en algunos países y en períodos de mayor tensión con las políticas estadounidenses, que los sectores críticos llegaron a tener mayor espacio en el aparato estatal, pero no autonomía como para profundizar un proyecto crítico al imperialismo y al capitalismo.

Retrospectivamente, la vertiente ideológica que se consolidó con mayor densidad en el período que comprende las luchas de Córdoba y los años cincuenta fue, *grosso modo*, la nacional-desarrollista, en que arcos policlasistas organizaron el gobierno de varios países latinoamericanos. La Crisis de 1929 y, a continuación, la Segunda Guerra Mundial, abrieron las brechas para romper con el anterior régimen exportador de acumulación, haciendo propicias las condiciones para un fuerte proceso de industrialización por sustitución de importaciones en países como Argentina, Brasil y México. Luego de un primer ciclo de productos livianos, a partir de la Guerra, avanzó la industria pesada, con siderurgia y química. La diversificación siguió prosperando, aunque con tensiones y conflictos puntuales en virtud de la Guerra Fría, con el apoyo de EE.UU. Solamente cuando el nacionalismo se sobrepuso a los intereses imperialistas, las contradicciones y fricciones se volvieron más abiertas, llevando a los golpes empresarial-militares inspirados en las *etapas del desarrollo económico* preconizadas por W. W. Rostow⁸.

Modernización conservadora, comodificación y privatización de la educación superior

Cuando en los años sesenta, en Brasil e, inmediatamente, en varios otros países latinoamericanos, se realizaron golpes militares, las dictaduras pudieron erigir sus orientaciones para la universidad desde el esqueleto de ciencia y tecnología (C&T) edificado en los

8. Walt W. Rostow, economista y consejero de los presidentes estadounidenses John F. Kennedy y L. Johnson, y uno de los idealizadores de la Alianza para el Progreso, comprendió que sería necesario cambiar la mentalidad de sectores dirigentes latinoamericanos que debían conducirse de acuerdo con la nueva situación, abandonando las políticas rotuladas de “populistas”. ¿Cómo hacer eso con la agilidad necesaria? En las etapas del desarrollo económico, escrito al final de la década del cincuenta, Rostow afirmó que, en la historia del desarrollo económico, todos los países seguían

años cincuenta por el polisémico nacional-desarrollismo, aunque, es cierto, con importantes diferencias de prácticas y proyectos.

Se desató sobre la universidad un proceso represivo contra la *intelligentsia* crítica y los sectores que, en la defensa del proyecto nacional, combatieron el imperialismo. Esa ofensiva no se limitó a alejar profesores indeseables; abarcó la redefinición de los marcos normativos de la educación superior y reconfiguró fuertemente las políticas de ciencia y tecnología, amparadas en la esfera estatal controlada, *manu militari*, de acuerdo con dicho proyecto modernizador.

Mirando al pasado a partir del presente, el período de la dictadura empresarial-militar parece paradójico. El gobierno dictatorial tenía conciencia de que el apoyo a la posgraduación y a la investigación —efectivamente en curso— podría consolidar *loci* de producción de conocimientos críticos al proyecto de modernización conservadora, algo intolerable para el régimen, como queda evidenciado con el recrudecimiento de la brutal represión que se abatiera sobre la universidad.

La explicación de que el clima de miedo se encargaría de encuadrar a los investigadores en los marcos del orden establecido no era suficiente. De hecho, la ofensiva post 1968 sobre la universidad fue particularmente violenta. Además de las anulaciones y jubilaciones compulsivas, de las desapariciones y de las prisiones, los maestros aún tenían que convivir con las Asesorías Especiales de Seguridad e Información, aparato vinculado al Servicio Nacional de Informaciones, dentro de las universidades. Sin embargo, era necesario indagar si bajo el manto del miedo y del terror sería posible crear un ambiente propicio a la investigación con la amplitud deseada. Áreas estratégicas para el gobierno empresarial-militar como la física, por ejemplo, fue fuertemente desarticulada por la anulación de prominentes científicos. De haber habido más anulaciones, el área prácticamente hubiera desaparecido del mapa académico brasileño. Además, si el control hubiera sido puramente

la misma evolución y que el desfasaje entre el desarrollo de las naciones era apenas una cuestión cronológica (según su concepción, obviamente no existiría el imperialismo). El tiempo para alcanzar la fase del “consumo de masa” podría ser abreviado si el país promoviese un “arranque” adecuado para el desarrollo. Entre las condiciones para el “arranque” económico, Rostow priorizó la constitución de un sector dirigente “con propensión para el progreso”, esto es, afinado con la modernización frente a EE.UU.

coercitivo probablemente pocos docentes habrían apoyado la modernización conservadora, pues difícilmente podrían justificar sus actos “en nombre de la ciencia”.

El gobierno empresarial militar resolvió ese *impasse*, privando a las universidades de la autonomía de gestión financiera, en especial de dinero para la investigación y estrangulando crecientemente los recursos en los que el investigador presenta un proyecto independiente de líneas de investigación y lo somete a evaluación del mérito científico. Todo aparato de C&T fue desplazado al Ministerio de la Planificación, por ese entonces el ministerio más poderoso en la conducción de la modernización conservadora. Una vez allí, los recursos pasaron a ser liberados por medio de convocatorias que expresaban justamente las prioridades del régimen. Profesores universitarios cercanos al gobierno ocuparon puestos relevantes de ese sistema y la evaluación del mérito de los proyectos, en relación a las prioridades del régimen, fue hecha incluso por docentes que, aunque no pudiesen ser considerados activos promotores, aceptaron el lugar en los consejos en “nombre de la ciencia”. Con eso se fue afirmando una heteronomía elemental. Y la intervención gubernamental en las universidades se pudo dar no solo basada en la fuerza, sino también por medio de convocatorias “neutrales” externas definidas en conformidad con las grandes líneas de investigación demandadas por el régimen militar.

En el largo invierno de la dictadura empresarial-militar, la coalición de la clase dominante impuso una “reforma” que hizo a la universidad tomar partido por la “modernización” conforme al modelo preconizado por EE.UU. Para establecer la nueva pauta institucionalizada por el gobierno empresarial-militar —por medio de la Reforma Universitaria de 1968 asesorada por la Agencia para el Desarrollo Internacional de Estados Unidos de América del Norte (USAID)— fue necesario remover el moho europeo que aún acechaba en sus currículos, cursos, laboratorios, bibliotecas y salones de clase.

En Brasil, maestros y estudiantes que defendían la universidad como una institución pública, autónoma y comprometida con los problemas nacionales y de la mayoría del pueblo fueron identificados como obstáculos a ser desterrados de los cuadros de las instituciones, lo que se hizo por medio del AY-5 y por el Decreto 477/69. Claramente, los sectores académicos que apoyaron ésa reforma

contaron con el beneplácito de la dictadura, usufructuando becas, recursos para sus laboratorios y nombramientos para la burocracia del aparato de C&T ampliado por el régimen. Es indudable que en este áspero período de la historia brasileña ocurrió una expansión sin precedentes de las actividades de investigación, articuladas con la posgraduación y con las líneas de pesquisa preconizadas por los órganos de fomento.

No es posible ignorar la extraordinaria tasa de expansión de la posgraduación en el período de la dictadura empresarial-militar (1964-1985): el crecimiento fue multiplicado por 26, pasando de 41 programas en 1965 a 1063 en 1985, tendencia seguida en las décadas siguientes, alcanzando, en 2004, 2900 programas de maestrías y doctorado. Esta situación posibilitó que el país, actualmente, sea responsable de aproximadamente un 45% de la investigación latinoamericana.

En un contexto todavía poco estudiado, la posgraduación brasileña (y también de otros países de la región) fue instaurada con el apoyo del aparato de fomento científico y tecnológico reorganizado en sus funciones y composición por la dictadura empresarial-militar: no había ninguna duda de que el apoyo gubernamental a la C&T nada tenía de emancipatorio. De todas formas, examinando retrospectivamente el período, es posible constatar que parte de los fondos para la investigación básica no fue exclusivamente otorgada al mercado y que la preocupación tecnológica en áreas sensibles —como energía, telecomunicaciones, ingenierías, salud, agricultura y ganadería— formaba parte del esfuerzo de la calificación de empresas estatales, de centros de estudios públicos y de empresas que desarrollaban etapas de cadenas productivas con cierto grado de complejidad. Fue en esos intersticios que una ciencia y tecnología no directamente operacional al modelo en curso se produjo, impulsando una posgraduación que contiene en su historia, esas contradicciones: gran parte de la política de estricto control de la posgraduación impuesta por el gobierno, por medio de la CAPES, tiene su génesis en este contexto.

El hecho de que EE.UU. y el Banco Mundial hayan apoyado un determinado patrón de industrialización en Brasil, especialmente después del golpe empresarial-militar y, también, la investigación universitaria no es contradictorio con sus objetivos hegemónicos. Movidos por la lógica de la Guerra Fría, los estrategas

del Departamento de Estado concluyeron que eran pocas las naciones que, de hecho, podrían amenazar la estabilidad. En las palabras de un analista de la época: “[...] es necesario prestar atención a las reivindicaciones de los Estados que están, en virtud de su poder, en condiciones de amenazar la estabilidad internacional y así la viabilidad del sistema” (Tucker apud Fiori, 1999: 78). De ese modo, solo algunas naciones fueron consideradas prioritarias para la transferencia de recursos y soporte técnico. En América Latina, Brasil, México y la Argentina fueron incluidos en el rol de los países prioritarios. La “modernización conservadora” emprendida por el régimen empresarial-militar, con resuelto apoyo estadounidense, testimonia eso. En contrapartida, EE.UU. esperaba el fin de la unidad del Movimiento de los Países No Alineados y el creciente cerco al marxismo.

El nuevo bloque dirigente emprendió políticas de Estado que fortalecieron las fracciones del capital que componían la alta jerarquía de la coalición de clases, notoriamente el trípode gran capital doméstico-estatales-multinacionales. La infraestructura (energía, telecomunicaciones, aeropuertos, carreteras, etc.) necesaria para la reducción de los costes de diverso sectores productivos —sean grandes empresas de capital doméstico, estatales o multinacionales— fue asegurada por medio de préstamos de gran monta tomados con intereses libres. Además, motivos geopolíticos (en la mira de la Guerra Fría), “equilibrio de poder” (seguridad y desarrollo) e intereses económicos (agricultura entre otros) también afluyeron para la inclusión, en el II Plan Nacional de Desarrollo (PND), de fondos significativos para la investigación científico-tecnológica instrumental conforme el modelo de desarrollo en curso.

Entre las principales prioridades del II PND es posible destacar el objetivo de introducir en el país la *revolución verde*, favoreciendo áreas como genética, fisiología, agronomía, etc. Los mismos objetivos pragmáticos orientaron la expansión de la física nuclear, la planificación educacional y otras áreas consideradas como estratégicas para la implementación de la *modernización conservadora*. Consecuentemente, se firmaron convenios con universidades estadounidenses, se constituyeron programas de posgraduación y se establecieron líneas de fomento, causando un *boom* de la investigación en Brasil.

Fernandes (1979) sostiene, que esa aparente modernización llevada a cabo por el bloque en el poder (dictadura militar) tiene su límite en el capitalismo dependiente con todas las consecuencias negativas que de allí devienen, como la profundización de la heteronomía cultural. A diferencia de los teóricos de la modernización y de la dependencia, él rechaza la conexión unidimensional entre industrialización y desarrollo. La industrialización es realizada por medio de la hiperexplotación del trabajo y de la intensa expropiación de los recursos naturales y, a su vez, cuando implica el uso de ciencia y tecnología, éstas son conformadas a las demandas instrumentales de los contratantes, situación exacerbada por la propiedad intelectual. En síntesis, el desarrollo, limitado por los carriles de los desarrollados, refuerza y perpetúa la heteronomía. Y, por eso, Fernandes concluye que la universidad sería inexorablemente reconfigurada, profundizando su alienación.

Luego de la contrarreforma de 1968, la expansión de la oferta de educación superior fue muy acelerada⁹, pero la tasa de crecimiento del sector privado fue aun más explícita: en 1960, las instituciones públicas eran responsables de casi el 65% de las matrículas, pero en el gobierno de Geisel el número de matriculados en esas instituciones ya era inferior al de las privadas. Es apreciable que la dictadura empresarial-militar emprendió una división del trabajo: la investigación y la posgraduación serían realizadas, *grosso modo*, en determinadas instituciones públicas, mientras la mayor expansión de vacantes se daría en las instituciones privadas de naturaleza no universitaria (aunque algunas gozasen del estatus de universidad, pero sin investigación institucionalizada).

En lo que parecía ser el apogeo de ese proceso, al final de los años setenta, tuvieron lugar cambios profundos en la ruta, hasta entonces, trazada por los operadores de la política para la educación superior y de C&T. El concepto de desarrollo asociado al capital multinacional, pero con un brazo estatal fuerte y con una vertiente constituida por fracciones burguesas locales orientadas hacia el mercado interno, fue fragmentado por la Crisis de la Deuda de 1982.

9. Entre 1968 y 1984 el crecimiento del número de matrículas fue superior a 400%, mientras que entre 1968 y 1971 llegó a crecer 30% al año. Después de 1984, una nueva ola de crecimiento se verificó desde 1994, básicamente por la expansión privada.

En función de ese nuevo cuadro económico, el lugar de la universidad tendería a ser otro, pero eso se daría en cuanto los sectores que se afirmaron en la dictadura empresarial-militar —con ganancias y pierdas— se reacomodasen al proyecto neoliberal.

Crisis de la deuda: nuevo marcador temporal para la historia de la universidad

La crisis de la Deuda de 1982 es uno de los más importantes marcadores temporales de la política en América Latina. Desde el súbito aumento de la tasa de intereses, que hace estallar la deuda, América Latina fue reposicionada en la economía-mundo de modo que el modelo europeo de universidad —pública, gratuita y referenciada en el principio de la indisociabilidad enseñanza-investigación— dejó de ser un objetivo, convirtiéndose, antes, en un obstáculo para la “modernización” de la educación superior.

En términos de los cánones vigentes, la Universidad dejó de ser congruente con el tiempo histórico, transformado por una supuesta revolución científico-tecnológica impulsora de la “globalización”, al estar enredada en una trama de corporativismo y burocracia característicos de las instituciones estatales. La alternativa, en este sistema de pensamiento, es diluir sus vínculos con el Estado objetivando mayor apertura a la sociedad o, conforme a Bourdieu y Wacquant (2001), al mercado.

Gary Becker, Nobel de economía, uno de los más destacados representantes de la derecha de la Escuela de Chicago, llegó a afirmar que los gobiernos que mantienen la gratuidad de la enseñanza superior subvencionan a las personas equivocadas (las “elites”) y practican prioridades equivocadas, dada la irrelevancia de las actividades académicas latinoamericanas¹⁰. Lo mejor sería enfocar la enseñanza fundamental, en los términos difundidos por el Banco Mundial.

Con la Crisis de la Deuda de 1982, el posicionamiento de los organismos internacionales no era sino una opinión más sobre la

10. El mismo argumento general es retomado en: Gary S. Becker 2006 “Capital Humano y Pobreza”, en: www.cieep.org.br/printartigo.php?codigo=480, consultado en julio de 2006.

naturaleza de la crisis. La renegociación de la deuda fue convertida en un complejo proceso que redefinió la fuerza relativa de las fracciones de clases en el bloque de poder de los países latinoamericanos a favor de las fracciones locales más internacionalizadas (Basualdo, 2002), fortaleciendo los sectores pro-imperialistas (financiero, agronegocio, *commodities*). Así, las condiciones de esos organismos (BM y FMI) no fueron solamente una imposición de afuera para adentro, sino medidas que, para determinadas fracciones locales, serían extremadamente benéficas y lucrativas.

Para adecuarse al macro-ajuste estructural gran parte de los países de la región hizo reformas constitucionales modificando el derecho a la educación, como la Argentina, Brasil, Chile y México, entre otros. En el caso de México, la alteración del Artículo 3º de la Constitución (1993) y la nueva Ley Educativa (1994) redefinieron el derecho a la educación y el deber del Estado en asegurarla a todos, en pro de una nueva conceptualización que permite que la educación sea concebida como un servicio a ser negociado en el mercado. En Brasil, la concepción de que la educación es un servicio está expresa en el Plano Director de la Reforma del Estado, iniciado en el gobierno de Cardoso (1996) y profundizado en la ley de sectores público-privados (gobierno de Lula Da Silva), que preconiza la mayor eficacia del sector privado frente al público en el servicio educacional de los segmentos populares. La ausencia de gratuidad en la posgraduación *stricto sensu* y la banalización de los docentes ad-honorem (sin remuneración) de las universidades públicas argentinas son expresiones de ese movimiento.

Las universidades brasileñas y latinoamericanas fueron “alteradas” (Mollis, 2003) en todas sus dimensiones: desde la docencia a la investigación, del financiamiento a la evaluación, desde los currículos a la carrera académica, moviendo las fronteras entre lo público y lo privado, tanto en lo que se refiere a la oferta de la educación en cuanto al cotidiano mismo de las instituciones —el espacio público en que los problemas nacionales pueden ser discutidos fue invadido por la esfera privada, restringiendo lo público a pocos nichos, muchos de ellos de elevada calidad académica y articulados regionalmente por medio del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y otras iniciativas afines.

La erosión de la autonomía universitaria fue acelerada por una serie de medidas, tales como: a) la vinculación de los fondos de

investigación a las demandas del capital (incluso en la forma de empresas estatales que poco tienen de públicas); b) la puesta a disposición de los recursos para investigación por medio de convocatorias elaboradas en los órganos de fomento, constituidos, en parte, por académicos que veían en la acción de dichos órganos una misión modernizadora frente al supuesto arcaísmo de las universidades públicas; c) la adopción creciente del modelo estadounidense de educación superior¹¹; d) el establecimiento de un modelo de trabajo académico y de cierta calidad de problemática científica en virtud de la financiación de la investigación por agencias extranjeras como la Rockefeller. Es posible concluir, por consiguiente, que la mercantilización actual y el *ethos* del “capitalismo académico periférico” no constituyen ninguna rareza: sus raíces más axiales se nutren de la modernización conservadora.

Comodificación de la educación

Examinando el avance de la inserción de la educación en el sector de servicios, Fairclough (2001: 255) caracterizó el proceso como de comodificación:

“[...] el proceso por el cual el dominio y las instituciones sociales, cuyo propósito no es la producción de mercaderías, en el sentido económico restringido de artículos para la venta, son, no obstante, organizados y definidos en términos de producción, distribución y consumo de mercaderías”.

Al investigar como la comodificación reconfigura la práctica académica en la universidad, Slaughter y Leslie (1999) propusieron que esas transformaciones conforman un capitalismo académico. El punto de partida del capitalismo académico, conforme Ornelas Delgado (2006: 15), “es aceptar que ‘debido a su baja rentabilidad

11. El trazo marcado aquí es la expansión de cursos terciarios de corta duración, los *community colleges*. El ejemplo de EE.UU., recientemente, es el propio Estado que asume ese modelo de expansión aligerado. En EE.UU., en 1965, el 18% de los estudiantes estaban matriculados en instituciones públicas de corta duración; en 1999, 36% de los estudiantes estaban en estas instituciones.

social' no hay razones válidas para que el Estado financie la educación superior, a cuyas instituciones se les exige ser autofinanciables mediante fuentes de financiamiento alternas al subsidio gubernamental". Las nuevas formas de organización institucional —de la universidad, de la educación superior y del aparato de fomento a la ciencia y tecnología— tienen como propósito ampliar los espacios para los negocios, modificando intensamente el equilibrio de poder en el interior de las instituciones.

Conforme a los nuevos paradigmas del así llamado Estado gerencial¹², que habría sustituido el Estado burocrático, la universidad es parte de un engranaje movido por la economía de mercado. En el Plan Director de la Reforma del Estado, elaborado en el gobierno de Cardoso, la universidad es concebida como "servicio" no exclusivo del Estado y "competitivo". Por ello, no cabe siquiera el cuestionamiento de que las universidades públicas poseen partidas reducidas, pues es "natural" y "deseable" que una parte sustantiva de sus recursos provenga del mercado. La subordinación en lo que respecta a los problemas de las empresas privadas, antes de indicar heteronomía, es señal de que la institución finalmente se reconcilió con el tiempo histórico marcado por la supuesta revolución científico-tecnológica.

En la conceptualización de Slaughter y Leslie (1999), las universidades con capacidad instalada de investigación y posgraduación están siendo profundamente reestructuradas por el desplazamiento de las inversiones de "ciencia" y "tecnología" para los de "investigación y desarrollo", proceso que se intensifica con la creciente reducción "relativa" de los fondos estatales para el mantenimiento y el desarrollo de las universidades públicas. Relativa, dado que, aunque en algunos países el presupuesto general de la educación superior pública haya sido ligeramente ampliado —no más de lo que 10% a 15% en la última década, en el rastro de acuerdos y pactos de las entidades representativas de rectores con los gobiernos—, el total de matrículas aumentó en una mayor proporción que los recursos. En el caso brasileño, entre 1996 y 2006, las matrículas crecieron más del 50% en la graduación y en más del 150% en la posgraduación

12. Brasil. Ministerio de Administración y Reforma del Estado. Plano Director de la Reforma del Aparato de Estado, 1995. Disponible en: www.planalto.gov.br/publi_04/colecao/plandi.htm, consultado el 15 de abril de 2006.

stricto sensu, como fue el caso de Brasil en el período 1996-2006 (Leher y Lopes, 2008), pero los recursos crecieron apenas cerca del 10%. En ese contexto de restricción presupuestaria, los profesores son instados a estrechar sus vínculos con el mercado o a buscar contratos de prestación de servicios para los gobiernos y empresas, conformando un *ethos* distinto del académico en el cual el manejo del mercado del conocimiento es crucial.

En efecto, aunque muchas de esas transformaciones estén siendo manejadas desde el interior de las instituciones, eso no significa que el Estado no esté creando condiciones cada vez más favorables a esas prácticas. Las políticas de conversión del par ciencia-tecnología en *ciencia, tecnología e innovación*, el uso de criterios productivistas para la evaluación de los maestros y estudiantes y, también, de las instituciones, los segmentos público-privados, la institucionalización de fundaciones privadas en las universidades públicas, dependen de políticas estatales que construyen diligentemente la liberalización y la mercantilización de las prácticas universitarias. La tesis de Polanyi (2000) de que el Estado contribuyó para crear lo que los liberales denominan como mercado, es también aplicable para la liberalización de las prácticas académicas.

La difusión de ese nuevo *ethos* académico ganó fuerza y materialidad con la afirmación de la llamada nueva economía que estaría anunciando el capitalismo intelectual (Stewart, 1998). Esa revolución en la economía, según la opinión de los adeptos de la sociedad del conocimiento, solamente fue posible con la estrecha asociación entre la universidad y las empresas de alta tecnología, (post) modernas, flexibles, innovadoras y básicamente orientadas hacia las tecnologías de comunicación. El éxito de sus acciones en la bolsa de alta tecnología *Nasdaq* corroboraba la idea de que el fordismo estaba siendo incuestionablemente barrido del mapa de la economía de punta de los países centrales y que las universidades integradas a esas empresas estarían en el centro del proceso innovador (Brenner, 2003). Es esa creencia que motivó la creación de incubadoras de empresas en el interior de las universidades. La universidad anidaría las nacientes empresas de alta tecnología que, maduras, podrían caminar con los propios pies. Así, el dinamismo empresarial sería dependiente del soporte universitario en proporciones jamás soñadas, ni siquiera por el Estado Napoleónico que confirió gran importancia a las universidades en la industrialización francesa.

Cuando ese *boom* de la *nueva economía* fue interrumpido con la explosión de la burbuja del crecimiento (Brenner, 2003), la imagen de que la economía del conocimiento transformaría las entrañas de las universidades ya estaba afirmada como algo positivo. En las dos últimas décadas, todo una armazón fue erigida para consolidar ese proceso, como el endurecimiento de las leyes de propiedad intelectual, particularmente con la OMC, llamadas a proteger la inventiva de empresas y universidades inmersas en la nueva economía.

Estas transformaciones que impulsan el capitalismo académico repercuten vigorosamente en las instituciones universitarias de los países centrales, alterando la forma de producción de conocimiento, sus objetivos (contemplando imperativos de orden económico) y los conceptos de autonomía y gestión académica. En otros términos, el capitalismo académico redefine la producción, el control, la apropiación y la distribución del conocimiento. Pero, cabe indagar: ¿el capitalismo académico es también una realidad en países latinoamericanos?

Es cierto que muchas de sus características están presentes también en países capitalistas dependientes; sin embargo la transposición del concepto sin mediaciones con lo concreto sería un error teórico y metodológico. Es necesario rechazar generalizaciones que ocultarían particularidades de alta relevancia para la explicación y la comprensión de los cambios en curso en las universidades latinoamericanas. El capitalismo académico, tal como fue descrito por Slaughter y Leslie (1999), expresa una realidad en la que el circuito ciencia-tecnología-innovación (investigación y desarrollo) se difunde para *loci* externos a la universidad, recorriendo una vasta cadena productiva intensiva en tecnología constituida por empresas dotadas de centros estructurados de *investigación y desarrollo*. Esas cadenas no conforman solo la *nueva economía*, sino también sectores industriales, dichos tradicionales, operan ese circuito.

En los países capitalistas dependientes, la realidad es otra: el circuito ciencia-tecnología-innovación (investigación y desarrollo) abarca de modo asistemático y heterogéneo un sector productivo cuyas cadenas productivas son fragmentadas y, por medio de reglas, desprovistas de centros de investigación y desarrollo. Por eso, el presente estudio califica el capitalismo académico en curso como periférico. Muchas de las dimensiones estudiadas por Slaughter y Leslie (1999) pueden ser encontradas en las universidades brasileñas,

mexicanas y argentinas, pero no la conexión con las cadenas productivas intensivas en conocimiento.

Así, de hecho, también las universidades argentinas, brasileñas y mexicanas poseen características semejantes a las de los países del G-7, como: la evaluación productivista; la financiación de programas específicos, desde criterios extra-universitarios y frecuentemente con la participación empresarial; la constitución de fondos orientados a la investigación y desarrollo con fuerte control empresarial; las exenciones tributarias para las empresas que poseen programas de innovación tecnológica; las distintas modalidades de empresas público-privadas; la carrera y remuneración calculada por criterios de evaluación individual de desempeño; la diversificación de las fuentes del mantenimiento de las instituciones; el uso de becas de estímulo a docentes y estudiantes, objetivando el compromiso en programas gubernamentales y empresariales; la flexibilización de los derechos laborales; el uso de criterios internacionales de productividad y *excelencia académica* para evaluar la posgraduación, y la apertura del mercado educacional a la inversión extranjera y los cursos de graduación y posgraduación a distancia. Pero a diferencia de lo que ocurre en EE.UU., los nexos de la producción académica con los departamentos de investigación y desarrollo de las empresas son prácticamente inexistentes. Es por eso que el capitalismo académico en países como Argentina, Brasil y México tiene que ser recontextualizado por el prisma capitalista dependiente.

Existe aun otra dimensión a ser considerada en la calificación del capitalismo académico como periférico. Es periférico también porque las propias universidades públicas no componen el proyecto estratégico del bloque de poder que dirige la mayor parte de los países de la región, hoy mucho más internacionalizado y liderado por los sectores financieros, del agronegocio y de la exportación de *commodities* (Arceo y Basualdo, 2006); tales actividades no necesitan el desarrollo propio de ciencia y tecnología e investigación y desarrollo.

El mayor contraste entre el desarrollo y el actual régimen de acumulación devienen del lugar, presumido por el bloque de poder dominante, que América Latina debe ocupar en la economía-mundo. El concepto de que algunos países podrían ser potencias regionales industriales con complejas cadenas productivas fue alterado, pues la simbiosis entre el capital portador de intereses y la exportación

de *commodities* acabó siendo el centro del proceso. Otrora, como fue señalado, el proceso de industrialización y la constitución de empresas estatales constituía el eje de la política económica y esa prioridad impulsó la formación de personal con elevada calificación. La solución de determinados problemas tecnológicos como, por ejemplo, la prospección de petróleo en aguas profundas, la agricultura de alimentos básicos en ambientes adversos y el lanzamiento de satélites, confería a las universidades alguna relevancia en los proyectos entonces en curso. Al contrario del sentido común, el mayor peso del sector intensivo en recursos naturales (Arceo y Basualdo, 2006) y la difusión de industrias maquiladoras tornan incluso la tecnología avanzada y la innovación tecnológica en las empresas poco relevantes, confirmando el necesario diagnóstico de Florestan Fernandes (1979) de que la agravación de la condición capitalista dependiente aumentaría aun más la heteronomía cultural.

Reconocer la profundidad de las transformaciones significa admitir que los cambios operados en las universidades no solamente abarcaron todos los dominios, sino también fueron acciones con un determinado vector: el abandono de la preocupación con los problemas nacionales —redefiniendo la investigación—, la enseñanza y las propias formas de investigación por medio de la difusión del mito del método, tan cercano a la tradición neopositivista (Limoeiro Cardoso, s/d). Inevitablemente, esa noticia dinámica imprimió marcas en las relaciones de prestigio y de poder y, por consiguiente, en la relación de fuerzas hacia el interior de las instituciones. Esas transformaciones expresan también nuevas formas de relación de la universidad pública con el Estado y con el mercado para las cuales la evaluación “científica” desempeña un papel decisivo (Aboites, 2003).

Ofensiva privado-mercantil contra el público

La crisis de hegemonía que marcó el ocaso de la dictadura empresarial-militar, en el transcurso de los años setenta a los ochenta, fue resuelta con la afirmación de un nuevo bloque de poder liderado por el sector financiero, por el sector de exportación de *commodities*, por el agronegocio y de extracción mineral. Asociada, y crecientemente interrelacionada a este bloque, la burguesía actuante en

el sector de servicios se fortaleció (Boito Jr., 2002), en especial los sectores más internacionalizados y próximos al capital rentista.

En este contexto, la ofensiva privada en la educación deja de ser hecha en nombre de la libertad de elección y asume una facción abiertamente empresarial (Neves y Sant'Anna, 2005). La expansión privada y la comodificación de la educación, desde mediados de los años noventa, está inscrita en los circuitos del capital y bajo la lógica del capital: es la abierta implementación de una lógica empresarial en la educación superior. La expansión del sector privado en toda América Latina fue constante desde la Crisis de 1982. En 1985, el 46% de las instituciones eran privadas, en 1995 este porcentaje alcanzó el 54%, y en 2002, alcanzó el 65%, lo que equivale a cerca de la mitad de las matrículas. En 2005, de las instituciones clasificadas como universidades en toda la región, cerca de mil, 60% son privadas.

El mercado de la educación superior está en conexión directa con la enseñanza media. La ampliación de este nivel es una condición necesaria para el crecimiento del número de clientes que demanda la enseñanza superior. Visto bajo este prisma, el potencial del mercado mejoró mucho en Brasil. En los últimos quince años hubo un aumento acentuado de las matrículas en la enseñanza media, que pasaron de 3,7 millones en 1991 a más de 8 millones de estudiantes en 2006, en general en escuelas públicas estatales.

Sin embargo, esa expansión fue hinchazón. Básicamente la oferta se da en cursos nocturnos que raramente son capaces de asegurar todas las disciplinas del currículo obligatorio, con gran falta de docentes, lo que da como resultado una escolaridad que no logra garantizar la formación compatible con la enseñanza media. De este modo, el número de estudiantes aptos a seguir los estudios en las universidades públicas es aún muy bajo. En ausencia de políticas que articulen la enseñanza media pública con la educación superior pública, por medio de políticas de democratización del acceso, quedan las débiles políticas focalizadas, que abarcan apenas una pequeña fracción de estudiantes, relegados al segmento de la enseñanza superior privada de calidad reconocidamente precaria y la adopción, por el sector público, del mismo modelo de oferta de cursos de baja calidad verificado en el sector privado.

Mostrando toda su versatilidad, el sector empresarial rápidamente ajustó la oferta a ese público, promoviendo cursos acelerados y de bajo costo para esa clientela. El hecho de poseer una formación

deficiente para seguir los estudios no llegó a ser un problema para esas empresas, pero sí la falta de medios. De allí la presión para que los gobiernos profundizaran las medidas de apoyo económico a esos potenciales consumidores. La concesión de exenciones tributarias, incluso para las instituciones con fines lucrativos, por medio del Programa Universidad para Todos (ProUni), y la ampliación de los préstamos, por el Programa de Financiación Estudiantil (FIES)¹³, son medidas que persiguen superar los obstáculos del mercado privado de educación que fueron creados (ProUni) o muy fuertemente apoyadas por el gobierno de Lula Da Silva (FIES).

En el caso brasileño, entre 2004 y 2006, la fracción de estudiantes de nivel superior con renta familiar mensual de hasta tres salarios mínimos aumentó del 10% al 15% (en 2006 entraron en el sistema 360 mil alumnos de mayor franja salarial que en 2004). Como en 2006 menos de 140 mil de ellos recibió la beca del ProUni, es posible aducir que la caída del valor de las mensualidades en escuelas privadas (y los préstamos del FIES) es un factor importante en la expansión de este “nicho de mercado”, *grosso modo* constituido por cursos e instituciones de enseñanza minimalistas. Lo que se puede aprehender, es que las contrapartidas ofrecidas por el sector privado a las enormes exenciones fiscales no sobrepasa el 6% del total de matriculados en las instituciones privadas y, en función de los criterios de renta y de la nota de corte en el Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM), este índice debe ser decreciente para alegría de las empresas¹⁴.

13. Creado en 1999 para sustituir el Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDOC) el FIES ha registrado una participación cada vez mayor de las Instituciones de Enseñanza Superior (IS) y de los estudiantes del país. En 2007, fueron 1.046 mantenedoras [en portugués, *personas físicas o jurídicas, de naturaleza pública o privada, que proveen los recursos necesarios para el funcionamiento de las entidades educativas (N. del T.)*], 1.459 IS, 2.080 ciudades universitarias en todo Brasil. Desde 1999 ya son más de 500 mil estudiantes beneficiados, con una aplicación de recursos del orden de R\$ 4,6 mil millones entre contrataciones y renovaciones semestrales de las financiaciones desde la creación del programa (www3.caixa.gov.br/fies/FinancEstudiantil.asp), consultado en enero de 2009).

14. En el último proceso selectivo del programa para el segundo semestre de 2008 fueron ofrecidas 118.871 becas, pero apenas 72.248 candidatos fueron preseleccionados. Hubo un resto de 46.623 becas ofrecidas, correspondiente a 39,2% del total. Ver a Angela PINHO ProUni tiene más de 46 mil becas desocupadas. Folha de São Paulo, 30/06/2008. Disponible en: www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u417558.shtml.

El discurso dominante sostuvo que la implementación de una lógica empresarial en la educación sería benéfica para la democratización efectiva del acceso a la educación en Brasil, por la supuesta mayor eficiencia del sector empresarial. Esta creencia acabó siendo abrazada incluso por fuerzas que otrora defendieron la tesis de que la educación es un derecho que solamente puede ser universal en la esfera pública (tales como el Partido de los Trabajadores y la Central Única de los Trabajadores). El hecho es que las ganancias del sector crecieron¹⁵, las matrículas se expandieron, pero no al punto de alterar significativamente el porcentaje de los jóvenes brasileños en la educación superior. Este nivel solamente es accesible a una cantidad muy baja de jóvenes en la franja de 18-24 años: 12,6% (2006), en 1995 el porcentaje era próximo al 10%. La Investigación Nacional por Muestra de Domicilio (PNAD), de 2007, muestra que, en 2006, 5,9 millones de brasileños cursaban la enseñanza superior, los cursos de maestrías y de doctorado. Sin embargo, estos estudiantes representan apenas el 10,7% del total de los estudiantes brasileños.

De acuerdo con el Censo de 2006 del Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), la gran mayoría de los estudiantes de enseñanza superior en cursos presenciales estaba en la red privada de enseñanza (74,5%), que sigue una trayectoria de expansión frente a la oferta pública, pasando de 2,7 millones en 2003 a 3,5 millones en 2006 (con aumento del 30%). En el sistema público el aumento fue en menor proporción, pasando de 1,1 millones en 2003 a 1,2 millones en 2006, una expansión de cerca del 9%. Si son consideradas solo las universidades federales es posible constatar una reducción de la participación relativa del sistema federal en el total de matrículas entre 2003 y 2006: del 14,6% al 12,3%. Los referidos Censos comprueban que la tendencia de expansión del sector privado frente al público continuó de igual manera en el primer mandato del gobierno de Lula Da Silva, permitiendo entrever una reducción relativa del sector público. Como puede ser examinado más adelante, el mayor riesgo es que el gobierno consiga imponer la adopción del proceso de Bolonia en las universidades federales, reduciendo la duración de sus cursos y llevándolas a perder su característica universitaria construida con muchas luchas en las últimas cuatro décadas.

15. Estimativamente, alcanzaron cerca de R\$ 20 mil millones/año; ver Bercht (2008).

Si la efectividad de los programas de becas y préstamos es reducida —gran parte de la juventud no concluye una buena enseñanza media— no significa que, bajo el punto de vista ideológico, esos programas no tengan eficacia. Una característica del ProUni es la intensa campaña publicitaria televisiva en las horas de mayor audiencia. En lugar de reivindicar vacantes públicas, muchos jóvenes matriculados en cursos preparatorios populares, en general más críticos que los cursos empresariales, mantienen la expectativa de ser aceptados en el programa de becas del gobierno, prescindiendo de los reclamos de acceso a una institución pública, promoviendo así una despolitización del problema del acceso a la educación superior.

Esa (falsa) solución del problema de acceso viene siendo difundida por medio de un sutil juego de palabras que esconde el deliberado borramiento de la oposición moderna entre lo público y lo privado, naturalizando la ampliación de los subsidios públicos para las instituciones privadas de naturaleza mercantil. En síntesis, la argumentación parte de la premisa de que la educación es un *bien público*, definido como todo aquello que atiende al *interés social*, sin importar la naturaleza pública o privada de la institución. Y el interés social es contrastado por medio de *dispositivos científicos de evaluación estandarizada*. En este sentido, toda institución que atiende a un cierto sistema de evaluación atiende al interés social y, por lo tanto, presta un servicio público y se hace merecedor de los fondos públicos. De hecho, incluso hasta los mismo que el propio sistema de evaluación del MEC clasifica como muy precarios son concebidos como “bienes públicos”: el 70% de las instituciones reprobadas por la referida evaluación forma parte del sistema de exenciones fiscales del ProUni y el 23% de las instituciones (227 de un total de 991 instituciones) de este programa fueron reprobadas con conceptos sufribles¹⁶.

Con las empresas público-privadas los empresarios no necesitan más usar la filantropía como camuflaje. Pueden actuar directamente como vendedores de servicios maximizando ganancias. Y, de forma destacada, el sector empresarial es el que más crece en la educación privada latinoamericana.

16. Ver Paraguassú, Lisandra “ProUni tiene el 23% de las instituciones con nota baja”, Estado de São Paulo, 20/01/2009. Disponible en: <http://txt.estado.com.br/editorias/2009/01/20/ger1.93.7.20090120.1.1.xml>.

Además, gran parte de esas instituciones privado-mercantiles no son universitarias, sino facultades, cursos breves de tecnología o centros universitarios desprovistos de investigación. Aunque la Constitución brasileña de 1988 haya establecido que una institución solamente podría ser considerada universitaria si garantiza la indisociabilidad entre la enseñanza, la investigación y la extensión, pocas de las 86 universidades privadas existentes en 2006 poseen investigación y postgraduación consolidadas. Y, para agravar el problema, entre las pocas privadas que poseen investigación, la mayoría está en una grave crisis debido al salvaje patrón de competencia en el sector.

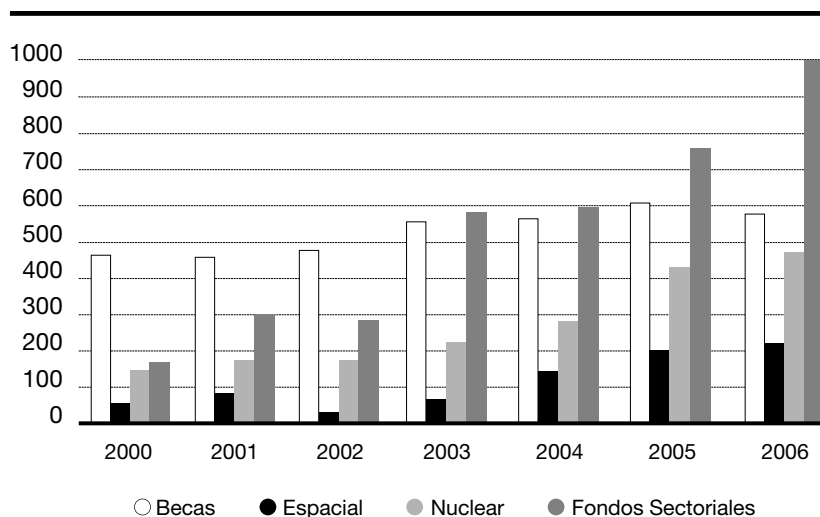
Como los fondos de las universidades públicas están prácticamente congelados hace más de una década —a pesar del crecimiento del número de matrículas y de la expansión de la postgraduación— uno de los criterios más importantes de excelencia académica pasó a ser la “capacidad emprendedora” del profesor, estimada por la habilidad de buscar recursos de donde sea. Dado que esa captación es necesariamente particularista y, en general, de escasa relevancia académica, la contradicción con el carácter público de las instituciones universitarias del sistema oficial se vuelve cada vez más aguda e incompatible. Desde la óptica de las políticas de gobierno y de los capitalistas académicos, el ideal sería modificar la naturaleza jurídica de las universidades de modo que estas dejen de ser estatales y se conviertan en organizaciones sociales públicas no estatales. Como las resistencias y las luchas contra la privatización son, en general, muy contundentes (por ejemplo: la huelga estudiantil de la UNAM, en 1999), el propio Banco Mundial recomienda el uso de caminos alternativos a los de la privatización *tout court* de la universidad (World Bank, 2004).

En el caso de Brasil, el objetivo de la diversificación de las fuentes de financiación de las universidades públicas se alcanza con la proliferación de fundaciones llamadas de apoyo privado, verdaderos enclaves particulares en el interior de las instituciones y que, en la práctica, tienen un funcionamiento impermeable al control social de los colegios académicos. En los últimos años, como parte del concepto de empresa público-privada, fue elaborado todo un conjunto de normas para institucionalizar tales nichos. La medida más abarcadora y sistémica que consagra ese estilo de privatización fue

la ley de innovación tecnológica¹⁷ aprobada en 2004. Por esta ley, gran parte de la actividad científica está siendo reconceptualizada como “innovación” y pensada como negocio, situación que se consolida por las políticas de financiación dirigidas a los proyectos de empresas entre las universidades y las empresas.

Gráfico 1

EJECUCIÓN PRESUPUESTARIA POR ACCIONES SELECCIONADAS (2000-2005) (2006-previsión)



• FUENTE: Ministerio de Ciencia y Tecnología 2000-2006

Es perceptible que los recursos vinculados a la investigación y desarrollo (I&D) como es el caso de los fondos sectoriales, crecen con mucho mayor intensidad que los fondos destinados a las becas, por ejemplo. De igual modo, cuando se examina las prioridades conferidas a las becas es posible constatar que los nuevos rubros orientados

17. Brasil. Presidencia de la República. Ley 10.973/04. *Dispone sobre incentivos a la innovación y a la investigación científica y tecnológica en el ambiente productivo y da otras providencias.* (02/12/04). Disponible en: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Lei/L10.973.htm, consultado el 10 de mayo de 2008.

a la Innovación (I&D) ganan cada vez mayor relevancia; por ejemplo la Beca de Productividad en Desarrollo Tecnológico y Extensión Innovadora que ya corresponde a más del 11% del total de becas. El Programa de Formación de Recursos Humanos en Áreas Estratégicas en apoyo a la innovación tecnológica (RHAE-Innovación), persiguiendo atender la demanda de empresas o entidades empresariales —constituidas bajo las leyes brasileñas e interesadas en el compromiso y en la capacitación tecnológica de recursos humanos necesarios para sus actividades de I&D e Innovación—, igualmente tiene sus recursos ampliados. Una de las últimas formas de apoyo a la implementación de una lógica empresarial en las actividades de investigación fue la creación de las Becas de Post-Doctorado Empresariales y Doctorado-Sandwich Empresarial (SWI) que, aunque aún incipientes, consolidan un determinado rumbo para el fomento en el país.

Parí passu a esos cambios en el cotidiano de las universidades públicas y la desconcertante expansión empresarial de la educación superior, una parte del sector privado fue siendo concentrada bajo la forma de empresas multinacionales, muchas de ellas con acciones en la bolsa. En EE.UU., cincuenta empresas educacionales colocaron en el mercado cerca de US\$ 3 mil millones en acciones en el período 1996-2000, logrando una valorización del 80%. El *First Boston* destinó mil millones de dólares para capitalizar operaciones de apertura del capital de instituciones de enseñanza. En Brasil, algunas instituciones asumieron la condición de *holdings*, y otras hacen asociaciones con conglomerados extranjeros.

Este boom se debe al enorme mercado de “servicios educacionales” y al empuje derivado de las victorias del capital en la Ronda de Uruguay, expresas en la creación de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y en la definición del Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS). La liberalización de los servicios educacionales pasa a componer la agenda de los señores del mundo, no solo en la OMC, sino también en los tratados de libre comercio como los de la Unión Europea, ALCA, TLCAN, CAFTA, entre otros. Los términos están claros en la agenda del G-21: los países periféricos abren sus mercados para las áreas sensibles (servicios, inversiones, propiedad intelectual y productos industriales) y los países centrales reducen las barreras aduaneras, entre otras, para ampliar el acceso de productos del agronegocio y de *commodities* provenientes de los grandes exportadores de los países periféricos.

En virtud de las complejas contrapartidas de un TLC genérico, como el ALCA o el AGCS-OMC, el capital parece preferir actuar por medio de una especie de “guerrilla” de reglamentaciones nacionales, bilaterales o plurilaterales. En lo que se refiere específicamente a la educación, una de las estrategias empresariales que viene ganando mayor importancia es la que viabiliza el comercio transfronterizo de servicios educacionales. En el caso de Brasil las grandes empresas educacionales (Laureate, Fenix/Apollo) están emprendiendo *joint ventures* con instituciones nacionales para viabilizar el comercio transfronterizo de educación. Lo operativo es complejo, pero eficaz para superar los principales obstáculos de ese comercio.

La oferta de educación a distancia solamente fue reglamentada en Brasil en 2005, provocando un boom de matrículas en cursos de graduación a distancia. Entre 2002 y 2007, el número de cursos a distancia creció casi 9 veces (408 cursos), alcanzando 369.766 matriculas¹⁸. Mientras, en la postgraduación, los cursos extranjeros aún necesitan tener sus diplomas convalidados por las universidades públicas. Buscando superar esta barrera, el gobierno federal editó normas que permiten que todos los cursos de graduación y de postgraduación *stricto sensu* puedan ser ofertados a distancia. En el caso de la postgraduación, un proyecto del gobierno¹⁹ admite incluso la existencia de maestría y doctorado “profesional” a distancia (sin la necesidad de disertaciones y de tesis). El mismo proyecto permite que las instituciones privadas reconozcan estos cursos a distancia (y convaliden el diploma) ofertados por empresas extranjeras. Así, por ejemplo, el grupo Apollo, cuya facturación en 2007 fue de U\$ 2,7 mil millones, con sus ramificaciones mundiales, entre las cuales está la Universidad de Phoenix, puede vender cursos a distancia sujetos a reconocimiento por una empresa brasileña asociada (en el caso, el Instituto Pitágoras²⁰).

18. Agencia Brasil “El número de estudiantes universitarios es de casi cinco millones, al 3/2/2009”, disponible en: www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contacto-view.asp?key=5540, consultado el 04/02/2009.

19. Brasil, proyecto de Ley 7200/2006 - Establece normas generales de la educación superior, regula la educación superior en el sistema federal de enseñanza, altera las Leyes en los: 9.394, de 20 de diciembre de 1996; 8.958, de 20 de diciembre de 1994; 9.504, de 30 de septiembre de 1997; 9.532, de 10 de diciembre de 1997; 9.870, de 23 de noviembre de 1999; y da otras providencias.

20. El grupo Apollo —que mantiene una de las mayores instituciones con fines lucrativos de EE.UU., la Universidad de Phoenix, en el estado de Arizona, más allá de otros establecimientos en territorio estadounidense y en Canadá, en México, en

Un reciente estudio (Bercht, 2008) testifica el avance de la internacionalización de la educación superior brasileña:

“El Whitney Education Group, en 2006, compró, por 23,5 millones de reales, la mitad del capital de las Facultades Jorge Amado, de Salvador. Y la Laureate International Universities, la primera en llegar, adquirió, en 2005, 51% del control de la Universidad Anhembi Morumbí y tiene sociedad también en la São Paulo Business School y en la Universidad Potiguar, en Rio Grande do Norte. Este año, el Centro Universitario del Norte (UniNorte), en Amazonas, y la Escuela Superior de Administración, Derecho y Economía (Esade), en Rio Grande do Sul, pasaron a integrar la red de la Laureate, que hoy tiene 70 mil alumnos en Brasil. Además, desde 2007, algunas instituciones de enseñanza superior brasileñas abrieron su capital e hicieron captación de recursos, especialmente extranjeros, con un lanzamiento inicial de acciones en la Bovespa. El grupo Anhanguera Educacional Participaciones fue el primero en utilizar ese recurso, seguido por Estácio de Sá, SEB (Sociedad Educacional Brasileña) y Kroton. Juntas, captaron 1,9 mil millones de reales, y gran parte de las acciones fue comprada por extranjeros”.

Las asociaciones de las corporaciones extranjeras con las instituciones nacionales hacen posibles el comercio transfronterizo sin la necesidad de reglamentar las complejas contrapartidas de un Acuerdo General de Comercio de Servicios, pues, al estar asociada, la propia institución coaligada puede convalidar los diplomas, prerrogativa, hasta hace poco, exclusiva de las universidades públicas. La apertura del mercado, en este sentido, es unilateral.

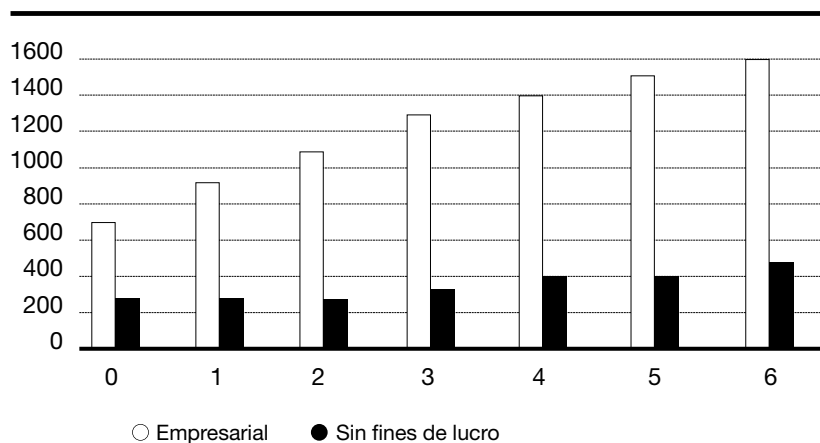
Chile y en Holanda— fue, de 2001 a 2006, accionista de la empresa minera Kroton, dueña del sistema de enseñanza Pitágoras.

Expansión mercantil y diferenciación de las formas de graduación

En los gobiernos de Cardoso (1994-2002) y de Lula Da Silva (2003-2006, 2007) la implementación de lógicas empresariales fue asumida de modo abierto e institucionalizada en ley. El gráfico a continuación es ilustrativo de esta situación.

Gráfico 2

EXPANSIÓN DE LAS INSTITUCIONES PRIVADAS (2000-2006), POR NATURALEZA JURÍDICA DE LA INSTITUCIÓN



• FUENTE: Sinopsis estadística de la educación superior del INEP (2000-2006)

El sector privado pasa a ser liderado por el brazo empresarial en un rápido proceso de concentración. Al mismo tiempo, inversamente, la participación relativa del sector público en las matrículas totales disminuyó vertiginosamente de los ya modestos 40% al 25% en una década. En 2006²¹, había un total de 248 instituciones públicas y 2.022 privadas siendo que, de estas, 1.583 eran particulares (jurídicamente, empresas con fines lucrativos). Solo en la presente

21. MEC/INEP Sinopsis de la Educación Superior 2006; Evolución de la Enseñanza Superior - Graduación 1988-1999.

década, el número de funciones docentes en las privadas pasó de 73.654 a 201.280. Este crecimiento fue notoriamente significativo en las particulares (210%), pasando de 36.865 a 114.481. El número de matrículas de las instituciones de enseñanza superior con fines lucrativos creció un 90% en el período 1999-2002, mientras que, en el mismo período, el crecimiento de las instituciones sin fines de lucro fue del 31%²². Es evidente que la tendencia es a la expansión propiamente empresarial.

La indagación sobre el modo en que ocurrió esa expansión privado-mercantil en los últimos quince años es crucial para refutar la creencia de que fue la mano invisible del mercado la que impulsó el sector. Desde la dictadura empresarial-militar el sector privado fue apoyado por el Estado, por medio de la LDBEN de 1961 (en la forma “libertad de enseñanza”); como ya fue señalado, obtuvo beneficios como exenciones tributarias directas, por medio del estatuto de la filantropía, reducción en el impuesto de renta de los países o usuarios del sector privado, becas, etc. y, no menos relevante, la creación de un significativo nicho de mercado consecuente con la modesta expansión del sector público. Entraron en esas filas, desde políticos de expresión regional hasta militares que crearon instituciones de enseñanza superior y que, por su proximidad con el régimen, recibieron facilidades de acreditación, acceso a becas, etc. La creación de pruebas de acceso a las universidades también aportó para organizar el sector privado sobre bases más estructuradas, pues, de ese modo, la enseñanza media fue dirigida para la entrada en la enseñanza superior asegurando, de modo más sistemático, una demanda potencial para las privadas. Como las vacantes públicas eran muy reducidas, los reprobados en las públicas “podrían” optar por el sector privado si la familia dispusiese de recursos o de acceso a becas.

Los gobiernos de Collor de Mello (1990-1992)²³ y Cardoso siguieron el mismo matiz, pero avanzaron en la conformación de que la educación superior debía contar con una fuerte presencia del

22. Ver las sinopsis de la educación del INEP en: www.inep.gov.br/superior/censosuperior/.

23. En la tentativa de evitar un proceso de *Impeachment* fundamentado en acusaciones de corrupción, Fernando Collor de Mello renunció al cargo y, aunque lo haya hecho, tuvo sus derechos inhabilitados por el período de ocho años por determinación del

sector empresarial. Cardoso, en especial, tenía el fuerte apoyo de la emergente burguesía que operaba en el sector de servicios. Se trata aquí de fracciones empresariales capitalizadas y con fácil acceso al MEC y al CNE y, por eso, capaces de suplantar el carácter familiar y localizado de muchas pequeñas facultades separadas. Son estos empresarios “modernos” que impulsarán los Centros Universitarios y conducirán los negocios para ampliar la concentración del capital en el área.

De esta forma, las referencias de la Carta Magna de 1988 fueron vistas por ambos gobiernos como obstáculos a ser vencidos por medio de reformas constitucionales. El gobierno de Collor de Mello no pudo llevar su agenda muy lejos debido al *impeachment*. Fue con Cardoso y su ministro de educación, Paulo Renato de Souza, que la mercantilización avanzó más en los años noventa.

Cardoso estructuró su macro-política para el Estado en el ámbito del Plan Director de la Reforma del Estado encaminada por el Ministerio de la Reforma del Estado y por medio de un conjunto de leyes, decretos y resoluciones elaboradas en el ámbito del Ministerio de la Educación. El Plano Director conceptuó la universidad como perteneciente al rol de los “servicios no exclusivos del Estado y competitivos”. Se subraya la caracterización de la educación superior como servicio competitivo. El proyecto, aún no enteramente concluido hasta el día de hoy, preveía que la universidad pública debía ser una Organización Social (LOS) de derecho privado que establecería contratos de gestión con el Estado. Así, por ejemplo, en el caso de que la universidad ampliase un determinado porcentaje de vacantes, el gobierno se comprometería a destinar cierta cantidad de recursos para atender a lo cuantitativo. Lo que se presupone es que el Estado no se responsabilizaría por el total de la financiación, pues la institución debía diversificar sus fuentes de recursos. Además, con las LOS, el gobierno pretendía incentivar mayor diferenciación entre las instituciones de enseñanza superior, pues, a diferencia de las autarquías y fundaciones públicas, las organizaciones poseen mucho más “flexibilidad” para ocupar nichos de mercado. El propósito

Senado Federal. El 2 de octubre de 1992, Itamar Franco asumió interinamente la presidencia y el 29 de diciembre del mismo año fue formalmente aclamado presidente.

general de la política era colocar un fin en el llamado “*modelo europeo de educación superior*” (universitario, gratuito, con indisociabilidad entre la enseñanza, la investigación y la extensión) en los términos de las proposiciones *bancomundialistas* (en especial, las contenidas en el documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” 1994 [Banco Mundial: Washington D.C.]).

En lo que se refiere al MEC, después de un sinnúmero de proyectos de ley, medidas provisorias, decretos y resoluciones, el gobierno sistematizó todos esos ordenamientos en una ley de reestructuración general de la educación brasileña, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN/Ley 9394/96), dispositivo suficientemente flexible para permitir al gobierno avanzar en sus contrarreformas. Evidentemente esta ley no contó con el apoyo del Foro Nacional en Defensa de la Escuela Pública (FNDEP) y del Congreso Nacional de Educación que sostuvieron un proyecto alternativo que, aunque parcialmente victorioso en la Cámara de los Diputados, fue sustituido por el proyecto del gobierno de Cardoso en el Senado Federal y acabó prevaleciendo al final de la tramitación parlamentaria, originando la mencionada Ley.

Con este instrumento, la educación brasileña continuó sin mecanismos que asegurasen un mínimo de articulación entre municipios, estados y Unión, exigencia para la constitución de un sistema nacional de educación, uno de los presupuestos del carácter unitario de la educación pública nacional. A diferencia de la Carta de 1988 —que establece que el deber de educar es, primariamente, del Estado y, secundariamente, de la familia—, la LDBEN define que el deber de educar es, en primer lugar, de la familia (esfera privada) y, secundariamente, del Estado. En lo que dice respecto a la enseñanza superior, la LDBEN creaba dispositivos legales que institucionalizan la diferenciación de las Instituciones de Enseñanza Superior, establece bases para la educación a distancia, para la evaluación “externa” y centralizada y fortalece el Consejo Nacional de Educación como órgano de gobierno (y no de Estado), confiando a este un importante papel en la organización del sector privado, especialmente para la autorización de nuevas instituciones y la regulación de los parámetros curriculares nacionales.

El sistema nacional de evaluación se inició en el gobierno de Cardoso. Con la Ley 9131/95, se estableció el Examen Nacional

de Cursos (ENC) —a ser realizado anualmente en todas las instituciones de enseñanza superior— por medio de la inclusión gradual de los cursos y áreas; el examen provocó numerosas protestas estudiantiles que sirvieron de denuncia y crearon líneas para la sistematización que fue mantenida hasta el final del gobierno de Cardoso en 2002, redimensionada, luego, por el gobierno de Lula Da Silva. La idea del *ranking* inicialmente pareció contraproducente para algunos. De hecho, las instituciones de mejor desempeño fueron, sin lugar a duda, las públicas. Sin embargo, rápidamente, el ENC se mostró como una herramienta muy eficiente para la legitimación de la desacreditada calidad del sector privado. Gradualmente las públicas y privadas pasaron a equipararse, no en el concepto óptimo (aún mayoritariamente público), pero sí en los conceptos bueno y regular. Así, las privadas pasaron a reivindicar su calidad compatible con las públicas, pero con la diferencia de tener un supuesto menor costo, evaluación posteriormente desmentida por el gobierno de Lula Da Silva en el Programa Universidad para Todos, discutido más adelante.

Otro avance conceptual pro-mercantilización fue la resignificación de la autonomía universitaria. Conforme al estudio anterior (Leher, 2001), los proyectos de autonomía, en especial la propuesta de enmienda constitucional (PEC) en el 370/96, propugnaban un concepto liberal para el término, sosteniendo que la autonomía de la institución tendría que ser una autonomía frente a las amarras del Estado que la aprisionaba en las telas de la burocracia, tornándola incapaz de interactuar positivamente con la supuesta Revolución Científico Tecnológica. En este objetivo, la autonomía podría ser efectuada con la conversión de las autarquías y fundaciones públicas en organizaciones sociales de derecho privado. Con esa autonomía, las universidades podrían establecer empresas público-privadas con empresas públicas y privadas que, más allá de ser una fuente de recursos, ayudarían a aproximar a las universidades a las demandas del mercado.

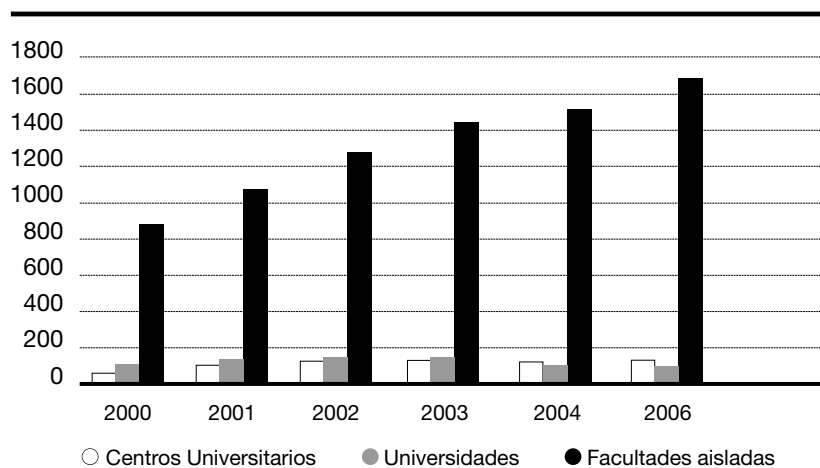
No es necesario argumentar extensamente que las restricciones a la financiación de las universidades públicas sirvieron para convencerlas de que la única alternativa factible era buscar nuevos recursos en el mercado. Las restricciones presupuestarias se dieron en un mismo contexto de significativa expansión de las matrículas de las universidades federales en el período 1996-2002, aumentando

en un 37% los estudiantes de graduación. Con relación a 1996, el presupuesto de las federales fue 17% inferior en valores constantes (Cardoso del Amaral, 2003: 144). Para agravar el cuadro, con la reforma de la prevención difundida por Cardoso, muchos docentes pidieron jubilarse para no perder sus derechos. Los concursos públicos para docentes realizados en el período no lograron ampliar el cuantitativo de modo significativo, aumentando el efectivo en un 14% en el período 1996/2002.

El firme propósito de poner un fin al paradigma de educación superior plasmado en la Constitución de 1988 —el modelo universitario— avanzó significativamente con la diversificación de los tipos de instituciones de enseñanza superior, como los centros universitarios y los institutos superiores de tecnología²⁴, además del apoyo a las facultades aisladas.

Gráfico 3

DIFERENCIACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR (2000-06)



• FUENTE: Sinopsis estadística del INEP (2000-2006)

24. Los Cursos Superiores de Tecnología fueron reglamentados por directrices curriculares aprobadas por el Consejo Nacional de Educación por la Resolución CNE/CP N° 3, de 18/12/2002, publicada en el Diario Oficial de la Unión (DOY) el 23/12/2002.

Cuando las matrículas son consideradas, el cuadro sobre la diferenciación se torna aun más ilustrativo. En efecto, los Centros Universitarios, a pesar de ser recientes, poseen las prerrogativas de autonomía que interesan a los empresarios, como la libertad de abrir y cerrar cursos, expedir diplomas, etc., pero sin tener que desarrollar investigación de ningún tipo, cuestiones que experimentaron un extraordinario crecimiento. En el período 1999-2002, la expansión de las matrículas de los Centros Universitarios fue superior a 150%, totalizando, en 2007, 14% de las matrículas de la educación superior, mientras el crecimiento de las matrículas de las universidades fue de aproximadamente 50%. Situación semejante se dio en los Cursos Superiores de Tecnología. El número de Cursos Superiores de Tecnología, en general de dos años, aumentó significativamente en siete años de actividad (de 2000 a 2007), ascendió de 364 a 3.702. El total de matrículas en 2007 era de 347.856 (casi 6 veces arriba del verificado en 2002)²⁵, siendo un 88% privadas. Actualmente, las vacantes de cursos Superiores de Tecnología representan cerca del 7% del total de matrículas de la enseñanza superior brasileña.

La mayor presencia del sector empresarial produjo concentración y centralización del capital. Según Minto (2006: 257-258), en 1991 el 5% de las mayores IS privadas concentraban el 38% de las matrículas. En 2000, concentraban el 45%. Si son consideradas las treinta mayores instituciones de enseñanza superior (graduación), la concentración es incuestionable: veinte son privadas, sumando cerca del 70% de las matrículas; seis son federales, totalizando 14% de los estudiantes, y cuatro son estatales, con el 14% de las matrículas. El mismo estudio constata que, en 1994, aproximadamente el 28% de las matrículas se concentraban en las instituciones con más de diez mil estudiantes, en 2003 ese número saltó al 47%.

Esa resolución define en su artículo 1º: “La educación profesional de nivel tecnológico, integrada a las diferentes formas de educación, al trabajo, a la ciencia y a la tecnología, persigue garantizar a los ciudadanos el derecho a la adquisición de capacidades profesionales que los tornen aptos para la inserción en sectores profesionales en los cuales haya utilización de tecnologías”. Las áreas con mayor número de Cursos Superiores de Tecnología son: Industria, Gestión e Informática. En general, los cursos son de 2 a 3 años, y contienen en su currículo una parte “práctica” muy significativa.

25. Agencia Brasil “El número de estudiantes universitarios es de casi cinco millones”, 03/02/2009, disponible en: www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=5540, consultado el 04/02/2009.

Como fue destacado, también las universidades públicas son alteradas por el mismo movimiento —pues, en verdad, es la profundización de la condición capitalista dependiente que lo impulsa— y la forma como las instituciones públicas están siendo redefinidas tiene como marco el proceso de Bolonia recontextualizado para los países periféricos y semiperiféricos.

Brasil: universidad a la boloñesa templada por el capitalismo dependiente

Después de tres décadas de hegemonía neoliberal (Anderson, 2003) es posible sostener que las dramáticas transformaciones que alteran la universidad pública ganaron cuerpo, forma y densidad en un conjunto de directrices conocido como “Proceso de Bolonia”, un desprendimiento del ideario neoliberalista europeo impulsado por el Tratado de Maastricht (1992).

El hecho de que ese proceso haya sido lanzado desde un encuentro realizado en Bolonia (Declaración de Bolonia, 1999), lugar en el que nace la universidad moderna —la Universidad de Bolonia data del final del siglo XI—, constituye una ironía de la historia (o una provocación), pues nada más distante de los principios y valores que motivaron su fundación desde la iniciativa estudiantil. El proceso de Bolonia es desprovisto de institucionalización y es guiado, sobre todo, por las directrices de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), del Banco Mundial, de la UNESCO y de las empresas educacionales. Como dijo el rector de la Universidad de Lisboa, Antonio Nóvoa²⁶, nadie es obligado a seguir esas directrices, pero tiene que seguirlas. Por medio del uso de instrumentos estandarizados de evaluación es establecido el comparativismo: los que desafinan de los refuerzos de eficiencia en la reducción de costos y en la flexibilización de los cursos son sancionados negativamente por mecanismos de poder invisibles, aunque eficaces.

En efecto, frente al desafío de la ampliación de las matrículas sin aportar más recursos para las universidades públicas, los gobiernos

26. Declaración del Maestro Nóvoa en reunión con los maestros de la Facultad de Educación de UFRJ, el 11 de agosto de 2008.

neoliberales de la Unión Europea pretenden ampliar el acceso desde la óptica del mercado común de educación europeo. El propósito inmediato de Bolonia es aumentar la participación de las familias en la financiación de la educación superior²⁷ y seguir bajando el costo-alumno que, actualmente, ya está cerca de la mitad del costo verificado a mediados de los años noventa. La medida de mayor impacto en la caída del costo-alumno es la reducción de la duración de los cursos de cinco a tres años. Coadyuva para la reducción del costo el abandono de la dimensión profesional por ser constituidos por disciplinas de naturaleza introductoria; en otras palabras, cursos sin las prácticas de laboratorio, las lecturas sistemáticas de obras de referencia e impartidos parcialmente por medio de disciplinas virtuales y con profesores de tiempo parcial o profesores precarios.

Esa expansión mercantilizada y minimalista ya provoca consecuencias devastadoras incluso para las grandes y tradicionales universidades, como ya se ve en Italia. No casualmente, en Portugal un análisis del sistema educativo —pedido por el Gobierno y por el Parlamento al Consejo Nacional de Educación— concluyó que la aplicación de las prescripciones de Bolonia se tradujo en una reducción substancial del número de horas de clases, sin el debido apoyo de tutorías por parte de los profesores y sin el desarrollo de las capacidades de trabajo autónomo por parte de los alumnos, que “puede llevarnos a un camino de pérdida de calidad y de profundización de las desigualdades sociales”²⁸.

La etapa siguiente del proceso de Bolonia es la cobranza de tasas y mensualidades. La retórica adoptada por los representantes de la Unión Europea es que los estudiantes formados deben pagar por el “servicio” prestado por las universidades. El Estado se debe limitar a apoyar y asegurar la formación inicial, el resto se

27. En Portugal, las tasas vienen creciendo año a año: en 2008, todas las universidades y politécnicos van a cobrar la gratificación máxima que es de 972,14 euros, un aumento de un 4,86 por ciento en las universidades, y un 6,22 por ciento en los politécnicos, a excepción del Algarve y de las Açores que no van a fijar la gratificación máxima prevista en la ley. El Rector de la Universidad Católica defiende el aumento del valor de las gratificaciones. Público, 29/09/2008, disponible en: <http://ultimahora.publico.clix.pt/noticia.aspx?id=1344322&idCanal=58>, consultado el 30 de septiembre de 2008.

28. “Consejo critica aplicación del Proceso de Bolonia”, 06/03/2007. Disponible en: http://sol.sapo.pt/PaginaInicial/Sociedade/Interior.aspx?content_id=24793, consultado en agosto de 2008.

resuelve en el mercado, por eso las corporaciones educacionales apoyan resueltamente este proceso. Esas directrices están expuestas en la Agenda 2010 de la Unión Europea.

Las luchas de los estudiantes franceses contra el proceso de Bolonia expusieron todo el arcaísmo del modelo, pues aproximadamente un 90% de los estudiantes no puede alcanzar los niveles más elevados del sistema. En 2007 y 2008, hubo importantes manifestaciones contra el proceso de Bolonia. En Francia, en noviembre y diciembre de 2007, se realizaron movilizaciones en más de 40 universidades y cientos de liceos en defensa de más recursos para la educación pública y contra las reformas de la educación superior de Sarkozy; en España, en particular en las universidades de Sevilla (marzo de 2008), Barcelona (noviembre de 2007, mayo de 2008), de Cataluña y de Andalucía; en Croacia (mayo de 2008); en Austria, en Graz y Viena (enero de 2007) y en Alemania, en Augsburg (junio de 2007), Bielefeld (julio de 2007), Dresden (diciembre de 2007), Berlín (abril de 2007, mayo de 2008), Dusseldorf y Hannover (junio de 2008). En Grecia, también los estudiantes salieron al campo contra el modelo boloñés desde 2006, con grandes manifestaciones capaces de convocar más de 50 mil participantes que, después del asesinato, por la represión, de un estudiante en 2008, provocó fuertes jornadas de luchas de la juventud griega.

Aunque originado en Europa y difundido inicialmente por la OCDE, rápidamente el modelo fue recibido con indisimulable entusiasmo por la UNESCO, por el Banco Mundial y, luego, por los gobiernos latinoamericanos. Ante la inmediata imposibilidad de un “espacio americano de educación superior” en la mira del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA)²⁹, esfuerzo fracasado por la falta de acuerdo de las diversas fracciones burguesas dominantes, incluso en EE.UU., el movimiento parece ser la adopción del modelo, caso a caso, país a país, asimilando otras experiencias afines, como el modelo de los *community colleges*.

En Brasil, Cláudio Moura Castro y Simon Schwartzman fueron pioneros en la defensa de ese modelo conjugado (Bolonia y

29. La Declaración de La Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y Caribe (Cartagena de Indias, Colombia, 4 a 6 de junio de 2008) prevé un grupo de estudios formulando una propuesta de un espacio latinoamericano de educación superior.

community colleges)³⁰, más tarde apropiado por el MEC, en el gobierno de Lula Da Silva, en el Programa de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales Brasileñas (REUNI).

El REUNI es una adaptación local del proceso de Bolonia para un país capitalista dependiente. En ese sentido, se encontraron trazos muy marcados de los *community colleges* estadounidenses en la propuesta de reforma de la educación superior brasileña. Pasados cuarenta años, desde que fueron firmados los célebres acuerdos MEC-USAID, el MEC vuelve a tener la asesoría de la USAID que recomienda, específicamente, la adopción, por Brasil, del referido modelo estadounidense.

El atractivo del REUNI, en términos mediáticos, es la creación de nuevas vacantes en las universidades públicas, demanda obviamente genuina en un país en el que tan solo el 3% de los jóvenes de 18-24 años llegan a una institución pública. Así, la promesa gubernamental de creación de vacantes en las públicas en un contexto en el que el ProUni ya demuestra estar cerca de un relativo agotamiento —como fue visto, sobran vacantes— tiene enorme impacto social y político.

El problema es que la creación de nuevas vacantes puede ser hecha por medio de la oferta de cursos minimalistas. A ejemplo de la ampliación de vacantes de la enseñanza fundamental en el período de la dictadura empresarial-militar —cuando segmentos más amplios de las clases populares pasaron a tener acceso a la enseñanza pública— esto fue hecho sin el aporte de nuevos recursos. El hecho es que, en la enseñanza fundamental, la ampliación de la red pública generalizó una escuela de baja calidad, con docentes muy mal pagos, instalaciones precarias y, lo más significativo, poquísimas horas de clase. Llegamos al siglo XXI con un gasto total en toda red pública, en todos los niveles y modalidades, que correspondió, en 2007, al 3,5% del PIB, mitad de lo recomendado por la UNESCO todavía hegemónica por el neoliberalismo.

30. La propuesta de un curso genérico y de corta duración fue defendida por Cláudio Moura Castro y, más sistemáticamente, por Simon Schwartzman, ex presidente del IBGE en la gestión Cardoso. Ver Góis, Antônio “Sociólogo, defiende el curso de corta duración para carenciados” en *Folha de São Paulo*, 03/06/2002. En líneas generales, la misma alternativa es defendida en el modelo *Universidad Nueva*, difundida por el rector de la UFBA en 2007.

Al analizar el modo en que el MEC se apropia del modelo boloñés, mitigado con el modelo de los *community colleges*, es necesario considerar las adaptaciones a los patrones de acumulación capitalista dependiente. Como dijo el rector de la UFBA (Almeida Filho, 2007), portavoz de los anhelos del MEC entre los rectores, la graduación minimalista persigue formar los jóvenes para:

“[...] un mundo del trabajo marcado por la *desregulación, flexibilidad e imprevisibilidad* que no demanda solamente especialistas, sino también profesionales calificados y versátiles, con capacidad para actuar en diferentes áreas”. (énfasis propio)

En el proyecto titulado Universidad Nueva el mencionado rector propugna que, después del invertibrado Bachillerato Interdisciplinar (BI) de 2 a 3 años, el estudiante ganaría un diploma que lo habilitaría a seguir sus estudios, si fuera aprobado en una selección, según su *perfil vocacional*:

- Alumno(a)s *con vocación* para la docencia podrán *postularse* para licenciaturas específicas, por más de 1 a 2 años de formación profesional, lo que habilita al alumno(a) a enseñar en los niveles básicos de educación;
- Alumno(a)s *con vocación* para carreras específicas podrán *postularse* para cursos profesionales (por ejemplo, Arquitectura, Enfermería, Derecho, Medicina, Ingeniería etc.), por más de 2 a 5 años de formación, llevando todos los créditos de los cursos del BI;
- Alumno(a)s *con excepcional talento y desempeño*, si aprueban los *procesos selectivos* específicos, podrán ingresar en programas de postgraduación, como la Maestría *Profesional*, o la Maestría Académica, pudiendo proseguir para el Doctorado, en caso de que pretenda ser profesor(a) o investigador(a)³¹ (énfasis propio).

Esa diferenciación tiene como fundamento el patrón de acumulación por desposeimiento que presupone distintos niveles de competencia en el mercado internacional de trabajo requiriendo,

31. Ver: www.universidadenova.ufba.br/arquivo/Projeto_Universidade_Nova.doc.

por consiguiente, la diferenciación de las instituciones de enseñanza superior mundiales. En el caso de los países capitalistas dependientes, esto va en detrimento de la investigación académica. El cumplimiento del contrato de gestión, discutido más adelante, demanda que el grueso del cuerpo docente tendrá que empeñarse en atender clases con un gran número de estudiantes en el primer ciclo, institucionalizando, aun más, el alejamiento del modelo humboldtiano de universidad como institución de enseñanza e investigación, capaz de garantizar una formación amplia (*bildung*), a los estudiantes.

La lógica no podría ser más instrumental: como el porvenir del trabajo para la gran mayoría es pensado como inexorablemente precario, es necesario *ajustar* las universidades públicas, creadas en un contexto de Estado de bienestar social, para el áspero mundo del trabajo flexible y desregulado; por eso la división de la graduación en dos ciclos, logra que solamente el primer ciclo sea masivo. El *viejo* modelo universitario orientado para el trabajo regulado no cabe más aquí.

No es difícil prever las consecuencias neocoloniales de este modelo. Estudiantes sin formación plena, consecuentemente dedicados a trabajos precarizados; desarticulación de la producción del conocimiento por parte de estudiantes y profesores (considerando que en el modelo *boloñés* la mayoría no debe poseer más dedicación exclusiva); conversión de los post-graduandos en docentes precarios, responsables de parte importante de la docencia (en perjuicio de sus maestrías y doctorados); contratación creciente de docentes en régimen de 40h y, luego, en régimen de 20h (y, por consiguiente, alejados de la investigación) en razón de la forma de contratación por medio del cálculo de profesores-equivalentes³². Una de las cláusulas del contrato de gestión del REUNI exige que las universidades federales deben elevar el número de estudiantes por docente, prácticamente doblando la relación actualmente existente, alcanzando,

32. Por medio de la Resolución Interministerial N° 22/07, con las alteraciones dadas por la Resolución 224/07, el gobierno permite que las universidades, desde que son autorizadas por el Ministerio de la Planificación, Presupuesto y Gestión, puedan contratar docentes en lugar de los profesores sustitutos, en la siguiente proporción: un sustituto equivale a 0,5 profesores efectivos en régimen de 20h, un profesor en régimen de 40h ó 1,55 profesores en régimen de dedicación exclusiva. Por esta fórmula, las universidades son incentivadas a contratar docentes en régimen de 20h o de 40h, sin la dedicación exclusiva.

con eso, un coeficiente superior al verificado en las instituciones privadas, empeñadas con ahínco en la intensificación de la explotación de sus trabajadores docentes: la relación estudiantes-docente en las privadas es de 1:17,5; ¡el contrato mencionado prevé que en las Federales el coeficiente sea de 1:18!

La USAID de vuelta a la educación brasileña

El propósito de convertir las universidades en organizaciones de enseñanza terciarias³³ está presente en el gobierno de Lula Da Silva desde el primer año de su mandato. La idea original era expandir las vacantes públicas por Educación a distancia, lo que acabó ocurriendo con la reglamentación gubernamental³⁴ y por medio del apoyo estatal a las instituciones empresariales (ProUni), política ya discutida en este texto. La última frontera, la conversión de las universidades federales en este modelo de masificación espuria, fue realizada con la colaboración de los rectores que, frente al dilema de: (a) sumarse a los sectores democráticos en la lucha en la defensa de la educación pública, o (b) colocarse como engranajes al servicio de la política gubernamental, prefirieron la última alternativa, ocupando un lugar coadyuvante, conformándose con la condición de representantes locales de la política oficial. Muchos rectores, para mostrar su empeño en la adopción de medidas que contaron con fuerte oposición estudiantil y del movimiento docente, no vacilaron en ejercer abiertamente la represión³⁵.

33. La expresión “educación terciaria” fue adoptada por el Banco Mundial desde 2002, con el fin de caracterizar los cambios necesarios en la educación superior, considerado como de grado demasiado elevado para las condiciones de los países dependientes. El documento de referencia de esa orientación es Banco Mundial 2002 *Construyendo sociedades del conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*. Este documento introduce el desplazamiento central para el pasaje de la educación superior a la terciaria.

34. Brasil, Presidencia de la República. El Decreto n° 5622/05 reglamenta la educación a distancia en Brasil.

35. La represión policial y de seguridad internos por ocasión de la votación del REUNI sucedió prácticamente en todo el país y especialmente en la UFBA, UFF, UFG, UFRO, provocando ocupaciones estudiantiles de rectorados en diversa universidades: UFRJ, UFF, UFPR, UFBA, UFC, UFPE, UNIRIO, UFG, UFRRJ, UFJF, UNIFESP, UFSC, UFMT, UFMA, UFPA, etcétera.

En el ámbito del MEC la propuesta de una educación terciaria puede ser encontrada en el Proyecto de Ley Orgánica (versión de diciembre de 2004) que preveía graduación en tres años (Art. 7) y el desmembramiento de la graduación en dos ciclos, el primero de ellos de “formación general” (Art. 21). La primera mención explícita al Proyecto Universidad Nueva puede ser encontrada en el Acta de Decreto Presidencial Plan Universidad Nueva de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales Brasileñas (versión de marzo de 2007).

Con el llamado Plan de Aceleración del Crecimiento de la Educación, el gobierno instituye el Programa de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI) operando la implementación de la Universidad Nueva³⁶. Examinando el informe de la USAID *Higher Education for Development – Annual Report* (2007), es posible constatar que el entusiasmo del gobierno de Lula Da Silva por los *community colleges* estadounidenses llevó al ministro de Educación a pedir a USAID y a la Embajada de EE.UU. en Brasil, la constitución de una “comisión de especialistas” planteando establecer estudios comparativos (¡siempre ellos!) entre los *community colleges* y las escuelas profesionales, estudios que muy probablemente repercutieron en el modelo del REUNI y de las nuevas instituciones de educación tecnológica de corta duración, en especial en las Instituciones Federales de Educación Tecnológica. Cuarenta años después los convenios y acuerdos MEC-USAID que impulsaron la llamada Reforma Universitaria de 1968 (Ley 5540/68), los especialistas estadounidenses están de vuelta³⁷.

Considerando todas esas tendencias como dimensiones de la problemática de la universidad en América Latina de hoy, se ha conformado un cuadro muy distinto del preconizado por las luchas de Córdoba e, incluso, de los proyectos de facción nacional desarrollista que se fortalecieron, *grosso modo*, hasta el final de los años sesenta.

36. Ver Decreto 6.096/2007. El Inciso II garantiza condiciones para la movilidad y la armonización de los ciclos básicos, creando un vasto mercado para las privadas que disputarán la absorción de los excedentes del ciclo básico minimalista; el Inciso III permite el diseño curricular previsto en la ONU y, el IV, la diversificación de las modalidades de graduación.

37. Ver: www.hedprogram.org/Portals/0/PDFs/2007_AnnualReport.pdf p.10, consultado en agosto de 2008.

Con el régimen de acumulación por desposeimiento profundizando el capitalismo dependiente, se potencian los procesos de expropiación que realimentan la heteronomía cultural, situación sintetizada por el Banco Mundial al patrocinar que en América Latina el mejor modelo para la educación superior es el de la educación terciaria. Por eso, como en 1918, la cuestión universitaria es un problema político que necesita estar en el tope de la agenda de las luchas emancipatorias de América Latina.

Resistencias y el desafío de la universidad autónoma

La ofensiva contra-reformista neoliberal no es solo coyuntural: inscrita en la embestida contra-revolucionaria que caracteriza las tres últimas décadas produjo y produce derrotas objetivas en los derechos sociales, proporciona el dislocamiento de las políticas universales para acciones focalizadas, y naturaliza las empresas público-privadas en esferas otrora de responsabilidad del Estado, procesos que, en suma, comodificaron la educación.

El diferencial del neoliberalismo es que esa ideología, como fijó Perry Anderson (2003), se ha revelado como la más abarcativa de la historia reciente del capitalismo. Inclusive después de crisis sucesivas en que la economía insiste en negar categóricamente sus fundamentos ideológicos (el libre mercado)³⁸ el neoliberalismo se reveló capaz de una enorme plasticidad. Comparando el neoliberalismo duro de Thatcher y Reagan y sus seguidores en América Latina³⁹, con el social-liberalismo de hoy (Clinton, Blair, Cardoso, Lula da Silva, Kirchner, Lagos y Bachelet, etc.) es posible afirmar que los ajustes fueron muchos. Entre las principales adaptaciones es importante citar: las preconizadas por el Acuerdo de Washington II (Williamson, 2003) que propone políticas fiscales anticíclicas, tasas

38. Desde el apogeo del neoliberalismo, en los años noventa, las crisis vienen multiplicándose y agravándose: Grecia y Turquía en 1992, México en 1994-1995, los “Tigres Asiáticos” y otras economías del Sudeste Asiático en 1997-1998, Rusia y Brasil en 1998-1999 y Argentina en 2001-2002. En 2008 la crisis estructural se generalizó en todo el planeta.

39. El neoliberalismo de primera generación en América Latina incluye a Chile (años setenta); Bolivia, 1985; México, con Salinas en 1988, y en los años noventa, Menem en la Argentina, Pérez en Venezuela, Fujimori en Perú y Collor de Mello en Brasil.

de cambio flexibles, fortalecimiento del ahorro interno y actuación del Estado en el alivio a la pobreza por medio de la educación pensada como formadora de capital humano; la tercera vía de Giddens y Blair que sostiene políticas sociales focalizadas de carácter comunitario por medio de empresas público-privadas; la agenda social-liberal de América Latina que adecua la cuestión social, por medio de focalizaciones, al ajuste macroeconómico neoliberal y al patrón de acumulación por intensificación de la expropiación y de la explotación; las revisiones programáticas del Partido Comunista Chino en que el Estado actúa como impulsor del libre mercado.

Las contradicciones de la realidad temperan y calibran el neoliberalismo que, como el propio Hayek es forzado a reconocer, no puede apostar todas sus fichas al libre mercado (Paulani, 2005) como muchos parecen creer el asociar neoliberalismo y libre mercado. En virtud de las condiciones históricas concretas, el neoliberalismo se torna una ideología más amplia que una doctrina exclusivamente defensora del libre mercado; centrada, más concretamente, en la garantía de las condiciones para la expropiación y la explotación del trabajo, busca garantizar altos niveles de extracción de plusvalía y su apropiación por los ricos. Al calor de las crisis fue incorporando en su *corpus* doctrinario las políticas de alivio a la pobreza *bancomundialistas* y la formación de capital social, tal como fue pregonado por autores como Robert D. Putnam y Francis Fukuyama, imprimiendo una dimensión social muy eficaz bajo la óptica de la gobernabilidad.

Lo más desconcertante es que la asimilación de las políticas de alivio a la pobreza llevó a gran parte de la izquierda mundial a resignarse con su inexorabilidad, pasando a defender el neoliberalismo de facción social como este significase no una recontextualización del credo neoliberal, sino un corte —el post-neoliberalismo— con relación al neoliberalismo de primera generación.

Considerando su amplitud, no hay por qué suponer que el neoliberalismo dejaría de alcanzar todos los poros de las universidades. De hecho, la embestida privado-mercantil alcanzó todos los ámbitos de la educación superior repercutiendo, también, en el *ethos* académico y en la conformación de disposiciones ideológicas de los profesores y estudiantes. Por eso, no puede sorprender que, en el amanecer del nuevo siglo, las iniciativas que persiguen fortalecer la universidad pública en América Latina, inscriptas en un

proyecto estratégico de nación, carezcan de fuerza y consistencia que permitan la identificación de un movimiento reformista de grandes proporciones. Incluso, frente a ese cuadro adverso es imperativo afirmar que las resistencias son relevantes, según puede comprobarse por las cronologías del Observatorio Social de América Latina (OSAL): las luchas que involucran estudiantes y trabajadores del sector educacional fueron (y siguen siendo) muy intensas, y desempeñan, además, un papel importante en la articulación de las iniciativas dispersas en la forma de coordinaciones y de jornadas nacionales de luchas.

Sería muy pretencioso clasificar a todos los sujetos sociales implicados en las luchas en defensa de la universidad pública, porque existen ambigüedades y contradicciones que muchas veces dificultan situar determinado protagonista de un lado u otro de la frontera entre lo público y lo privado. Sin embargo, aún corriendo el riesgo de simplificación, son caracterizados a continuación los sectores que más claramente reivindican la universidad pública.

Experiencias en contextos gubernamentales

En distintos ámbitos gubernamentales, existen experiencias que sostienen el fortalecimiento de la universidad pública en una perspectiva crítica al neoliberalismo, como en la Ciudad de México (Universidad de Distrito Federal) y en los países del eje del Área Bolivariana de las Américas, aunque no necesariamente lideradas por sus respectivos gobiernos, como en el caso de Ecuador.

Los agudos conflictos en torno de la cuestión universitaria comprueban cuán político es el tema del conocimiento en las sociedades capitalistas. Con excepción de Cuba, un proceso histórico más largo, en los demás países del ALBA el intento de lograr mayor compromiso social de las universidades públicas produjo conflictos abiertos, principalmente con los sectores conservadores, arraigados al pensamiento establecido, que resisten a cualquier intento reformista. En tanto, sería una simplificación plena de significado político desconsiderar que, en esos países, existen críticas elaboradas desde la izquierda por parte de la *intelligentsia* crítica que problematiza la concepción gubernamental de compromiso social y de democratización de la universidad.

En los procesos transformadores más radicales, como en la Revolución Rusa de 1917, en la Revolución Mexicana de 1910 y en la Revolución Cubana de 1959, gran parte de los profesores optó por la emigración o, en el caso mexicano, por sostener una autonomía de la universidad que asegurase su no compromiso en la revolución popular. La problemática de la primera década del siglo XXI es obviamente otra: no se trata de procesos revolucionarios anticapitalistas y, por eso, muchas de las demandas planteadas por los gobiernos del ALBA, aunque legítimas, están inmersas en contradicciones que, para ser superadas, sería necesario transformaciones estructurales en el orden capitalista. Sin embargo, exceptuando Cuba, los demás países del ALBA no conducen luchas anticapitalistas y, por eso, las expectativas para las universidades pueden no ser pasibles de ser encaminadas ni aun por la *intelligentsia* crítica, en general, minoritaria y que estaría dispuesta a profundizar las reformas que fortalezcan el carácter público de las universidades. A continuación es indicado brevemente el cuadro de educación superior en los países que están promoviendo reformas en la presente década.

Venezuela

El gobierno parece haber partido del diagnóstico de que las universidades tradicionales como la Universidad Central de Venezuela (UCV), poseen un apego tan fuerte al orden establecido que no vale invertir en la reforma de las mismas. De hecho, históricamente esas universidades vivieron procesos que las aproximaron a los sectores dominantes, sea por medio de sus vínculos con el *establishment* académico estadounidense, sea porque muchos profesores colaboraron sistemáticamente con la Empresa Petrolera de Venezuela (PDVSA) antes de los cambios realizados por el gobierno bolivariano en el control de la empresa, en especial desde el golpe de Estado de abril de 2002.

Frente a este cuadro difícil, el problema es cómo promover transformaciones y cual sería efectivamente una agenda para la reforma radical de la universidad. Estudiantes y docentes que apoyan el proceso bolivariano sostuvieron desde el inicio del gobierno de Chávez que existen reformas que difícilmente podrían avanzar

sin alteraciones profundas en la base material capitalista, pero que el gobierno no las enfrenta. De hecho, la creencia de que una reforma radical de la universidad puede estar limitada adentro de los muros de la universidad es cuestionada desde hace mucho (Fernandes, 1979). Es poco probable que una agenda que contenga como ejes centrales la ampliación del acceso en una perspectiva universal no eurocéntrica y el establecimiento de nuevas prácticas pedagógicas que permitan superar la escisión entre trabajo intelectual y manual o, en términos de Mészáros (2005), entre *el homo sapiens y homo faber*, pueda ser llevada adelante sin enfrentar la contradicción fundamental de la reproducción del capital.

Al no haber avances en la transformación de la base material no es posible enfrentar ampliamente la lógica capitalista de producción y socialización del conocimiento en el espacio universitario. Por eso, las presiones por cambios en las universidades hechas desde el gobierno, de las fuerzas partidarias afines y de grupos particularistas, a pesar de su justeza, pueden ser gestos voluntaristas sin posibilidad de que produzcan transformaciones reales. En abril de 2001, luego de la victoria de Chávez, estudiantes y algunos docentes hicieron una ocupación de dos semanas en la UCV manifestando su compromiso con las reformas encaminadas por el gobierno; sin embargo, el movimiento fue derrotado, los estudiantes fueron expulsados, también por no haber tenido apoyo de las autoridades educativas del gobierno. Independientemente de los aciertos y de los errores de tal gesto, difícilmente este movimiento podría ser victorioso solo en el seno de las universidades.

Pese al hecho importante de que el gobierno venezolano amplió la magnitud de los recursos públicos para las instituciones públicas tradicionales, como la UCV, el control social sobre las privadas aún es algo errático existiendo apoyos sustantivos de recursos públicos para instituciones privadas como la Universidad Andrés Bello, institución confesional otrora crítica a las oligarquías que comandaban el país, pero hoy una institución muy integrada al orden vigente. En el período 2000-2005, fueron creadas 23 nuevas instituciones de enseñanza superior de las cuales apenas siete son universitarias y de esas solamente una es pública.

Buscando ampliar la oferta de enseñanza pública superior y crear marcos académicos coherentes con el proyecto en curso que no pudieron avanzar en las universidades públicas tradicionales,

el gobierno de Chávez optó por crear la Universidad Bolivariana de Venezuela y la Misión Sucre⁴⁰. Fundada en 2003, la Universidad Bolivariana fue concebida como una institución universitaria nacional, con amplia cobertura territorial y con políticas de admisión dirigidas a revertir la amplia tendencia de segregación social que ha caracterizado el sistema de educación universitario en Venezuela durante las últimas décadas.

Si se examina la concepción contenida en el documento matriz de la Universidad Bolivariana es posible constatar que la misma tuvo marcada influencia de Edgar Morin, un autor pro-sistémico, atestiguando lo poco de cultura socialista que fue incorporada por los educadores que lideran el proceso venezolano en el campo de la educación. También las interacciones con la Misión Sucre avanzaron poco y, conforme muchas evaluaciones hechas por militantes que actúan en el campo del Socialismo del Siglo XXI (Lara y Espinoza, 2006) persisten, también en la Misión, problemas de evasión, enmascaramiento del total de estudiantes matriculados, indefiniciones curriculares, falta de política para los docentes y ausencia de política de selección pública, lo que favorece partidismos, etcétera.

De este modo, el proceso de reforma en Venezuela continúa abierto y su desenlace dependerá de la correlación de fuerzas en el país. Desde el presente, es posible defender que el proceso bolivariano no ha sido capaz de promover una amplia reforma intelectual y moral en las instituciones de enseñanza superior que paulatinamente fuese adquiriendo hegemonía. La fuerza de la agenda bolivariana no parece alcanzar sectores más amplios que actúan en el interior de las universidades públicas más importantes del país y la alternativa de la Universidad Bolivariana carece de proyecto que tenga real fuerza hegemónica incluso en los sectores anticapitalistas.

40. La Misión Sucre, tiene como propósito la incorporación masiva de estudiantes a estudios de nivel universitario, que habiendo concluido sus estudios secundarios, pudieron ingresar a la universidad, teniendo prioridad los estudiantes de sectores de clase media baja y pobres. Ver: Lander, Edgardo 2004 "Venezuela: La búsqueda de un proyecto contrahegemónico" en *Voltaire Net*, 05/08/2004, disponible en: www.voltairenet.org/article121687.html, consultado en diciembre de 2004.

Bolivia

Crista Weise, en un capítulo de este libro, argumenta que desde la llegada del Movimiento al Socialismo (MAS) al gobierno en 2005, su proyecto para la universidad aún no se presenta claro. En parte porque históricamente los cuadros del MAS no tuvieron protagonismo en el espacio universitario y, por eso, no tienen elaboración propia sobre la cuestión; en parte porque la universidad, como institución, o bien su comunidad, tampoco lograron una intervención protagónica que incluyese un proyecto para la universidad en el contexto abierto con la victoria de Morales. A ejemplo de Venezuela, el gobierno no parece tener qué decir sobre la avasalladora expansión privado-mercantil en la última década: en documentos sobre el futuro de la universidad, el gobierno de Morales ni siquiera menciona la existencia de las instituciones privadas que proliferaron en las últimas décadas.

La nueva Ley General de Educación Avelino Siñani, sostiene Weise, marca claramente nuevos contextos, actores y discursos en el campo de la educación superior. La inclusión de la cuestión indígena como el problema central provoca cambios radicales y profundos en la problemática de este nivel educativo. Por una parte, introduce nuevas cuestiones para las universidades que poco consiguieron acumular sobre esos diálogos interculturales; por otra, expresa la falta de intervención también de los pueblos indígenas sobre la agenda de diálogo con las universidades. Además, la cuestión es complejizada por la propia caracterización de lo que viene a ser la cuestión indígena. Al abstraer la problemática de clase social (y jerarquía entre etnias) que escinde también a los indígenas, el debate acaba circunscripto a los polos en antípoda indígena-no indígena, originario-occidental (Weise), fragilizando el enfrentamiento de la problemática del capitalismo dependiente que marca el país. Frente a esos dilemas, la cuestión de la autonomía universitaria pasa a componer el núcleo de la mencionada cuestión universitaria.

El mayor protagonismo de movimientos locales, municipales y étnicos, fortalece perspectivas utópicas democráticas, pero es necesario ampliar la caracterización de la problemática universitaria concreta más allá de la temática cultural y étnica, en especial en un contexto de resurgimiento de fuerzas nacionalistas de corte fascista.

El paralelismo que fragmenta las instituciones de enseñanza superior deja a las universidades públicas en un lugar secundario, en especial cuando el problema de la mercantilización, acentuado en los años noventa, no es claramente enfrentado.

Ecuador

Aun en el contexto de la ALBA, en Ecuador el Plan Decenal de Educación 2006-2015, aprobado en el referéndum por más del 65% de los votos, prevé un aumento del 0,5% del PIB al año en los costos educacionales, previendo alcanzar el 6% del PIB en 2012. Analizando las metas, es posible, percibir la permanencia del léxico vigente en los años noventa: consolidar el sistema nacional de evaluación, buscar la equidad, formar los jóvenes en la enseñanza media con base en competencias, con enfoque inclusivo y dedicado al emprendedorismo, lograr mayor eficiencia en el trabajo docente por medio de un programa de dimisión voluntaria de docentes⁴¹ con indemnizaciones consideradas insuficientes, llevando a los docentes a hacer una importante huelga de hambre, etcétera.

La educación superior ecuatoriana (2006), aunque aún mayoritariamente pública y con un 58% de los estudiantes de graduación en la modalidad presencial, crece en las modalidades semipresencial (9,3% de las matrículas, siendo gran parte [6,2%] en las públicas) y a distancia (4,6%), mayoritariamente en las privadas subvencionadas con fondos públicos (16,2% del total de matrículas y responsables de 4,3% de los estudiantes a distancia post-secundarios). Las instituciones empresariales autofinanciadas componen el 11,2% de las matrículas⁴². Como la Ley de la Educación Superior, N° 16/2000, sigue vigente y prevé la empresa público-privada que conforma el Estado con las instituciones privadas, es posible prever el mantenimiento del suministro compartido de la educación pública y privada con fondos públicos.

La mencionada ley asegura mayor grado de autonomía que la verificada en Brasil, no habiendo injerencia gubernamental directa,

41. En: www.educacion.gov.ec/_upload/PL_3.pdf, consultado el 18/10/2008.

42. En: www.conesup.net/descargas/estadisticas_academicas/ET_GRADUADOS_REGIMEN_MODALIDAD.pdf, consultado el 14/10/2008.

pues las instituciones están subordinadas a un Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) formado por nueve representantes, siendo apenas dos del gobierno. Entretanto, la autonomía, contradictoriamente, corrobora el movimiento interno de las instituciones de escasa disposición de apertura al diálogo intercultural, reclamo central de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE) al plantear la conservación de la cultura indígena y la formación político-cultural identitaria de los dirigentes del movimiento.

De hecho, cuando la problemática que orienta la constitución de espacios de formación es más profunda, de naturaleza epistemológica, las aproximaciones de las universidades públicas a los movimientos sociales no se verifican con la misma fecundidad. En virtud de las dificultades de construcción conjunta con las universidades públicas, la CONAIE Ecuador construye su universidad intercultural por medio de una organización de derecho privado, pues el Estado no reconoce la legitimidad de esa lucha (Dávalos, 2006).

Examinando el conjunto de esas políticas para la educación superior y, en especial, las dificultades políticas, y también la incapacidad de los gobiernos para enfrentar las relaciones capitalistas, la universidad puede ser un objetivo conveniente también para los gobiernos “progresistas”. Al no enfrentar las contradicciones más relevantes que obstan la democratización efectiva de la sociedad, y de la universidad en particular, puede ser conveniente acusar las instituciones universitarias de ser responsables exclusivas de la no democratización real del acceso a la educación superior pública, manteniendo oculta la raíz de la discriminación: el patrón de acumulación que intensifica la expropiación y la explotación que sigue afectando de forma más severa a negros e indígenas que, por eso, no logran concluir sus estudios básicos en la misma proporción que otros segmentos de la población, retroalimentando la negación al derecho de acceso a la educación superior. No se hace nada para alterar esa situación (pues ciertas bases del modo de producción tendrían que ser cuestionadas), siendo solo las universidades las que se quedan con el peso de ser segregadoras, lo que es parte importante del problema, pero no su raíz.

En este caso, frecuentemente, la acción gubernamental de promover cuotas étnicas desvinculadas de la clase y de cambios concretos en la educación básica acaba siendo un paliativo incapaz de

universalizar el derecho a la educación superior. El embudo que separa la mayor parte de los jóvenes sigue siendo tan estrecho como antes, alterando el calibre de la segregación de modo casi vegetativo, como se indicó anteriormente. Además, gran parte de las vacantes de las cuotas es adquirida en instituciones privadas que ofertan no una educación universitaria, sino tan solo una educación terciaria, ofreciendo una educación minimalista. El cuadro no se altera sustantivamente cuando la expansión de las vacantes ocurre en instituciones públicas sin adecuada contrapartida material y a costa del rigor de los cursos, igualmente proporcionando a los más explorados una educación de segunda línea. Esas políticas focalizadas son alternativas que, a pesar del compromiso social y electoral, poco aportan para la democratización de la educación superior y para el fortalecimiento institucional de las universidades públicas. Por el contrario, coadyuvan para la naturalización de la idea de que las clases trabajadoras pueden tener una educación superficial y ligera.

El rechazo de muchos gobiernos a aumentar el presupuesto de las universidades públicas, en nombre del superávit primario, llevó a los mismos a imponer contratos de gestión y asociaciones con empresas públicas y privadas. Sin embargo, esto no significa un aporte consistente para las actividades propias de la universidad, esas empresas mixtas comprometen sus mediaciones particulares entre las cuales están la libertad de pensamiento y el fortalecimiento institucional de las universidades públicas. Frente a estos apremios, difícilmente podrá haber espacios públicos autónomos en las universidades que permitan la interculturalidad, la profundización de las reflexiones epistemológicas y la reorientación de la función social de la universidad.

Fuera de la esfera del ALBA, el cuadro es aun más adverso para las instituciones públicas. La mayor imbricación del bloque de poder en los gobiernos con las prioridades del imperialismo, como la Iniciativa de Integración de la Infraestructura Regional Sudamericana —IIRSA— (Leher, 2007b), aleja aún más las universidades públicas de las políticas estratégicas de la coalición de clases que compone el bloque de poder dominante. En Brasil, por ejemplo, no solo la mercantilización sigue en ascenso, sino que utiliza subsidios públicos muy importantes. Al mismo tiempo, los fondos públicos siguen estancados en el mismo orden de crecimiento de 1995, aunque la previsión para el 2011 es que el número de estudiantes

casi se triplicará sin aportes correspondientes de recursos. De allí la fuerte apelación al proceso de Bolonia que permite la reducción del coste-estudiante en más del 50%.

Un aspecto contradictorio a ser investigado de modo más sistemático es el significado de las inversiones de las empresas públicas en las universidades con el objetivo de las políticas que implican el fortalecimiento del sector de *commodities*, en particular en el área de energía. Es necesario diferenciar los convenios que implican desafíos tecnológicos concretos y que indican alternativas al modelo energético adoptado por las corporaciones minerales, de celulosa y otras de aquellos que buscan convertir las universidades en prestadoras de servicios a las corporaciones, tal como ocurre en la mayor parte de los acuerdos entre la empresa y la universidad.

En el caso de los convenios con empresas mixtas es innegable que muchos de esos proyectos requieren producción de conocimiento tecnológico, lo que favorece la producción de conocimiento C&T nuevo y relevante y la constitución de laboratorios dotados de mejor infraestructura, pero, muchas veces, esos convenios tienen como presupuesto la profundización del padrón de acumulación cuestionado por los movimientos sociales. Además, esos acuerdos raramente son hechos directamente con las universidades, sino más bien con fundaciones privadas de apoyo a la investigación, asumiendo frecuentemente un *télos* empresarial y restringiendo el alcance académico del acuerdo o inclusive descaracterizándolo al difundir el *ethos* empresarial en las universidades. De hecho, los aportes de recursos hipertrofian esas fundaciones y deshidratan las universidades públicas en tanto instituciones sociales comprometidas con los problemas nacionales y de los pueblos. Esa producción de conocimiento toma como presupuesto una economía fuertemente intensiva en materias primas y el modo societario basado en el uso intensivo de energía (evidente en la producción de aluminio y de celulosa por parte de las corporaciones), debilitando una dimensión crucial de la universidad: su capacidad anticipatoria de los problemas sociales y ambientales.

El problema es complejo. ¿Cómo evaluar lo que son vínculos fecundos de la universidad con las fuerzas productivas y lo que son asociaciones heterónomas y descalificadoras, tal como en el capitalismo académico periférico? Muchas veces, las fronteras son difíciles de acotar. Proyectos de desarrollo tecnológico necesarios para

la solución de problemas cruciales, como la energía, por ejemplo, se realizan por medio de fundaciones de derecho privado y confluyen para la creación de ambientes empresariales en las universidades. Otros proyectos, a pesar de ser realizados en los espacios públicos de las universidades, están insertos en licitaciones orientadas a la competitividad empresarial, y sus problemáticas acaba siendo particularizadas por los términos de la licitación.

Movimientos sociales anti-sistémicos

La agenda más amplia y radical para las universidades está siendo promovida por los movimientos sociales anti-sistémicos, como la CONAIE (Ecuador), los coccaleros (Bolivia), el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST) (Brasil), entre otros. Los sindicatos representativos de docentes igualmente han presentado propuestas de reforma para las universidades públicas en una perspectiva anti-sistémica como es el caso de la CONADU-Histórica en la Argentina, del Andes-SN en Brasil, del SUTEP y de la Federación Nacional de Docentes Universitarios de Perú (FENDUP), entre otros.

Cabe resaltar las iniciativas que buscan aglutinar las jornadas de los movimientos, sindicatos y estudiantes con otras luchas más amplias, con el objetivo de impedir la mercantilización (no solo) de la educación en el contexto de los tratados de libre comercio, tales como la Red Social para La Educación Pública en las Américas (Red SEPA) y, más ampliamente, la Vía Campesina y el Jubileo Sur. Por la profundidad de las cuestiones contenidas en esas agendas para la universidad latinoamericana las luchas sociales en pro de la universidad no pueden dejar de considerarlas cruciales para la estrategia política.

La renovada preocupación con la formación política y con la producción del nuevo conocimiento deriva de las necesidades objetivas de las luchas. Como sostuvo Perry Anderson (2003), es necesario producir ideas que orienten y posibilitem la acción política para promover la ruptura con el neoliberalismo. Paulo Freire y, más recientemente, protagonistas como los pueblos indígenas y los campesinos Zapatistas “(...) preguntando, caminamos (...)”, los campesinos del MST y los pueblos indígenas organizados en la CONAIE

enseñaron que el conocimiento emancipatorio tiene que ser praxis emancipatoria y libertaria.

El MST creó el germen de la primera universidad popular de Brasil, la Escuela Nacional Florestán Fernandes, que articula diversos cursos de formación política y de graduación con varias universidades públicas brasileñas, permitiendo que campesinos y aliados tomen en sus manos la educación (el MST interactúa con aproximadamente 1500 mil escuelas en sus asentamientos y campamentos).

En Ecuador, los pueblos indígenas crearon la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas que dialoga con las casi tres mil escuelas dirigidas por ellos. Por el grado de madurez de las reflexiones sobre el carácter y la naturaleza de la Universidad Intercultural vale examinar más detenidamente la experiencia ecuatoriana. La defensa de un espacio de formación propio parte de la constatación de que las universidades tradicionales de Ecuador interactúan poco con la cultura de la mayoría de la población, cerca del 55% constituida por los pueblos indígenas. Como observa Dávalos (2006), ninguna de las materias está en idioma quechua, ningún profesor habla quechua y ningún esquema conceptual tiene ninguna correlación mínima con el quechua. Por eso, la idea de ampliar el Instituto Científico de Culturas Indígenas como una universidad indígena.

Como relata⁴³ uno de los principales intelectuales comprometido en la construcción de la Universidad Intercultural, Pablo Dávalos, la idea de usar el conocimiento para “profesionalizar a alguien” no existe en el mundo indígena y, por eso, el propio sentido de la universidad es planteado como un problema político para la CONAIE. La institución llevaría el nombre de “universidad” para que pudiese disputar los espacios de poder existentes, pero no se trataría, en este caso, de una adecuación de conocimientos occidentales en un papel membretado con logo indígena. Una facultad de derecho indígena no va a enseñar derecho romano, derecho civil, derecho penal y derecho procesal, porque eso nada tiene a ver con el derecho indígena. En su lugar, será enseñada la administración

43. Las proposiciones sobre la Universidad Intercultural de esta sección se obtuvieron del importante testimonio de Pablo Dávalos a Florencia Stubrin, realizada el 21/07/2006, en: www.lpp-uerj.net/olped/acoesaafirmativas/boletim/30/entrevista_davalos.htm, consultado el 14/10/08.

comunitaria. Lo mismo ocurre en el ámbito de las ciencias sociales, de la medicina, etcétera. El campus debe estar organizado físicamente de modo de garantizar que el profesor y el alumno estén en la comunidad. Y la comunidad tiene que participar. En la concepción epistemológica de los pueblos indígenas, no hay una separación entre conocimiento social y conocimiento técnico. No hay conocimiento en humanidades y conocimiento tecnológico. El conocimiento es uno solo porque el hombre es uno solo y la naturaleza es una sola. Desde esta perspectiva, la división en campos de conocimiento y en facultades pierde todo su sentido. El reconocimiento necesita ser simbólico. Si después de varios años alguien consiguió conocer, aprender y ser capaz de crear nuevos conocimientos a partir de esos saberes, este es reconocido por la comunidad simbólicamente. Este reconocimiento, en la universidad tradicional, equivale a un reconocimiento jurídico. Es un título que indica que “sabe y, por tanto, tiene derecho de ejercer ese conocimiento”. El problema es que cuando la universidad otorga un título a algunos, excluye a muchos otros. En las comunidades indígenas, eso es imposible. El título de *aumauta* o de *iacha* es un título de reconocimiento social, pero no significa en absoluto que la comunidad no sepa, o que sea ignorante.

Como era de esperarse, todos esos aspectos fueron seriamente cuestionados y criticados por el Consejo de Universidades de Ecuador. Siendo así, los protagonistas de la Universidad Intercultural tuvieron que adaptar sus cursos, poco a poco, a la estructura macrocurricular; fue necesario hacer una compartimentación del conocimiento en: ciencias de la vida (que sería lo que se conoce como medicina); ciencias del espacio (lo que se conoce como arquitectura); administración de justicia comunitaria (lo que se conoce como derecho); educación intercultural (lo que se conoce como pedagogía).

El Consejo finalmente dio su acuerdo y aprobó la propuesta, pero solamente desde la incorporación de las facultades (que los representantes de los pueblos indígenas llaman “escuelas para una vida buena”) a las normas educacionales oficiales. Solamente así el proyecto pudo ser enviado al Congreso para su ratificación. Con este hecho es posible evidenciar como el control del conocimiento es eminentemente político, pues un proyecto de creación de una universidad necesita ser aprobado por el Congreso. El control político sobre el conocimiento es un requisito del poder.

Movimientos estudiantiles

También la juventud, especialmente estudiantil, ha protagonizado luchas en defensa de la universidad, no solo en América Latina y en Europa. Como vimos en la sección sobre el proceso de Bolonia, las luchas ocurrieron en diversos países europeos y tuvieron lugar protestas estudiantiles en varios otros países en los dos últimos años. Las luchas fueron particularmente intensas en África: en las universidades de Olabisi Onabanjo (enero de 2008, Nigeria), Maseno (mayo de 2008, Kenia), Durban (julio de 2007), Johannesburgo (2007) y North West (mayo de 2008, África del Sur), Zimbabwe (2007) y Makerere (junio de 2008, Uganda); y también en Nueva Zelanda (2007); en EE.UU., destacándose las emprendidas en la Universidad de California (2008); en Canadá (2007); en Filipinas (junio de 2007); en Pakistán (junio de 2007), y en Israel (abril y mayo de 2007), etcétera.

En América Latina, una de las experiencias más sorprendentes de la presente década fue la Rebelión de los Pingüinos que, desde 2006, viene convulsionando Chile como un acontecimiento político que trasciende la propia agenda educacional (Gómez Leyton, 2006). En este país la comodificación de la educación se sofisticó al punto de estar conectada con el sector financiero y el ordenamiento educacional pinochetista y sobrevivió prácticamente incólume a los gobiernos de la “concertación”, dando la imagen de que ese proceso de mercantilización de la educación estaba internalizado en la sociedad. Por causa de esa situación en la que la sociedad parecía sofocada y prisionera del presentismo, es posible afirmar que la masiva y original rebelión estudiantil convulsionó “el *continuum* de la historia” (Benjamin, 1991).

Los estudiantes secundarios chilenos exigieron medidas concretas para aumentar las oportunidades de educación de los segmentos populares que no pueden costear las elevadas mensualidades de la enseñanza superior, sea pública o privada. Diversos colegios, liceos y escuelas fueron ocupados por el movimiento. La pauta de la ocupación incluyó puntos tan diversos como transporte gratuito, la revocación de la municipalización de la enseñanza y, más estructuralmente, de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) lo que significa, en la práctica, exigir la desmercantilización de la educación, concibiéndola, como un derecho y no como

servicio. La LOCE fue una de las últimas imposiciones de la dictadura del general Pinochet, en 1990, permitiendo la participación del sector privado en la prestación de “servicios” educativos. Con la Ley, el Estado progresivamente se desobligó de asegurar el derecho de todos a la educación, institucionalizando el fin de la gratuidad de la educación en las universidades públicas, mientras la oferta privada, subvencionada por dineros públicos, fue vigorosamente expandida. Como destacan los estudiantes, esa ley no podría seguir existiendo en los gobiernos post-Pinochet, pues el proyecto de educación contenido en ella es marcadamente desigual, variando de “calidad” de acuerdo a la renta de los estudiantes.

De modo inesperado para el gobierno de la concertación, los estudiantes llegaron a reunir más de un millón de manifestantes en las protestas. La reacción inicial del gobierno fue emprender una dura represión policial contra el movimiento que reaccionó con piedras y cócteles *molotov*, pero, en virtud de la continuidad de las movilizaciones y del amplio apoyo social, el gobierno acabó concordando con la elaboración de una nueva ley general de la educación que, según la evaluación del movimiento estudiantil, no llega a romper con el modelo privatista que se instauró en Chile durante la dictadura Pinochet.

La organización unitaria no suprimió la auto-organización de diversos grupos, que abarcan desde fuerzas de izquierda radicales organizadas ya presentes en el movimiento estudiantil, pero defensoras de la autonomía del movimiento frente a los partidos y gobiernos, hasta una miríada de estudiantes independientes. En los moldes zapatistas, los estudiantes se organizaron en una Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), definieron que los portavoces serían rotativos y deberían responder directamente a la asamblea de representantes por medio de prácticas de democracia directa y de representación por mandato. La clase política y los partidos políticos tradicionales fueron desechados como sujetos de ese movimiento. La revuelta esbozó una nueva forma de hacer y construir la política democrática (Gómez Leyton, 2006).

La rebelión no fue “un rayo en cielo sereno”. Otras movilizaciones estudiantiles y de docentes sacudieron la aparente calma del nuevo siglo como, por ejemplo: la Asamblea Popular de los Pueblos

de Oaxaca⁴⁴ en 2006; la ocupación de la rectorado de la USP, en 2007; las diversas ocupaciones de rectorados por el movimiento estudiantil en lucha contra la reestructuración de las universidades federales brasileñas (Leher, 2007c); las luchas en Colombia, enfrentando medidas contra la autonomía universitaria introducidas por Uribe; las masivas protestas en Costa Rica (contra los TLC); las luchas en defensa de la financiación y de la gratuidad en Perú, y en diversos países de Europa donde estudiantes y profesores combaten el proceso de Bolonia.

Aunque las luchas, intensificadas en la segunda mitad de la primera década del nuevo siglo, no tengan la misma magnitud que las que trastornaron América Latina desde las jornadas de Córdoba (1918), o de las que irrumpieron en 1968 en Europa, en EE.UU. y en América Latina, las convergencias de las luchas del presente con las rebeliones citadas no son analogías fenoménicas, pues guardan conexiones internas que necesitan ser examinadas con detenimiento.

Si en el inicio del siglo pasado la defensa de la autonomía y de la democratización estaba inscrita en una problemática en la cual predominaban la fuerza de la Iglesia, el estrecho horizonte civilizatorio de las fracciones burguesas locales y el conservadurismo de oligarquías que operaban para que la universidad fuese una institución para pocos, en el siglo XXI esta problemática tiene otras aristas. La amenaza a la autonomía proviene de la heteronomía impuesta por el capital, sea directamente por el control del suministro de la mayor parte de la enseñanza superior, sea indirectamente, subordinando el pensamiento a las necesidades pragmáticas y utilitaristas del mercado capitalista dependiente, proceso que no sería posible sin el apoyo del Estado. La democratización del acceso, a su vez, es obstaculizada por la supremacía del sector privado-mercantil y por la política de reconversión de las universidades públicas y privadas en instituciones de enseñanza terciarias. Así, cuando finalmente (los pocos) individuos

44. El pueblo de Oaxaca desató una rebelión espontánea contra el brutal gobierno de Ulises Ruiz Ortiz (URO) y todo lo que él representa. La Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) se formó apenas algunos días después que las tropas de choque de URO embistieron duramente en el centro de la ciudad, el 14 de junio de 2006, con el objetivo de retirar la ocupación de los maestros en huelga (después de reagruparse, los maestros y sus simpatizantes volvieron a ocupar el Zócalo). En esencia, la APPO nació como un grupo horizontal impulsado por el consenso y fundado en las prácticas indígenas milenarias de las asambleas.

provenientes de los sectores más explotados llegan a la enseñanza superior, este es crecientemente convertido en espacios de formación minimalista señalados por el proceso de Bolonia.

Pero las luchas del presente serán incapaces de forjar una reforma radical de las universidades si no logran establecer otra hegemonía y, por eso, las luchas educacionales deben ser una dimensión de la estrategia política. Como este artículo procuró sostener, la teoría crítica que tiene como desafío romper con el campo ideológico dominante es condición necesaria para la victoria de un proyecto latinoamericanista. La producción de nuevo conocimiento siempre es sumamente compleja, exigiendo, fundamentalmente, una correcta problematización de la temática a ser estudiada. El presente estudio buscó desarrollar nexos entre determinados pliegues articulados por medio de tres hipótesis generales que pretendieron escapar a la seducción neopositivista de las hipótesis parcelarias. En la pretensión de asegurar la coherencia de las proposiciones, buscó en la teoría del capitalismo dependiente de Florestan Fernandes un marco conceptual explicativo del problema de la heteronomía cultural y, en particular, de la heteronomía científica y tecnológica. El texto defendió que las fracciones burguesas dominantes locales se conforman con una educación superior resignificada en educación terciaria como alternativa viable para la mayoría de la juventud de los países latinoamericanos. En lo referido a las demandas del sector productivo, estas fracciones se satisfacen con la adquisición de servicios *ad hoc* en las universidades con capacidad de investigación, redefiniendo la función social de las mismas como organizaciones prestadoras de servicios.

Pero la teoría desvinculada de los procesos sociales es incapaz de transformar la realidad, por ser incompleta, ya que está desprovista de las preguntas que solamente la lucha real puede responder y porque es escrita para lectores que están lejos del fragor de la batalla. Este artículo sostuvo que la historia está en movimiento, pues existen sujetos dispuestos a reinventar la universidad en el nuevo siglo. Los desafíos difícilmente serán superados sin alteraciones en el patrón de acumulación. Para esto, se requiere el protagonismo de clase para hacer avanzar las experiencias que anuncian cambios importantes, como las previstas en la ALBA que, mientras, se encuentran trabadas por no lograr alteraciones en la correlación de fuerzas que permitirían transformaciones en el patrón de acumulación y por estar todavía hegemonizada, en muchos sentidos, por el pensamiento

educacional dominante en los años noventa. Por eso, los movimientos antisistémicos no se podrán librar de la batalla de las ideas, lo que coloca las cuestiones epistemológicas y epistémicas en el tope de la agenda política latinoamericana.

Bibliografía

- ABOITES, HUGO (2003) “Derecho a la educación o mercancía: la experiencia de diez años de libre comercio en la educación mexicana”, Ponencia presentada en el Foro Libre Comercio y Educación, Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública. Auditorio Alfonso Caso / UNAM, México DF, 8 y 9 de septiembre.
- ALMEIDA FILHO, NAOMAR (2007) “Razões para a reestruturação” en: *Universidade Nova: uma nova arquitetura para um novo tempo*, UFBA Revista, N° 4.
- ANDERSON, PERRY “Idéias e ação política na mudança histórica” en: *Margem Esquerda – ensaios marxistas* (San Pablo: Boitempo) N° 1.
- ARCEO, ENRIQUE y BASUALDO, EDUARDO M. (2006) “Los cambios de los sectores dominantes en América Latina bajo el neoliberalismo: la problemática propuesta” en: ARCEO, E. Y BASUALDO, E. (comps.) *Neoliberalismo y sectores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales* (Buenos Aires: CLACSO).
- BANCO MUNDIAL (1994) *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. (Washington DC: World Bank).
- BASUALDO, EDUARDO M. (2002) *Concentración y centralización del capital en la Argentina durante la década del noventa* (Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes).
- BECKER, GARY S. (2006) “Capital Humano y Pobreza” en: www.cieep.org.br/printartigo.php?codigo=480, consultado el 2 de julio de 2006.
- BENJAMIN, WALTER (1991) “Tese sobre a filosofia da história” en: KOTHE, FLAVIO; FERNANDES, FLORESTAN (comps.) *Walter Benjamin* (San Pablo: Atica).
- BERCHT, VERÔNICA (2008) “Ensino universitário: um empreendimento para os grandes capitais” en: *Retrato do Brasil*, N° 13, agosto/septiembre.

- BOITO JR., ARMANDO (2002) *Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil* (San Pablo: Xamã Editora).
- BOURDIEU, PIERRE y WACQUANT, LÖIC (2001) “NewLiberalSpeak: notes on the new planetary vulgate” en: *Radical Philosophy*, 105.
- BRENNER, ROBERT (2003) *O boom e a bolha: os Estados Unidos na economia mundial* (Río de Janeiro: Record).
- CARDOSO DEL AMARAL, NELSON (2003) *Financiamento da educação superior: Estado X mercado* (San Pablo: Cortez).
- CIRIA, ALBERTO y SANGUINETTI, HORACIO (1968) *Los reformistas* (Buenos Aires, Editorial Jorge Álvarez).
- CHIAROMONTE, GERARDO “Transformismo” en: www.acesa.com/gramsci/?id=661&page=visualizar, consultado el 5 diciembre de 2008.
- DAVÁLOS, PABLO (2006) Entrevista por Florencia Stubrin, 21/07, en: www.lppuerj.net/olped/acoesafirmativas/boletim/30/entrevista_davalos.htm, consultado el 14 de octubre de 2008.
- FAIRCLOUGH, NORMAN (2001) *Discurso e mudança social* (Brasília: Editora de la UnB).
- FIORI, JOSÉ LUÍS (1999) “De volta à questão da riqueza de algumas nações” en: FIORI, JOSÉ LUÍS (comp.) *Estados e moedas no desenvolvimento das nações* (Petrópolis, Río de Janeiro: Voces).
- FERNANDES, FLORESTAN (1979) *A universidade brasileira: reforma ou revolução* (San Pablo: Alfa-Omega Editora).
- FONTES, VIRGINIA (1997) “Capitalismo, exclusões e inclusão forçada” en: *Revista Tempo* (Río de Janeiro, Relume-Dumaráz/Depto. Historia de la UFF), Vol. 2, N° 3.
- GÓMEZ LEYTON, JUAN CARLOS (2006) “La rebelión de las y los estudiantes secundarios en Chile. Protesta social y política en una sociedad neoliberal triunfante” en: *Revista del OSAL* (Buenos Aires: CLACSO) N° 20, mayo-agosto.
- HARVEY, DAVID (2004) *O novo imperialismo* (San Pablo: Loyola).
- INSTITUTO BRASILEÑO DE GEOGRAFÍA Y ESTADÍSTICA (2008) “Investigación Nacional por Muestra de Domicilios – PNAD 2007” (Río de Janeiro: Instituto Brasileño de Geografía y Estadística).
- KATZ, CLAUDIO “América Latina: Socialismo o neo-desarrollismo” en: *Resistir.info*, http://resistir.info/varios/socialismo_neodesarrollismo_p.html, consultado el 5 septiembre de 2008.

- KOHAN, NÉSTOR (2002) *Ni calco ni copia: ensayos sobre el marxismo argentino y latinoamericano* (La Habana).
- LARA, CARMEN CECILIA y ESPINOZA, EDUARDO (2006) “Peligros que afronta el nuevo modelo educativo de Educación Superior”, 15/05, en: www.aporrea.org/educacion/a21909.html.
- LEHER, ROBERTO (2001) “Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas” en: GENTILI, PABLO (comp.) *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária* (San Pablo: Cortez Ed.).
- (2007a) “Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional?”, Trabajo presentado en el 9º Congreso Estadual Paulista sobre Formación de Profesores, UNESP, Aguas de Lindóia, 2 a 5 de septiembre.
- (2007b) “Programa de Aceleração do Crescimento, educação e heteronomia cultural” en: *Revista de Políticas Públicas*, V.11.
- (2007c) “Rebeliões estudantis refundam a luta pelo público” en: *Margem Esquerda* (San Pablo: Boitempo Editorial) N° 10.
- (2008) “Reforma universitária de Córdoba, noventa anos. Um acontecimento fundacional para a Universidade Latinoamericana” en SADER, EMIR; ABOITES, HUGO; GENTILI, PABLO (comps.) *La reforma universitaria: desafios y perspectivas noventa años después* (Buenos Aires: CLACSO).
- LEHER, ROBERTO y LOPES, ALESSANDRA (2008) “Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação” en: MANCEBO, DEISE; FERREIRA DE OLIVEIRA, JOÃO, Y SILVA JR, JOÃO DOS REIS, *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil* (Campinas: Alínea).
- LIMOEIRO CARDOSO, MIRIAM s/d “O mito do método”, trabajo presentado en el Seminario de Metodología Estadística (Río de Janeiro: Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro).
- MANSFIELD, EDWIN (1998) “Academic research and industrial innovation: An update of empirical findings” en: *Research Policy*, N° 26.
- MARIÁTEGUI, JOSÉ CARLOS (2008) “La reforma universitaria: ideología y reclamaciones” en: *Encartes CLACSO, cuadernos de América Latina III*, (Brasil: Le Monde Diplomatique).
- MÉSZÁROS, ISTVÁN (2005) *A educação para além do capital* (San Pablo: Boitempo).

- MINTO, LALO W. (2006) *As reformas do ensino superior no Brasil* (Campinas, San Pablo: Autores Asociados).
- MOLLIS, MARCELA (comp.) (2003) *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?* (Presentación) (Buenos Aires CLACSO).
- NEVES, LUCIA y SANT'ANNA, RONALDO (2005) "Gramsci, el Estado educador y la nueva pedagogía de la hegemonía" en: NEVES, LUCIA (comp.) *La nueva pedagogía de la hegemonía: estrategias del capital para educar el acuerdo* (San Pablo: Xamã).
- ORNELAS DELGADO, JAIME (2006) "Neoliberalismo y capitalismo académico", Ponencia presentada en la Reunión conjunta de los Grupos de Trabajo Universidad y Sociedad y Educación, políticas y movimientos (Antigua, Guatemala) febrero.
- PAULANI, LEDA (2005) *Modernidade e discurso econômico* (San Pablo: Boitempo).
- POLANYI, KARL (2000) *A grande transformação: as origens de nossa época* (Río de Janeiro: Campus).
- SLAUGHTER, SHEILA y LESLIE, LARRY L. (1999) *Academic capitalism – politics, policies, and the entrepreneurial university* (Baltimore, EE.UU./Londres, Gran Bretaña: The Johns Hopkins University Press).
- STEWART, THOMAS A. (1998) *La nueva riqueza de las organizaciones: el capital intelectual* (Buenos Aires: Granica).
- TÜNNERMANN BERNHEIM, CARLOS (1997) *La reforma universitaria de Córdoba* (México: ANUIES).
- WILLIAMSON, J. "Depois do Consenso de Washington: Uma agenda para a reforma econômica da América Latina", Conferencia en la FAAP, 25/08/2003. Disponible en: www.iiie.com/publications/papers/williamson0803.pdf, consultado en octubre de 2008.
- WOOD, ELLEN M. (2003) *El imperio del capital* (España: El Viejo Topo).
- WORLD BANK (2004) *La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia* (Washington DC: World Bank).
- UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT (USAID) (2007) *Higher Education for Development – Annual Report*.

Capítulo 2

La encrucijada de la universidad latinoamericana

HUGO ABOITES

Como ya ocurrió una vez al amanecer del siglo pasado, al comienzo del siglo XXI la universidad de los países latinoamericanos y del Caribe se enfrenta una vez más a la necesidad de redefinirse a fondo. Por principio de cuentas, porque la identidad de la universidad que se forjó frente a las sociedades nacionalistas y de bienestar del siglo XX ha sido desmantelada a partir de más de veinte años de políticas neoliberales. En estos años no surgió un modelo de educación superior alternativo capaz de resolver los problemas heredados de la universidad del siglo XX, pero tampoco apareció un modelo que pudiera responder a la problemática social, económica y política que la globalización neoliberal ha generado en las sociedades de nuestro subcontinente. De ahí que actualmente la universidad latinoamericana se encuentre en una profunda crisis de identidad y que comunidades y grupos del campo y de la ciudad se encuentren a la búsqueda de nuevas fórmulas que respondan a necesidades todavía más complejas que las de antaño.

La crisis de la universidad latinoamericana se combina con la crisis del proyecto de sociedad neoliberal que se intentó imponer a partir de los años ochenta. Ese proyecto se ha revelado como un pacto social que excluye y subordina todavía más profundamente a las grandes mayorías de las sociedades latinoamericanas, especialmente a los trabajadores y pobres de las ciudades y a los campesinos e indígenas del campo. Una propuesta que pauperiza, además, a las clases medias a través de modelos de trabajo precario que afectan cada vez más también a los más educados. Un modelo que muestra reiteradamente su fuerte tendencia a la sobreexplotación del trabajo

humano, al saqueo de los recursos naturales y a una sistemática desindustrialización que obliga a los países latinoamericanos a regresarlos a su anterior papel de meros proveedores de materias primas. Esta política económica que polariza sociedades y agrava las contradicciones sociales se sostiene, además, en estructuras de poder sumamente endebles y autoritarias que abiertamente promueven los intereses de las clases dominantes.

De tal manera que al cabo de apenas treinta años es un planteamiento de sociedad que ya muestra claros signos de agotamiento de su valor como alternativa económica y de su capacidad de unir voluntades políticas y sociales en torno suyo. Aunque todavía claramente vigente como proyecto de desarrollo en países como México, Colombia y Chile, vive ya un agotamiento ético y social (Leher, 2007), que alimenta procesos alternativos.

Es en este contexto donde ahora aparece la crisis de la educación. Una educación y una universidad públicas pensadas como formadoras de capital humano altamente competitivo que requieren las corporaciones internacionales, se enfrentan a las todavía más ingentes necesidades de conocimiento que han generado treinta años de despojo y desmantelamiento de la educación como patrimonio social en las profundamente diferenciadas sociedades latinoamericanas. El desmantelamiento de la educación pública a través de la reducción radical de sus objetivos sociales y de conocimiento, además de la restricción de sus recursos, ha contribuido a que la universidad en concreto deje de ser el polo de cultura, canal de movilidad social y sustento del conocimiento para el desarrollo nacional como se pensó en el siglo XX.

La crisis general de la propuesta neoliberal de país y de educación ha contribuido a fortalecer los procesos de consolidación de transformaciones y movimientos sociales de gran envergadura, que surgen desde el siglo pasado. En Bolivia, Ecuador, Venezuela y de alguna manera en Argentina, Uruguay, Brasil y México, las corrientes de inconformidad y protesta se han traducido en nuevos horizontes políticos, como procesos organizativos hasta hace poco tiempo prácticamente invisibles en la región latinoamericana (como los movimientos indígenas) e incluso en una nueva generación de gobiernos con políticas que responden a una veta más popular y a un mayor sentido social.

Como pocas veces en el pasado, ahora la educación es un tema que está en medio de estas profundas transformaciones y movimientos sociales. Apenas existen procesos y movimientos sociales en los países latinoamericanos que no reivindiquen inmediatamente la necesidad de ampliar el acceso a la educación y de transformar profundamente el deplorable estado en que el neoliberalismo ha dejado a la universidad. A partir de esta relación con movimientos sociales —incluyendo aquellos de los propios maestros— hoy en América Latina están surgiendo también los rasgos de una nueva identidad de la universidad latinoamericana que se distancia tanto del modelo creado por las sociedades de bienestar del siglo XX como del intento por generar la universidad empresarializada neoliberal. Por todas partes aparecen iniciativas de educación superior con rasgos novedosos, que ofrecen la oportunidad de repensar a la universidad desde perspectivas muy distintas a las que hemos vivido estos últimos cincuenta años. Ofrecen también lecciones importantes para el proceso de una transformación de las actuales instituciones latinoamericanas que les permita redefinirse frente a las sociedades latinoamericanas actuales.

En ese sentido es que aquí se habla de una situación de encrucijada, como las que solo han aparecido muy de vez en cuando en la historia de los países latinoamericanos, como al comienzo y a mediados del siglo XX con el movimiento de Córdoba y el surgimiento de la universidad de masas. Es una hora llena de potencialidades. De ahí que en este escrito se intenta explicar primero de dónde está surgiendo esta nueva situación latinoamericana en la educación superior, se muestran luego algunas de las experiencias más significativas y, finalmente, se procura esbozar el rumbo hacia donde estas parecen estar apuntando.

Crisis y factores de transformación de la educación superior

Un primer factor que da lugar a la búsqueda de alternativas en la educación superior son precisamente las políticas de la reforma neoliberal. A las universidades públicas de docencia e investigación se les ha colocado frente a una fuerte presión demográfica y social por educación superior, pero al mismo tiempo y como nunca antes,

se les restringen y condicionan los recursos. De ahí que la matrícula de la educación pública superior en muchos países no se corresponda con los niveles requeridos para un mínimo desarrollo y de ahí que también se canalice una parte importante de la demanda a opciones educativas que ofrecen solo una capacitación para el trabajo, si bien de nivel superior. La educación superior se convierte así en un factor importante de profundización de la diferenciación social y se proyecta a instituciones como las universidades tecnológicas como el nuevo modelo de universidad. Por otro lado, se insiste en políticas de evaluación-financiamiento que han resultado en una creciente concentración de los recursos en universidades ya consolidadas, con lo que se genera una situación de profunda diferenciación entre instituciones y de diferenciación también en la formación a la que tienen acceso los jóvenes estudiantes. La restricción de los recursos a la educación pública y las políticas superficiales de evaluación, por otra parte, han impulsado el crecimiento explosivo de la educación privada con lo que se ha mercantilizado y empobrecido la formación profesional y las tareas de investigación y difusión de la cultura.

Con esto, la educación de amplios horizontes, que era promovida como marco a la formación profesional para todos se sustituye por instituciones y enfoques que buscan responder a las necesidades directas y específicas de los grandes empresarios y segmentos burocráticos gubernamentales. Al mismo tiempo, se promueve intensamente la educación comercial a distancia y la puesta en marcha de mecanismos de regulación de la educación superior que proceden de los acuerdos de libre comercio. La educación superior se convierte así en un lugar de mercado donde se pierde completamente su identidad social.

Además, las universidades que mezclan los problemas del pasado con las presiones del presente, se ven corroídas por estructuras caducas que no han podido ser cambiadas. Los gobiernos neoliberales, con tal de llevar adelante las reformas, no vinieron a modernizar y democratizar el poder en las universidades, sino a fortalecer a grupos de poder interno. En su urgencia de introducir cambios han propiciado un fuerte burocratismo (aunque con formas empresariales) que lleva a situaciones paradójicas de ausencia de cambio y de un uso discrecional y clientelar de los recursos.

En estas condiciones de crisis las universidades públicas de investigación y docencia amanecen a una nueva y distinta época post-neoliberal, pero sin mucho que ofrecer a las nuevas sociedades que se están creando en torno suyo. Generar ciencia, convertirse en poderosos polos culturales y en referentes para la sociedad en las discusiones y decisiones nacionales, dar acceso al conocimiento superior a la gran mayoría de los jóvenes, son tareas con las que ahora apenas pueden contender. El profundo desencanto con lo que ha traído la combinación de los problemas del desarrollo nacional no resueltos en la época del estado de bienestar con los que genera la reforma neoliberal está detrás de una parte importante de las exigencias y expectativas de crisis y necesidad de cambio que aparecen en las universidades públicas. No pueden ciertamente regresar a la identidad del siglo pasado, pero la etapa neoliberal las ha empresarializado de tal manera que son incapaces ya de entender las sociedades del presente y generar el dinamismo necesario como instituciones líderes en el espacio de la educación superior.

La Universidad, espacio de movimientos de resistencia y debate

En segundo lugar, precisamente por su situación de estancamiento y pérdida de rumbo, la educación superior se ha convertido en uno de los espacios sociales de debate y confrontación de nuevos y viejos proyectos de sociedad y universidad. Aunque en general la llegada de los cambios neoliberales de los ochenta y noventa se dieron gracias a la desmovilización y marginación que vivían los actores universitarios —estudiantes, sindicatos de trabajadores universitarios, grupos de académicos, comunidades urbanas y rurales—, desde la etapa más oscura de los ochenta y en distintos países se ha desatado una constante resistencia que ha abierto espacios que ahora están generando nuevas líneas para repensar la universidad pública autónoma.

Desde hace apenas dos décadas, no hay un movimiento social en nuestros países que no tenga —implícita o explícitamente— un fuerte componente referido a la educación. Y esto ha ocurrido desde las protestas contra el pago de la deuda a costa de los presupuestos para educación durante los años ochenta, y hasta la rebelión

de “los pingüinos” en Chile (2006), pasando por los alzamientos indígenas en México, Bolivia y Ecuador; las Madres de la Plaza de Mayo en Argentina, los jóvenes y maestros que apoyan el proyecto educativo bolivariano en Venezuela, el movimiento de los *Sem Terra* en Brasil (que tiene su propuesta educativa y pedagógica), los movimientos de maestros, estudiantes y sindicatos de la educación en México (1995-2000) y las luchas en contra de la globalización en las que convergen mundialmente miles de estudiantes y maestros, —con un éxito creciente— contra la OMC y el ALCA.

Son todas estas movilizaciones que responden al cerco en que se encuentran los jóvenes, impedidos muchos de acceso a la educación media superior y superior. Responden también al oscuro panorama de desempleo y ausencia de proyecto vital a que los enfrenta la sociedad consumista y llena de la ideología de “los mejores”, “los poderosos”. La educación, además, que antes era un espacio público que daba mayores posibilidades a muchos jóvenes, se ha transformado en mercancía y con eso no solo se coloca fuera del alcance de quienes no tienen ingresos suficientes, sino que desvirtúa el proceso mismo que los jóvenes esperan de la educación. El alejamiento de la escuela y la universidad de las realidades y necesidades sociales de conocimiento se agudiza con la conversión de la educación en un “servicio” (y ya no un proceso de formación a partir de familias, barrios, poblados, comunidades escolares y universitarias, regiones, etnias y naciones), la transformación de los estudiantes en meros “usuarios” (consumidores), y la conversión de las escuelas y facultades en generadoras de “capital humano” y de “individuos competitivos” capaces “enfrentar la globalización con menos desventajas ante países más desarrollados y con ventajas ante los menos desarrollados” (UNAM, 2006: 1). Las universidades en particular sufren cambios profundos en su tono institucional. El lugar de la intensa participación colectiva en la conducción de la institución lo toma ahora una estructura gerencial, donde los trabajadores de la educación se convierten en meros “empleados” o “personal”, y los estudiantes en simples “usuarios”. Son estos cambios los que agudizan el sentimiento de enajenación de los jóvenes frente a estas “nuevas” instituciones.

Como resultado, al final y comienzo de siglo, se ha generado una batalla campal por el derecho al conocimiento superior que está reeditando en nuevos términos y con la fuerza inusitada que le prestan

los movimientos, el significado del concepto de “sociedad del conocimiento”. Se plantea así que más allá de la incorporación masiva del conocimiento a los productos y procesos en empresas y dependencias gubernamentales o la creación de “capital humano”, esa frase significa también la creación de sociedades donde por derecho humano elemental, nadie debe quedar excluido del acceso a la educación superior. Es decir, se plantea que ahora la universidad, como en el siglo pasado la escuela básica, debe estar abierta a todos, incluyendo a las comunidades indígenas, a los excluidos y explotados, a los jóvenes crecientemente marginados de la preparación y el empleo, como uno de los más valiosos y estratégicos espacios de resistencia y de proyecto futuro para una “otra” globalización. Significa también que la universidad y la escuela están siendo convocadas a llevar a cabo una transformación. Una reorientación de sus propósitos; más allá de los burocrático-estatales del siglo XX y más allá de los gerenciales y mercantilizadores del fin y comienzo de siglo XXI. Se trata, en suma, de convertirlo en el lugar donde las necesidades locales de conocimiento puedan combinarse con las necesidades de nuevas identidades nacionales, basadas en nuevos y profundos acuerdos sociales, en un contexto de lucha mundial sobre qué tipo de globalización debe prevalecer.

De los movimientos sociales a los rasgos de una nueva universidad

En tercer lugar, la nueva situación que hoy se vive ciertamente va más allá de un mero discurso y más allá también de la confrontación y resistencia en las calles, las protestas, huelgas y marchas. Tan es cierto esto, que uno de los aspectos más importantes y característicos de esta nueva época es que ya existen fuertes y profundas corrientes de transformación que están generando expresiones concretas de una propuesta distinta de universidad. Una propuesta alternativa —no en el sentido de los proyectos experimentales de las “escuelas alternativas” de la década del setenta—, sino de la otredad que surge de la idea y práctica de que otro mundo y otra universidad no solo son posibles como un ideal remoto, sino como un proyecto concreto en construcción. Aunque hay otros más, los casos de México, Ecuador y Bolivia pueden ejemplificar bien dos de las

corrientes más fuertes de esta tendencia a la transformación. Por un lado, la que surge de los pueblos y comunidades indígenas y, por otra, la que representa y procede de los jóvenes urbanos excluidos.

De las armas a la educación autónoma zapatista

Así, por ejemplo, la resistencia armada de los indígenas zapatistas (1994) en contra del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) apenas unos años más tarde (en el 2000) ya había generado todo un sistema educativo autónomo de nivel básico en una amplia región insurgente. Este sistema educativo completamente independiente del gubernamental parte desde las propias comunidades indígenas, aparece como profundamente enraizado en los procesos de conocimiento y cultura locales, y responde a las necesidades y planteamientos concretos de desarrollo productivo, social y político de la zona como lo plantean los propios integrantes de las comunidades. Estas nombran a sus propios maestros de entre los jóvenes y estos reciben la formación necesaria (con el apoyo de voluntarios, incluso de fuera del país) para generar sus propios materiales educativos, utilizar selectivamente la tecnología disponible y, en último término, hacerse cargo de las escuelas. La manutención de maestros y niños mientras están en la escuela corre a cargo de las comunidades. Rápidamente, este proyecto se desdobló también en escuelas de nivel bachillerato (que atienden a jóvenes de 15-18 años) y para el 2004 se ve coronado con el surgimiento de la Universidad de la Tierra que, aunque formalmente no pertenece al sistema de educación generado por las comunidades, reivindica totalmente sus postulados.

En esta institución y desde una perspectiva antropológica y social se estudia, por ejemplo, “Agroecología”, “Abogacía agraria”, “Arquitectura vernácula”, “Hidrotopografía”, “Administración de iniciativas y proyectos comunitarios y colectivos”. Aunque la iniciativa de educación básica en Chiapas no deja de tener sus problemas (alta deserción, falta de maestros y de apoyos pedagógicos) constituye una experiencia sumamente interesante incluso para el nivel universitario. Plantea una metodología local para la concepción y diseño de planes de estudio, como, por ejemplo, la utilización (y su paso por primera vez a la lengua escrita) de la tradición oral

comunitaria e, incluso, la incorporación de nuevas estrategias de evaluación¹. Destaca, sin embargo, como algo de fondo, el planteamiento de la necesidad de conocer y combinar los procesos de conocimiento y cultura locales con otros procesos regionales, nacionales e internacionales y, sobre todo, la muy estrecha vinculación de las instituciones con el entorno de comunidades. Las escuelas existen claramente como una expresión de las comunidades, pero son también una ventana abierta a su propio pasado y al mundo que las rodea. De esta manera, del enfrentamiento directo y armado con el Ejército Mexicano, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional pasa a impulsar la creación de una estructura política (las Juntas de Buen Gobierno) y, de ellas, surge un pequeño ejército civil que comienza a dar una batalla en torno al conocimiento y la cultura².

La onda indígena-campesina en torno a la educación de hecho se convierte en uno de los factores más importantes de replanteamiento de la Universidad en América Latina, y se da en parte como resultado de procesos de rebelión y consolidación comunitarias y en parte como rechazo al carácter exclusivista que tienen las instituciones existentes.

-
1. Cuenta Carlos Lenkersdorf, un lingüista mexicano radicado muchos años en las comunidades mayas-tojolabal en Chiapas, que un día durante un curso de preparación de maestros, los jóvenes alumnos tojolabanes dijeron: “Hermano Carlos, danos un examen”. La solicitud nos sorprendió —dice Lenkersdorf— “porque, durante el curso, jamás dábamos exámenes. No cabían en la concepción nuestra de la educación. La enseñanza se hacía dialógicamente y ocupaba todo el día, desde las seis de la mañana hasta las nueve de la noche, un horario fijado por los alumnos mismos. De esta manera, todos sabíamos lo que cada uno sabía y todos éramos conscientes de que había mucho que ignorábamos aún [...] en tojolabal —además— no existe un equivalente para la palabra examen y todo lo que implica. [Pero se accedió a la demanda y] lo sorprendente empezó con la reacción de los estudiantes al problema del examen que se les presentaba; porque, apenas fue enunciado, al punto todos los alumnos se juntaron inmediatamente, sin ninguna consulta previa entre ellos. Era obvio que querían resolver el problema juntos, es decir, que se proponían pasar el examen en grupo [...] al poco tiempo resolvieron el problema. Al escuchar la respuesta al problema del examen, comenzó un [nuevo] intercambio de ideas, [cuando se les dijo que en las escuelas oficiales cada alumno resolvía el problema por su cuenta, y explicaban] “aquí somos veinticinco cabezas que, por supuesto, pensamos mejor que una sola [...] ¿qué solución de problema se produciría si cada comunero se separase de sus vecinos y compañeros y fuera a su casa para resolver el problema a solas? Nosotros no entramos en competencia los unos con los otros. Los problemas en la vida real son tales que requieren la mejor solución y para esta se recomienda la presencia de la comunidad reunida y no del individuo aislado” (Lenkersdorf, 2002: 67 y siguientes; énfasis nuestro).
 2. Para una descripción más amplia ver: Aboites (2006).

Ecuador, los rasgos de la nueva universidad intercultural de los pueblos indígenas

En el caso de Ecuador, aunque la universidad es de libre acceso para todos, en los hechos ha seguido cerrada a los de origen indígena a pesar de que estos constituyen la mayor parte de la población: 12 nacionalidades y 14 pueblos distintos. De ahí que, tomando como base las escuelas bilingües, y con el impulso de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, se genera una universidad, fruto de un largo proceso comunitario que incluye reuniones, asambleas y otros espacios de discusión donde esta se va esbozando y construyendo. El resultado es una “universidad intercultural” que, pese a las movilizaciones y demandas, no es reconocida como institución pública por el Estado, y queda en la categoría de “particular” (Dávalos, 2007).

El proceso de construcción de esta universidad, por cierto, puso de relieve importantes diferencias respecto del modelo universitario previo. Así, a la concepción lineal del conocimiento propia de la cultura occidental, se opone la concepción indígena del tiempo circular, auto-referenciado. Aparece también una profunda revisión de la concepción misma del saber. Este no se localiza en un recinto, como el edificio llamado “universidad”, sino que es algo que nace de la comunidad, como el lenguaje. Esto significa que la universidad es parte de la comunidad, no una casa aparte donde residen académicos separados de los procesos colectivos. De hecho, esta tiene distintas sedes, todas en comunidades y en ellas viven el rector y los profesores (no pocos traídos de fuera y preparados luego sobre cómo participar en la vida comunitaria). Por otro lado, en estas universidades las ciencias no están fragmentadas, se integran como parte de una cosmovisión más amplia. Finalmente, esta institución más que con la estructura oficial de educación superior del país, tiene relaciones con instituciones de fuera del país, como las de la provincia de Saskatchewan de Canadá. Se busca así propiciar el intercambio de marcos conceptuales y de conocimientos con las culturas originarias en ese país del norte (Dávalos, 2007).

Desafortunadamente, no se han dado las condiciones propicias para que exista un diálogo con las universidades públicas tradicionales del mismo Ecuador. Muchas cosas podrían discutirse y

tanto las universidades oficiales como las interculturales podrían aprender de los diálogos y fuertes confrontaciones a que sin duda daría lugar semejante contacto permanente.

Bolivia: múltiples universidades comunitarias

En Bolivia, país andino con fuerte presencia indígena (60% de la población), el surgimiento de una nueva propuesta universitaria también ocurre como consecuencia directa de un fuerte movimiento indígena. No aparece en respuesta a la implantación de una agenda neoliberal, pues a pesar de que se definió para el país en los años noventa, esta no se pudo formalizar, y con la llegada del nuevo siglo la rebelión indígena cambió definitivamente el panorama político. Como se refiere, este país ahora es antineoliberal, antinorteamericano y orientado a recuperar el estado de bienestar. Como institución, la universidad es considerada de manera ambigua por los pueblos indígenas. Al mismo tiempo que es concebida como una oportunidad de movilidad social, también es vista como emblema de la cultura occidental dominadora y excluyente. Todo esto a pesar, también aquí, de que la universidad pública es gratuita, considerada un derecho y de relativamente fácil acceso. De ahí que la ambigüedad se resuelva con el surgimiento de nuevas instituciones fruto de este nuevo contexto, muchas de ellas “universidades comunitarias”, paralelas al sistema público. Una de las más importantes es la Universidad del Trópico (Weise, 2007).

Las principales ideas en torno a la universidad en Bolivia van por el rumbo de descolonizar la escuela y el Estado modernos, aunque no es muy claro su significado concreto, como un esfuerzo por pensar la educación desde la propia cultura. Se trata de integrar nuevos saberes, ir a las comunidades rurales y articularlas al circuito del conocimiento (Weise, 2007).

Como puede verse de los anteriores casos, en la corriente de renovación de la educación superior que llega a través de los movimientos indígenas, los énfasis se reiteran, y esto es algo que ocurre también en otros países, además de los ejemplificados, aunque de manera menos visible. La recuperación cultural de la universidad por parte de los pueblos, su vinculación directa con los procesos comunitarios, el replanteamiento del quehacer académico, la incorporación

de los saberes antiguos, la vinculación con procesos internacionales similares y con redes de apoyo, y hasta el cuestionamiento de la materialidad misma de la institución (no a la universidad como un edificio aislado, aunque al parecer se mantiene la estructura de poder interna de la institución, con la figura del rector), configuran una transformación de las instituciones del conocimiento superior que ciertamente da un paso más allá de lo que fue la reforma fundacional de la institución latinoamericana impulsada por el movimiento de Córdoba (1918) y más allá de sus atributos de universidad gratuita, accesible, laica y, sobre todo, autónoma que esa reforma le confirió. Plantea un referente completamente novedoso en el panorama latinoamericano.

Como se decía al inicio de este texto, de manera simultánea a la fuerte corriente de movilización de los pueblos indígenas, también en el ámbito urbano se genera una corriente de renovación de la universidad, directamente vinculada a un importante movimiento estudiantil. Aunque geográficamente alejados de las regiones indígenas, estos nuevos movimientos, no están aislados del movimiento general de cuestionamiento de la globalización neoliberal que impulsan trabajadores del campo y la ciudad y, especialmente, los grupos originarios³. Este elemento también es parte de la nueva situación que se configura en América Latina.

De la resistencia estudiantil a la nueva universidad urbana (México, DF)

Los jóvenes rebeldes de Santiago y otras ciudades de Chile (2006) mostraron que un movimiento estudiantil urbano puede cuestionar

3. Los grupos estudiantiles que participan en los movimientos de resistencia de los años noventa en contra de la agenda neoliberal para la educación superior tienen desde el comienzo múltiples vínculos de solidaridad primero y de construcción de propuestas políticas alternativas luego, con el movimiento zapatista de Chiapas. El discurso, las referencias históricas, el opositor percibido, y muchas de las estrategias y tácticas se vuelven así muy similares. Por eso no se puede trazar una línea divisoria entre los movimientos urbanos estudiantiles de los años noventa (y más allá), y los movimientos de resistencia ante el embate neoliberal. De hecho los zapatistas mismos declaraban enfáticamente que el TLCAN había sido uno de los eventos precipitantes de su alzamiento guerrillero. Este tuvo lugar exactamente el día (1 de enero 1994) que entró en vigor ese acuerdo.

a fondo una reforma neoliberal bien consolidada y obligar al gobierno a modificarla, así sea apenas un tanto. Pero ya en otra importante ciudad latinoamericana la resistencia de los estudiantes dio lugar al surgimiento de un sistema de instituciones de nivel superior con rasgos que ofrecen una importante contribución a lo que puede ser la otra universidad del futuro inmediato para la región.

Con el antecedente de diversos movimientos estudiantiles en contra de reformas neoliberales y el acceso a la educación (en 1987 primero y en 1995-1996 luego), en 1999 los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México se opusieron con una larga huelga a la agenda neoliberal en la universidad (que en México tuvo un fuerte despliegue) y en febrero de 2000 su movimiento enfrentó lo que parecía una derrota. Es decir, sin que se hubiera aceptado por las autoridades de la Universidad firmar un solo acuerdo formal respecto de su pliego petitorio, buscados muchos de ellos por la policía, encarcelados mil de ellos, y con la universidad tomada por las fuerzas federales. Sin embargo, la fuerza que durante meses desplegó el propio movimiento y, de alguna manera, el cambio en la marea que comenzó a ocurrir alrededor del 2000, la renuncia del rector, las marchas en contra de la represión a los estudiantes, obligó a que en la UNAM fueran las propias autoridades universitarias las que llevaran a un plebiscito de 160 mil universitarios una propuesta que, en los hechos, respondía al pliego petitorio de los estudiantes (aunque no precisamente en sus términos). De ahí que, como resultado de esa consulta y de la aprobación de la propuesta en el consejo universitario, en la UNAM se cancelara a partir de ese momento el intento por aumentar las colegiaturas (aranceles), se suspendiera el reglamento que restringía la permanencia de los estudiantes en la institución y, también, la vinculación con el organismo privado de evaluación, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Este organismo llegó a tener tal importancia en la institución que llegó a determinar quién podía ingresar a la Universidad y en qué clasificación de “calidad” debía quedar cada egresado (Insuficiente, Suficiente, Alta Competencia). Es decir, en conjunto, los puntos principales de la demanda estudiantil.

Más allá de eso, gracias al interés del alcalde de la Ciudad de México, Manuel López Obrador, por comenzar a proyectarse como un candidato presidencial alejado de las ideas neoliberales, en la ciudad se creó un sistema de educación media superior (16 planteles

de bachillerato, para jóvenes de 15-18 años) y un sistema universitario con varias sedes (la Universidad de la Ciudad de México), que en los hechos retoman los puntos centrales de la lucha estudiantil. Así, la nueva universidad (declarada autónoma por ley en el 2005) no cobra un solo centavo⁴, procura ofrecer educación a quienes están en mayor desventaja, tiene un perfil de carreras profesionales que responden al complejo medio urbano de una de las ciudades más grandes y culturalmente complejas del mundo⁵, y no lleva a cabo exámenes para el ingreso, ni exámenes de egreso a cargo de algún organismo externo. De hecho, se da acceso libre (se admite a todos los que cuenten con el certificado de haber completado el ciclo escolar previo, aunque por sorteo se define quiénes tendrán acceso diferido si no hay suficiente cupo). Tampoco tiene restricciones a la permanencia. Al contrario, su organización académica propicia que los estudiantes (muchos de ellos con importantes rezagos en su formación) puedan comenzar sus estudios con un ciclo básico o con talleres previos y destinar el tiempo necesario para ponerse al corriente (ALDF, 2005 y UACM, 2005) antes de pasar a los estudios superiores.

Esta iniciativa en la Ciudad de México es importante también porque finalmente fue reconocida y aceptada por el gobierno federal, tiene un financiamiento garantizado (una escala móvil de recursos por estudiante de acuerdo a la inflación) y representa una concreta alternativa para miles de jóvenes. Más importante aun, la experiencia de la UACM estuvo a punto de convertirse en una política nacional de educación superior, al incorporar López Obrador en su programa la creación de por lo menos una universidad más, de este tipo, en cada entidad federativa del país.

A pesar de que se truncó esta vía al imponerse al candidato del partido de centro derecha, quedó claro que en cualquier momento y desde un gobierno nacional se pueden abrir escenarios distintos⁶.

4. La ley orgánica de la UACM (2005), expresamente señala que “Art. 26: En tanto que institución pública de Estado, los servicios educativos que la Universidad proporcione a los miembros de su comunidad no generarán obligación alguna de pago”.

5. Estas son, entre otras, Ingeniería en Sistemas de Transporte Urbano, Promoción a la Salud, Arte y Patrimonio Cultural, Ciencia Política y Administración Urbana, Historia y Sociedad Contemporánea (UACM, 2006: 2).

6. Hasta los gobiernos neoliberales han intentado retomar para sí el dinamismo generado por demandas como las de los pueblos indígenas. El gobierno de Vicente Fox

Pueden darse gobiernos progresistas que entienden la necesidad de ofrecer respuestas a la crisis universitaria que, en ocasiones, genera profundos conflictos sociales. Aunque en condiciones diferentes, en esta tendencia a transformar la universidad se enmarca la política que lleva a cabo el gobierno de Cuba, en el sentido de proceder a la municipalización de la educación superior, con un esquema que incorpora los recursos y las necesidades de las comunidades.

El esbozo de la otra universidad

Los casos arriba reseñados son solo algunos ejemplos de un movimiento de creciente inconformidad con lo que existe en la educación superior, y de búsqueda de alternativas, que se está presentando en toda América Latina. Lo decimos porque en los países donde el proceso es mejor conocido, las nuevas experiencias no aparecieron como caídas del cielo; fueron precedidas —y de hecho son acompañadas— por múltiples experiencias locales, pequeñas y anónimas que surgen como hongos, por todos lados, con grados muy diversos de profundidad en su propuesta. Es muy probable que, sin llegar todavía a casos más visibles, un proceso similar esté ocurriendo en otros países.

Más allá de la particularidad que ofrece cada uno de estos ejemplos, ¿cuál es la posible perspectiva que se está abriendo? ¿Qué significados concretos, en términos de la identidad de una otra universidad, puede tener lo que hasta aquí hemos recuperado? Podemos señalar algunos de los rasgos que se perfilan como más significativos, pero que necesariamente son el punto de partida de una discusión más amplia.

(2000-2006) en México impulsó la creación de “universidades interculturales” o “universidades autónomas indígenas” como una manera de retomar la demanda que hacían distintas etnias en el país. Solo en unas cuantas de estas instituciones, sin embargo, predomina la población indígena y se hace un intento serio por incorporar sus culturas y lenguaje como punto de arranque del proceso educativo. En otras, si bien se reconoce que “muchos de los alumnos provienen de familias indígenas y hablan mixteco, mixe, trique, amuzgo o zapoteco [y aunque se dice] que es importante rescatar la cultura original de Oaxaca, [se añade que] lo que se requiere es proveer de herramientas científicas y empresariales a los jóvenes para puedan subsistir en un mundo laboral cada vez más competitivo”. Se pretende, dice el director de la carrera de ingeniería, “que sobrevivan solo los que sean capaces” (citado en Aboites, 2006).

Desde la Reforma de Córdoba, pero hacia el futuro

Un primer y significativo rasgo es que la nueva universidad recupera en forma sistemática los postulados del movimiento de Córdoba de hace casi un siglo, pero les da una inusitada extensión y modernidad a partir de los movimientos estudiantiles urbanos y de los pueblos originarios por dotarse de su propia educación. A pesar de su casi un siglo de edad, el movimiento de Córdoba muestra así una vitalidad sorprendente, pues es significativo que uno de los movimientos estudiantiles más importantes de fin y comienzo de siglo, casi cien años más tarde, reivindica aquellas mismas demandas de gratuidad y autonomía, ahora frente a organismos externos de evaluación; la libertad de acceso al conocimiento superior y la libertad para todos de permanencia en la universidad. Implícitamente, también, al darse precisamente en la UNAM, el movimiento reivindica la importancia social que sigue teniendo la universidad pública de masas de docencia e investigación, formadora de profesionales, polo científico y cultural y referencia para la sociedad. Esto, que ya de por sí es importante, resulta muy significativo si además se tiene en cuenta que se da en el nuevo marco creado por las luchas indígenas en torno a la educación y, en el caso de México, en una cercana combinación y vinculación con estas.

De ahí que sea posible decir que un primer rasgo significativo de lo que puede ser la nueva universidad es que la vitalidad de la corriente de Córdoba se ve ahora reinterpretada y renovada con la fuerza que le ofrecen las crecientes demandas de esos grupos antes sistemáticamente excluidos.

Se trata de la semilla de una nueva universidad, que ya no solo se plantea como territorio para las clases medias inmigradas, ya que ahora abiertamente son los rechazados los que prestan los materiales fundamentales de la construcción de esta otra universidad (a través de sus demandas, criterios, intereses, necesidades). Es decir, son los grupos explotados y marginados de la ciudad, las clases medias empobrecidas, los hijos de la crisis, y los pueblos y naciones indígenas los que reclaman su derecho a conocer su propia cultura y la de otros.

No es, sin embargo, la caritativa y descalificadora noción de “llevar la universidad a los que menos tienen”, puesto que lo que estos grupos reclaman no es solo su derecho a estar en la universidad —que lo ya habían hecho suyo los hijos de familia de clase media de la segunda década del siglo pasado—, sino también su derecho a transformarla.

La reinterpretación del pasado a través de las luchas del presente

Un segundo rasgo que puede considerarse como material constitutivo de la nueva universidad es que esta retoma las lecciones que han generado, sobre todo, las luchas de oposición a la propuesta de la universidad neoliberal de estas dos últimas décadas.

La primera de esas lecciones, sin duda, ha sido constatar que desde los estudiantes, las organizaciones gremiales, los pueblos indígenas es posible organizarse y resistir exitosamente a la agenda neoliberal y neocolonizadora. Esto significa que la avalancha neoliberal, a pesar de que ha logrado establecer de manera aplastante su pensamiento como hegemónico en las universidades, no ha logrado dismantelar las capacidades ideológicas y organizativas principalmente de los estudiantes y, en un grado menor, de maestros, comunidades y sus organizaciones. Asimismo, se demuestra cada día que estas pueden montar una resistencia eficaz, e incluso, aquí y allá, colocar a la defensiva a los personeros de la propuesta globalizadora de educación. Yendo aun más lejos, esta resistencia se ha transformado en una ofensiva cultural sumamente importante, que se expresa en la creación de escuelas, universidades, espacios de reflexión que a mediano plazo constituyen una de las formas más efectivas de fortalecer las corrientes de transformación social. Por esa razón, en este nuevo contexto, la universidad pública, gratuita, de libre acceso está cobrando una enorme relevancia.

En ese mismo sentido, una segunda lección es que esta resistencia ha logrado generar una corriente de reinterpretación de la universidad que por una parte retoma los nuevos procesos de construcción universitaria que surgen de esos grupos antes silenciosos y por otro reinterpreta y moderniza la corriente de la reforma universitaria del siglo XX. La gratuidad, la autonomía, la libertad de

acceso —cosas aparentemente del pasado—, están adquiriendo nuevos significados al calor de los procesos del siglo XXI⁷. De ahí que la universidad que ahora está intentando nacer tiene un sustento conceptual y, sobre todo, social estratégico que ha resultado ser crucial en otros momentos históricos para el desarrollo de modelos universitarios exitosos en el tiempo⁸.

En concreto, este contexto de enorme movilización social en torno a la escuela y la universidad que cobija a este nuevo intento es el que le promete (aunque no le garantiza pues sigue teniendo en la mercantilización un poderoso enemigo) una solidez, vitalidad y longevidad tan amplia como la que alcanzó aquella otra reforma surgida del movimiento social, el que tuvo lugar —de nuevo— en Córdoba. Esta tuvo un éxito inmediato a lo largo y ancho del continente porque resultó ser la propuesta adecuada en el momento latinoamericano preciso, cuando se requería de una gran cantidad de cuadros para impulsar el desarrollo nacional. Con la ventaja de que

7. Han debido responder, por ejemplo, a la idea de “libertad de elección” como argumento para crear un mercado educativo; a la noción de que el aumento de colegiaturas hará posible más becas y apoyos para que los pobres puedan también tener acceso a la universidad; que la mejoría de la educación pasa por la sujeción de la universidad a organismos privados externos de evaluación; a la tesis de que el financiamiento público debe dirigirse a mejorar todas las instituciones incluyendo las privadas, etcétera. Este debate al interior de los procesos organizativos y frente a la opinión pública, ha contribuido a aclarar que la “libertad” que se propone es finalmente solo para un sector muy reducido, el que tiene el poder de compra y, por tanto, la posibilidad de adquirir la mejor educación; que el sentido más profundo de la gratuidad de la educación es el de un primer y elemental requisito para garantizar a todos el acceso al conocimiento y que una institución o grupo de instituciones de educación superior no puede suplantar al Estado en su responsabilidad de ofrecer educación de calidad a todos; que la evaluación externa, privada y comercial, tiene más el propósito de ejercer un estricto control sobre escuelas, universidades y maestros que el de contribuir a alguna mejora en la educación; que no se puede hacer responsables a los contribuyentes (que aportarían sus impuestos a las escuelas privadas) ni a las instituciones públicas (que dejarían de recibir los montos acostumbrados) del hecho de que las escuelas privadas —muchas de ellas creadas por mero interés comercial— no estén ofreciendo ni siquiera los niveles elementales de calidad.

8. Por lo menos en el caso mexicano el surgimiento de instituciones de educación superior ha estado muy ligado al desarrollo y orientación que toman los movimientos en torno a la universidad. La lucha por la autonomía en 1929 y 1934, que acabó con la posibilidad de una educación superior dependiente del gobierno, indirectamente propició la creación entonces del Instituto Politécnico Nacional (IPN) para apoyar las metas de desarrollo nacional. El movimiento de 1968, en la UNAM e IPN principalmente, generó una importante transformación en la UNAM (aumento en la

la iniciativa que ahora se configura es mucho más amplia y diversa —por tanto más resistente— pues incluye varios puntos de América Latina, reúne experiencias y tradiciones muy distintas de lucha y claramente responde a otro momento latinoamericano muy importante, el de la búsqueda de un desarrollo incluyente latinoamericano, pero también el de la creación de acuerdos regionales para enfrentarse a la globalización depredadora.

Están además en ella también implícitas las experiencias del recorrido por las luchas del siglo XX en contra de las dictaduras (en Argentina, Chile, Brasil, Uruguay), del autoritarismo de Estado (en México, Perú, Venezuela) y en contra del imperialismo que se entrelazan ahora en la lucha en contra de la globalización depredadora.

¿El nuevo perfil de la futura universidad pública latinoamericana?

De todo lo anterior es posible desprender que la universidad que ahora se construye para el futuro latinoamericano tiene ya un esbozo de lineamientos relativamente concretos. Entre ellos:

1. Una universidad pública que se define desde la perspectiva de los que son incluidos en la globalización meramente como objetos de explotación y despojo, consumidores dóciles y grupos subordinados políticamente. Es un espacio que trata de generar una visión del mundo y de las profesiones no solo distinta (lo que es ambiguo), sino a partir del reconocimiento de la existencia de grupos sociales, comunidades, pueblos diversos y sus culturas y procesos de conocimiento, y que plantea la construcción de procesos de convergencia de estos grupos a través de una educación basada en sus necesidades de

matrícula, nuevas sedes y la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades) y el surgimiento de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en la Ciudad de México con una organización que dejaba atrás el sistema de facultades (adoptaba el de departamentos), e intentaba establecer canales más intensos de participación democrática. También generó la creación de decenas de nuevas instituciones a lo largo y ancho del país. En parte era resultado del diagnóstico de que los jóvenes se rebelaban por la falta de oportunidades de estudio.

conocimiento. Es decir, se preocupa por crear masivamente y desde el conocimiento superior y desde las profesiones, el sustento conceptual y social para la construcción de acuerdos civilizatorios entre grupos, países y bloques de países subordinados. Deja atrás, con eso, la idea de que la universidad debe ser parte del engranaje de separación entre grupos y clases sociales.

2. Una universidad que expresamente estudia y retoma las culturas, el lenguaje, los conocimientos y las prácticas de los pueblos y grupos que constituyen cada país. Busca con esto que estudiantes, maestros y comunidades se reconozcan en sus identidades, las discutan como sustento de la unidad y las retomen en formas variadas de procesos de conocimiento. Esto se desdobra en planes de estudio profesional abiertos, con opciones y definiciones distintas para la medicina, agronomía, veterinaria, ingeniería, psicología, comunicación, entre otras, en términos adecuados a los procesos de los pueblos y regiones. Se trata de tomar distancia así de las tendencias de la mercantilización que insisten en la idea de la homogeneización y el pensamiento único, y una definición nacional o internacional única de cada profesión, mediante el establecimiento de exámenes nacionales e internacionales. Asimismo, se busca generar proyectos de investigación y de difusión de la cultura con enfoques y temáticas variadas, que reflejen la diversidad de condiciones y necesidades de una nación o región plural.
3. Es una universidad con una autonomía fincada no solo en procesos internos realmente democráticos, sino enraizada también en los ámbitos sociales regionales y comunitarios de vertiente más popular y representativa del conocimiento y de la formación de la mayoría de la población. En las nuevas experiencias —como en el caso de Chiapas— la autonomía aparece como la manera como un sistema educativo y sus instituciones de nivel superior están profundamente relacionadas con las comunidades —a su vez autónomas— que ejercen un grado importante de sustento y conducción de sus escuelas. La anterior definición de autonomía —responsabilidad sobre todo de autoridades y grupos en el poder al interior de la institución— facilitó enormemente la llegada de la oleada neoliberal. Se mostró como una forma de autonomía que resultó

incapaz de resistir las presiones que se le hicieron desde gobiernos, organismos privados nacionales e internacionales y desde las grandes corporaciones. Incapaz de defender la universidad pública como patrimonio social. La crisis de esa autonomía también se mostró claramente con la aparición de la teoría y práctica de que la universidad debía ser intervenida y sujeta a un estricto control, mediante evaluaciones externas del ingreso y egreso de sus estudiante, la revisión permanente de sus planes de estudio (acreditaciones), la entrega de recursos condicionada a propuestas de desarrollo institucional e informes detallados, y a la aceptación de criterios y lineamientos sobre la orientación de la universidad.

4. Es una universidad que, a partir de lo anterior, tiene una organización distinta del trabajo institucional. En lugar de los sistemas de pago por productividad y de la tajante diferenciación económica y laboral entre grupos distintos de académicos (precarización para unos, estabilidad y buenos ingresos para otros), la universidad requiere de un trabajo basado en una remuneración y condiciones laborales dignas para todos que permitan a los trabajadores universitarios en conjunto (académicos, ayudantes, técnicos, asistentes, manuales) desplegar su compromiso profesional y social con la formación de los jóvenes y la investigación y difusión que requiere el interés amplio de la sociedad. Una estructura laboral que no establece distinciones entre unos trabajadores y otros, en lo que toca a la participación en los procesos democráticos institucionales y que establece el contacto constante y directo de sus integrantes con los procesos sociales, productivos, sociales y políticos a los que sirve con el conocimiento. Se busca constituir también como base del trabajo académico el compromiso con los estudiantes y sus comunidades de referencia, para establecer una fuerte corriente de participación y conocimiento con las zonas urbanas y comunidades y alejarse de la definición medieval y empresarial del trabajo académico que coloca —la primera— a la universidad como un recinto sagrado y excluyente, y —la segunda— que insiste en una organización laboral empresarial basada en la individualización exacerbada y en los valores de la comercialización del conocimiento. Los procesos de identidad colectiva implican

- también la organización gremial de estudiantes y trabajadores y su participación como tales en el esfuerzo institucional.
5. Una universidad que, por tanto, en su disposición física (localización de sedes), uso de tecnología, políticas de libre acceso y permanencia de los estudiantes en la universidad, refleja la más amplia apertura a la diversidad social y cultural, y que responde de manera específica a ella. Se busca por tanto revisar el concepto de la universidad como ciudadelas separadas. Busca también una constante vinculación (incluso institucional) con las universidades y procesos culturales y de conocimiento generados en otros contextos dentro y fuera del país para incorporarlos a los procesos locales e institucionales. Es una universidad que, además, en sus procesos internos de determinación de planes de estudio, proyectos de investigación y difusión establece mecanismos claros y eficientes para la existencia de una estructura sumamente flexible de acceso a distintos niveles del conocimiento superior (incluyendo los apoyos y el tiempo necesarios para resolver los rezagos en la formación que traen consigo muchos estudiantes), la incorporación de los puntos de vista de las comunidades y grupos sociales en el proceso democrático de estudiantes, trabajadores académicos y administrativos y autoridades al interior de las instituciones. Esto incluye la instalación de procesos de evaluación social amplia, del papel de la institución y sus componentes en los procesos de conocimiento de las zonas urbanas, comunidades y pueblos originarios a los que sirve.
 6. Una universidad que establece estrechos lazos solidarios con otras instituciones, sobre todo con aquellas que se plantean como parte de una educación superior distinta y contrapuesta al neoliberalismo. Así, por ejemplo, en un rasgo alentador, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) apoya de manera abierta y amplia la creación de centros de estudios en las regiones de la Costa Chica y de la Montaña en el estado de Guerrero de población indígena y largamente marginadas, y da paso así a lo que son las primeras sedes de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Unisur), “cuyos planes de estudio serán reconocidos por la UACM” (Avilés, 2007: 4). La renovación de las universidades latinoamericanas del siglo XX pasa sin duda por la democratización interna pero

también por la creación de vínculos con estas otras universidades y la relación estrecha con las comunidades y grupos sociales dejados atrás por las reformas neoliberales.

7. Se trata, finalmente, de una universidad que es esencialmente pública, porque representa con mayor profundidad el interés de amplias mayorías de la población. De ahí que a esta universidad le corresponde un financiamiento de Estado que le provea de los recursos necesarios para atender gratuita y sobradamente a todos los que solicitan ingreso. Como institución pública y dotada de un profundo interés público, es también autónoma respecto del gobierno en turno, empresarios, corporaciones, y de los circuitos de comercialización de la enseñanza y la evaluación, lo que supone la exclusión de la educación de cualquier acuerdo comercial. Pública también en el sentido de que es el punto de referencia para la definición del conocimiento necesario para la nación construido a partir de su profunda diversidad, algo que implica rechazar el creciente papel que tienen organismos internacionales, entidades privadas y dependencias gubernamentales en la determinación del conocimiento necesario para la sociedad.

A diferencia de los modelos gobierno-empresariales de educación superior que se han popularizado en los últimos años y que se concentran en la preparación del “capital humano”, esta otra universidad se constituye sobre la idea de universidad de las ciencias y la tecnología, como una expresión profundamente humanista y civilizatoria. A diferencia también de la universidad colonial y de aquella de las repúblicas latinoamericanas que por ser modelos ajenos e impuestos apenas contribuyeron a la independencia y a la construcción de la República, esta tiene consigo los ingredientes de pertenencia, identidad y relevancia social, que ofrecen la oportunidad de una profunda revitalización de la ahora estancada universidad latinoamericana.

Como tal es una propuesta que, a diferencia también de la de los gobiernos y los empresarios, tampoco se impone. No solo porque se trata de rasgos que apenas se esbozan con experiencias modestas, sino porque corresponde a los estudiantes, grupos de trabajadores universitarios, comunidades, pueblos, regiones y naciones, hacer su propia reflexión y discusión sobre la universidad que quieren y

comenzar luego a construirla en las universidades ya existentes, las generadas desde el siglo XX. Esto requiere de un gran esfuerzo y compromiso, también de quienes trabajan con las ideas y la cultura, para imaginar, mejorar y en la práctica incluso ir más lejos que los rasgos aquí reseñados. Habrá que crear muchas nuevas instituciones (las necesidades de conocimiento superior son enormes en la mayoría de los países latinoamericanos), pero también, según lo decidan los propios estudiantes, maestros y comunidades, al impulso de estos nuevos vientos de renovación, será necesario iniciar procesos de transformación en las actuales anquilosadas instituciones.

Ese es un proceso sanamente impredecible, que puede superar incluso los rasgos que aquí se identifican. Lo importante, en todo caso, es que la historia futura de la universidad latinoamericana está, en parte importante, en manos de fuerzas nuevas y que son las que hoy están demostrando su capacidad de pensar de manera distinta a las casas de estudio y comenzar a crear nuevas realidades.

Bibliografía

- ABOITES, HUGO (2006) “Autonomía y educación. Contribución de los pueblos originarios a la educación del México del siglo XXI” en: *Memoria* (México DF: CEMOS) N° 207, mayo.
- AVILÉS, JAIME (2007) “Rebelión en el PRD” en: *La Jornada* (México DF: Columna Desfiladero) N° 13, octubre.
- ALDF (2005) *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México* (México DF: Asamblea Legislativa del Distrito Federal).
- DÁVALOS, PABLO (2007) Conferencia sobre el proceso de creación de la Universidad Intercultural en Ecuador (Santiago de Chile: Reunión del Grupo de Trabajo Universidad y Sociedad de CLACSO), abril.
- LEHER, ROBERTO (2007) Conferencia en la Mesa “Trabalho e carreira docente na educação superior” 30^a Reunión de la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), octubre.
- LENKERSDORF, CARLOS (2002) *Filosofar en clave Tojolabal* (México DF: Miguel Ángel Porrúa).

- UACM (2005) *El proyecto educativo de la UACM* (México DF: Universidad Autónoma de la Ciudad de México) Documentos de Apoyo Académico.
- (2006) *UACM, Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Licenciaturas* (México DF).
- UNAM (2006) “Licenciatura en Bioquímica Diagnóstica. Resumen” (México DF: Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, UNAM) mimeo.
- WEISE, CRISTA (2007) Conferencia sobre las universidades y el movimiento de los pueblos indígenas en Bolivia (Santiago de Chile: Reunión del Grupo de Trabajo Universidad y Sociedad de CLACSO).

Capítulo 3

Educación superior mundial comparada e internacionalización

¿Cooperación solidaria o nuevos proveedores con ánimo lucro?

FRANCISCO LÓPEZ SEGRERA

Introducción

Los temas y problemas que aborda esta ponencia —*globalización; historia y misión de la universidad; acceso; masificación y diferenciación; universidades públicas y privadas; nuevo currículo e innovación; investigación; posibles escenarios de la educación superior; sociedad de la información, del conocimiento y del aprendizaje; educación superior virtual; internacionalización; cooperación internacional; educación superior transnacional y nuevos proveedores; financiamiento; corrupción académica; y acreditación*— se encuentran en el centro del debate sobre la educación superior hoy a nivel mundial.

La centralidad de algunos de estos problemas, como ocurre con la globalización, con el cuestionamiento del ideal de la educación superior como bien público y la internacionalización, se encuentran presentes en forma transversal en todos los temas de la ponencia de una u otra forma.

Trataremos de ofrecer una visión internacional comparada —con énfasis en los problemas que enfrenta la educación terciaria en América Latina y el Caribe— de algunas tendencias, temas y problemas actuales de la educación superior a nivel mundial. Esto implicará ofrecer rápidos vislumbres sobre la globalización y su impacto en las universidades.

Nuestro análisis tiene como principales objetivos: referirse al acceso, expansión cuantitativa, masificación y diferenciación de las instituciones de educación superior (IES); a la significación de las reformas universitarias en el ámbito de las universidades públicas

y privadas y de sus repercusiones con relación a los procesos de gestión, financiamiento, evaluación y acreditación; reflexionar en torno a temas clave como el ranking, las denominadas universidades de nivel mundial (*World-Class Universities*), la corrupción académica, y la crisis de la situación del profesorado y de las universidades; proyectar algunos escenarios posibles de evolución de la educación terciaria; iluminar el dilema entre una internacionalización solidaria, a partir de la visión de la educación superior como un bien público, y la tendencia creciente hacia la transnacionalización mercantilista vía nuevos proveedores; referirnos a las políticas de diversos organismos internacionales —en especial UNESCO y el Banco Mundial— y de diversas redes; y ofrecer algunas conclusiones que pudieran contribuir a formular políticas en el espíritu de lo recomendado por UNESCO en la Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO, 1998a) y en posteriores reuniones de Seguimiento de dicha Conferencia.

La ponencia pretende aportar un conjunto de reflexiones, basadas en el estado del arte de la información y el análisis sobre estos temas a nivel mundial, con el objetivo de estimular el debate sobre la educación superior internacional comparada y de contribuir a él con nuestra visión acerca de estos diversos temas, problemas y escenarios de la educación superior.

La Educación Superior en el siglo XXI: Aportes y retos

Durante la pasada década, las posiciones del Banco Mundial se orientaron hacia la defensa de la orientación competitiva y de mercado de la educación superior, mientras que UNESCO reafirmó su estatuto de servicio público y abogó por mantener un importante financiamiento estatal, con el objetivo de desarrollar una educación superior igualmente accesible a todos sobre la base del mérito.

Un reciente *survey* publicado en *The Economist*, constituye un manifiesto donde se argumenta con diversas falacias los beneficios de una educación superior competitiva orientada hacia el mercado. En el análisis se afirma que Europa y todos los países deberían dismantelar sus sistemas de educación superior con gran apoyo financiero del Estado e imitar a EE.UU. Sin embargo, el sistema norteamericano es algo *sui generis*, pues dado su alto PNB se disponen

de recursos para la educación superior ausentes en otros países. Uno de los principales especialistas norteamericanos en financiamiento de la educación superior destaca que sistemas de préstamos estudiantiles que funcionan en EE.UU. son algo específico de ese país y que sería muy difícil que funcionasen en otros contextos (The Economist, 2005; Johnstone, 2006a).

Pese a que durante esta última década se habla con frecuencia —y no sin razón por las tensiones a que está sometido su modelo tradicional— de la crisis de la universidad, no debemos olvidar sus avances y aportes. La masificación sigue incrementándose pese a la escasez de recursos; la diferenciación y flexibilización de las IES da una gran diversidad de oportunidades para cursar estudios universitarios; existe una correlación clara entre estudios universitarios, ingresos y movilidad social; el número de estudiantes cursando estudios en el extranjero ha aumentado notablemente (de un millón de estudiantes cursando estudios en el extranjero en 1995 se pasó en el 2006 a más de 2 millones); pese a las restricciones que existen en muchos países con relación a la libertad académica y de investigación, en una cantidad cada vez mayor de países existen amplias libertades al respecto, aunque muchas veces condicionadas por intereses mercantiles ajenos al desarrollo sostenible; el desarrollo de Internet y de redes nacionales, subregionales, regionales y mundiales de conocimiento y educación superior es un fenómeno positivo, no olvidemos que la revolución digital de las computadoras se inició en las universidades. No obstante, algunos de estos logros están amenazados por las tendencias a enfatizar que los alumnos —considerados como “clientes”— paguen por el costo de la enseñanza superior y no el Estado. Bajo la influencia del Banco Mundial, muchos responsables de las políticas de educación superior perciben la educación terciaria como algo que beneficia en especial al individuo, y no como un bien público que beneficia a la sociedad¹.

1. Según Brunner los problemas, desafíos y tendencias de la educación superior a nivel mundial tienen grandes similitudes (Brunner, 2005: 3-4). En casi todas partes del mundo, con excepción de los países de ingreso más bajo, la educación superior enfrenta problemas similares y experimenta transformaciones que apuntan en una dirección común. Es vista como un pilar de la *competitividad*. En todas partes ella debe hacerse cargo de aumentar las *oportunidades de formación* en favor de los jóvenes graduados de la educación media y de la población en su conjunto, en la perspectiva de la educación a lo largo de la vida. En todas partes debe *diversificar su oferta*

Algunos de estos aportes se pueden también incluir en la lista de retos que enfrenta la educación superior en los albores del nuevo milenio:

1. La educación se ha hecho permanente dado al crecimiento exponencial del conocimiento: en el año 2005 las corporaciones de EEUU gastaron 15 mil millones de dólares en entrenar a sus empleados.
2. El auge de las TIC implica que el equipamiento de una universidad es mucho más costoso.
3. El incremento vertiginoso de la movilidad académica internacional favorece a los alumnos de los países desarrollados y de ciertos países asiáticos y tiende a incrementar la “fuga de cerebros”.
4. La privatización de la educación superior se incrementa aceleradamente en América del Norte, América Latina y el Caribe, en Asia y en los países del Este de Europa y Rusia. Solo en las regiones de Europa Occidental y África sigue predominando la educación superior pública financiada casi en su totalidad por el Estado.
5. La crisis de la profesión académica es un fenómeno que se da en forma aguda en los países en desarrollo, pero que también afecta a los profesores del mundo desarrollado. Los consejos

y plataforma de proveedores con el fin de acomodar a un número creciente de jóvenes y adultos con variadas demandas formativas, junto con responder a las dinámicas de expansión, diferenciación y especialización del conocimiento avanzado, en torno al cual se tejen las redes productivas, tecnológicas, de comercio y políticas de la sociedad global. En todas partes, estos sistemas están siendo impelidos a *diferenciarse institucionalmente* —lo cual aumenta su complejidad— con el propósito de dar cabida a una división y organización cada vez más especializadas del trabajo de producción, transmisión y transferencia del conocimiento avanzado. En todas partes la educación superior empieza a ser *evaluada externamente* —con participación de pares académicos y representantes de los gobiernos y del sector productivo— de manera tal de asegurar la calidad de sus procesos y productos, la efectividad de sus resultados y la eficiencia de su operación, al tiempo que se busca elevar su transparencia y responsabilidad frente a diversos actores interesados (*stakeholders*). En todas partes se le exige aumentar la *relevancia y pertinencia* de sus funciones; esto es, incrementar su contribución a la profesionalización y tecnificación de la economía, alinearse con las cambiantes demandas del mercado laboral, participar en la frontera del conocimiento y alimentar el continuo proceso de reflexión y análisis mediante el cual las sociedades modernas conducen sus asuntos públicos. Por último, en todo el mundo

del Banco Mundial de que los profesores se conviertan en empresarios del conocimiento trabajando como consultores para complementar su salario, han tenido efectos devastadores para la investigación y el perfeccionamiento docente mediante el estudio y en ocasiones ha conducido a prácticas de corrupción académica.

6. La inequidad en el acceso por motivos de género, étnico, religioso o de clase social, sigue privando a muchos con méritos suficientes para cursar estudios universitarios. En Brasil, por ejemplo, de cinco quintiles, el 74% de los alumnos estudiando en universidades pertenece al quintil más elevado y solo un 4% al quintil más bajo.
7. El impulso hacia el perfeccionamiento de los procedimientos de gestión, la evaluación, la rendición de cuentas y los procesos de acreditación, muchas veces han tenido un carácter positivo. Sin embargo, en más de una ocasión se han caracterizado por su aspecto burocrático y formal y en otras han servido de pretexto para acelerar procesos de privatización o de reducción de fondos estatales.
8. Las IES de educación superior privada son las de más alto nivel y las de más bajo nivel simultáneamente. Estas últimas se denominan de “absorción de demanda”, pues a ellas van a cursar sus estudios todos aquellos que no tienen los requisitos para acceder a las universidades privadas de élite ni a las públicas.

la educación superior está bajo creciente presión para ampliar y diversificar sus *fuentes de financiamiento*. Como resultado del ajuste de los sistemas a estas demandas y presiones, la educación superior experimenta un conjunto de transformaciones que pueden agruparse en siete grandes tendencias:

1. Masificación de los sistemas, producto de la oferta cada vez mayor de oportunidades de acceso;
2. Diferenciación horizontal y vertical de los sistemas e instituciones;
3. Aseguramiento de la calidad de los servicios y productos a través de procedimientos de responsabilización pública de las instituciones;
4. Demandas crecientes dirigidas hacia las instituciones y los sistemas para elevar la relevancia y pertinencia de sus funciones de conocimiento;
5. Diversificación y racionalización de las fuentes de financiamiento de la educación superior;
6. Adopción de culturas organizacionales centradas en la innovación y el emprendimiento y, como consecuencia de estas tendencias;
7. Desplazamiento del centro de gravedad de la educación superior desde las esferas del estado y del poder corporativo hacia la esfera del mercado y la competencia.

9. Otro fenómeno nuevo es la emergencia de “seudouniversidades”, instituciones que no se corresponden con la definición tradicional de la universidad, pero que ofrecen “entrenamiento especializado en una variedad de áreas”. La mayoría de ellas son entidades con ánimo de lucro (*for profit*) cuya preocupación esencial no son los valores ni la calidad de la docencia, sino obtener ganancias. Como ejemplos podemos poner a la Universidad de Phoenix que pertenece al Grupo Apollo (Altbach, 2006: 204. Véase también Didou, 2005).
10. Una de las consecuencias negativas de la globalización económica y de las tendencias privatizadoras para la educación superior a que nos hemos referido en el punto 4, es la propuesta de la OMC de incluirla como un servicio sujeto a las regulaciones del GATS. Aunque esta propuesta aún no ha sido aprobada, los países que obtienen importantes ganancias por concepto de estudiantes extranjeros —EE.UU., Nueva Zelanda, Australia, Japón— defienden con fuerza esta iniciativa.
11. Existe la tendencia de que IES de los países en desarrollo soliciten ser acreditadas por agencias de acreditación de países extranjeros, en especial de EE.UU., sin percatarse que estas agencias desconocen los valores y necesidades de desarrollo autóctono por estar conformadas para otra realidad. Puede ser positivo invitar a expertos a incorporarse a los equipos nacionales de acreditación, pero siempre que estos procesos estén elaborados a partir de valores, normas y necesidades autóctonas.
12. Los *ranking* están cada vez más de moda. A mediados de los ochenta el *Asian Wall Street Journal* incluía, en una lista de las diez mejores universidades del mundo, solo cuatro (Cambridge, Oxford, Sorbonne, Tokio) fuera de EE.UU. Según Altbach algunos de estos *ranking* tienen cierta respetabilidad como el de U. S. News y el del Times Higher Education Supplement (THES). En el 2005 se debatió mucho sobre la fiabilidad del *ranking* publicado ese año por el THES y la Shangai Jiao Tong University². Lo que ocurre es que los

2. La Universidad Jiao Tong de Shangai publicó un ranking en 2004 basado en: números de Premios Nobel, cantidad de investigadores citados en el *Citation Index* y la calidad de la educación en relación con el tamaño de la Universidad. Según este Estudio de las diez mejores universidades del mundo, ocho estaban en EEUU encabezadas

ranking están contruidos sobre la base de parámetros —número de Premios Nobel, profesores de la universidad con trabajos en el *Citation Index*, doctorados y maestrías, equipamiento, financiamiento, etcétera— propios de las universidades de “clase mundial” del mundo anglosajón, en especial de EE.UU. e Inglaterra y que además privilegian las ciencias duras en detrimento de las sociales y humanas. “Aplicar las normas y valores de las principales potencias académicas no medirá en forma exacta la calidad a nivel mundial, ni dará lugar a ranking mundiales de interés. En el competitivo y orientado hacia el mercado mundo académico del siglo XXI, los *ranking* son inevitables y probablemente necesarios. El desafío es asegurar que provean criterios exactos y relevantes y midan las cosas adecuadas.” (Altbach, 2006: 80).

13. Es cada vez mayor el debate en torno a las universidades de categoría mundial (*World-Class Universities*), refiriéndose este concepto a las que tienen una excelencia reconocida mundialmente (Yale, Harvard, Oxford, Cambridge, Sorbonne, Tokio...). Sin embargo, los países en desarrollo, en vez de emular para obtener indicadores muchas veces difíciles de alcanzar en sus condiciones específicas, deberían prestar más atención a un ideal de universidad que propulse el desarrollo sostenible de carácter autóctono. Más importante que tener los indicadores de las “*world class universities*” o “*research universities*”, más importante que tener un premio Nobel, es garantizar que existan buenas escuelas de medicina y buenos programas de formación de ingenieros agrónomos y educadores para garantizar un nivel adecuado de “capital humano y social”, esto es, de recursos humanos en condiciones de generar desarrollo con equidad (Ordorika, 2006).

por Harvard y Stanford. En este ranking había pocas universidades fuera de EEUU y Europa. Nueve en China, ocho en Corea del Sur, cinco en Hong Kong, cinco en Taiwán, cuatro en Sudáfrica, cuatro en Brasil, una en México, una en Chile y una en Argentina. Todas las universidades latinoamericanas aparecían en el ranking por debajo del 200 (UNAM, USPI de Sao Paulo) y otras (Universidad de Chile, Campinas, Federal de Río) por debajo del 300. ¿Debemos preocuparnos por esto? ¿Debemos aspirar a lograr los indicadores de estos ranking como objetivo central?. Ver el ranking que publica anualmente la Universidad Jiao Tong de Shangai en: <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>

14. Los procesos de evaluación y acreditación —*que nos brindan mayor información sobre las IES, la masificación de la educación superior, su comercialización, el ataque a la concepción de su condición de bien público, la emergencia de las TIC, el auge de los nuevos proveedores y el deterioro de las condiciones salariales y de trabajo de la profesión académica, entre otros factores*— han llevado a un debate sobre lo que muchos consideran un creciente fenómeno de corrupción académica. Es decir, a la obtención de calificaciones, títulos universitarios, puestos académicos o certificaciones de acreditación en el caso de las IES, mediante procedimientos irregulares tales como: pago de sobornos, venta de títulos sin cursar los estudios adecuados, vender una plaza a un candidato en lugar de otorgarla a quien corresponde, acreditar a una IES o programa sin los requisitos a cambio de pagar cierta cantidad.
15. Las IES están influidas y condicionadas por las políticas del Estado-nación y por las tendencias globales del sistema-mundo capitalista. Parece ser que estas influencias sobre la Universidad son mucho más poderosas que los cambios y transformaciones que pueden producir las IES dentro de ellas mismas y en la sociedad donde radican. Tal vez por esto se produce una cierta frustración al ver que los impactos de las políticas con ansias transformadoras (Conferencia Mundial de Educación Superior de UNESCO, 1998 y posteriores Reuniones de Seguimiento) son de poca intensidad (López Segre, 2002). Esto nos lleva a preguntarnos: ¿Es posible una transformación profunda de la Universidad sin transformar previamente en forma radical la sociedad?

Globalización y educación superior

Hay algunas realidades indiscutibles del entorno global que debemos tener en cuenta para plantear correctamente la transformación de la educación superior:

1. La crisis de la utopía marxista y el derrumbe del campo socialista ha dado paso a la hegemonía del neoliberalismo y a la exaltación del mercado, en un mundo globalizado en

que las guerras entre naciones y etnias, los fundamentalismos emergentes de distinto signo, y las “guerras preventivas”, han sustituido la bipolaridad. La universidad puede desempeñar un papel clave en la difusión de ideales de tolerancia, como antídoto a los mencionados fundamentalismos.

2. Se está generando a nivel mundial, una sociedad dual, cada vez más desigual, entre las naciones y al interior de estas. La globalización se caracteriza por su asimetría: concentra la riqueza en sectores muy reducidos y conduce a la miseria a capas cada vez más extendidas de la población. La globalización imperante no es incluyente y liberadora, sino excluyente y dominadora y se inspira más en la acumulación de riqueza en pocas manos que en la solidaridad humana. El 20% de la humanidad controla el 83% de los ingresos del mundo y el 20% más bajo dispone solo del 1,4% de estos ingresos. El 24% de la población mundial vive actualmente en la miseria, ganando menos de 1 dólar diario y el 46% dispone de menos de 2 dólares diarios. En un Informe de ONU de enero de 2005 se señala que más de 1.000 millones de personas (la quinta parte de la humanidad cuya cifra total es de 6,500 millones) intentan sobrevivir en el mundo con menos de un dólar al día y 2,700 millones lo hacen con dos dólares. Pasan hambre 840 millones de personas y 1,000 millones no tienen acceso al agua potable. Esta asimetría se refleja en el ámbito universitario: mientras la inversión por estudiante universitario en EE.UU. en el año 2000 era de US\$ 20.538, en los países del África subsahariana, salvo excepciones, oscilaba entre US\$ 1.531 y US\$ 1.241 (UNESCO, 2000e; López Segrera, 2004: 241).
3. Los dividendos de la paz no han sido cosechados tras el colapso del mundo socialista y el final de la guerra fría. Si bien la multipolaridad económica cobra cada vez mayor fuerza, esto no es contradictorio con la permanencia de la unipolaridad estratégico-militar, que atenta contra la posibilidad de construir una cultura de paz (Mayor y Bindé, 1999). Según los Informes Mundiales sobre Desarrollo Humano del PNUD, sería suficiente con que los países desarrollados reorientaran el 4% de sus gastos militares “para reducir el analfabetismo adulto a la mitad, impartir enseñanza universal y educar a la

mujer al mismo nivel que el hombre”³. La Red de Cátedras UNESCO de Cultura de Paz, desarrolla una importante labor en las universidades, entre otros aspectos, vía diversos cursos donde se enseña desde negociación de conflictos internacionales hasta formas de prevenir la paz o de reconstruirla en la etapa post-conflicto.

4. Se agravan los problemas provenientes del excesivo crecimiento de la población mundial —la población mundial, que en el 2005 era de 6,500 millones, puede llegar a 8.000 millones en el 2008 y a 9.000 millones en el 2054— y del carácter masivo de las migraciones internacionales de los países pobres hacia los ricos, del Sur al Norte y, en el Sur, del campo a las nuevas megalópolis.

Estos movimientos humanos tienden a desestabilizar los pilares de la democracia: el progreso y la cohesión social. La comunicación y el mercado afirman su hegemonía en un momento de radicales modificaciones identitarias, debido a los cambios políticos, religiosos y sociales; de la familia, del trabajo, o de la naturaleza de las ciudades. Todo esto configura una sociedad de fractura, de segregación y de apartheid. De ahí el reto de promover el paradigma de cultura de paz, la solución pacífica y negociada de los conflictos, la tolerancia y el “aprender a vivir juntos”, uno de los pilares de la educación para el siglo XXI⁴.

3. Esta unipolaridad se evidenció en la Guerra del Golfo (1991); con la doctrina de “guerra preventiva” de EEUU (2001), y en la batalla por resoluciones que legitimaran la ocupación de Irak tras una guerra que desconoció la legalidad internacional de las Naciones Unidas. Después de 1989 se han producido 60 conflictos armados y se han registrando 17 millones de refugiados. El gasto mundial en defensa aumentó en 2001, por tercer año consecutivo, un 2%, hasta representar el 2,6% del PIB mundial, esto es, 144 euros por habitante al año, según el Informe del SIPRI. Rusia (4.979 millones de dls.) desplazó a EE. UU (4.562 millones de dls.) como primer exportador de armas en 2001 y China se convirtió en el primer importador (3.100 millones de dls.) seguido por la India.

4. Los países más desarrollados experimentan una constante disminución de su población joven y un incremento de sus jubilados, de manera que en Europa se estima que para equilibrar el balance entre su población económica activa y la no activa, se van a necesitar, entre ahora y el año 2050, nada menos que 159 millones de inmigrantes. Pese a esto, la xenofobia se desarrolla como racismo y las políticas migratorias, en muchos casos, son ambiguas, burocráticas y tienden a fomentar el apartheid. Otro reto es la educación de las mujeres. Está demostrado que la mujer

El mencionado crecimiento de la población mundial ha significado una importante expansión cuantitativa de la matrícula universitaria. En el África Subsahariana, por ejemplo, la matrícula pasó de 100.000 estudiantes en 1970 a millón y medio a fines de los noventa, y a unos 3 millones en el 2003; y en América Latina de 7 millones en 1995 a 12 millones en el 2002.

5. La rápida degradación del medio ambiente es un hecho, provocada por el recalentamiento del planeta, los modelos consumistas contrarios al desarrollo sostenible, la contaminación del aire, de las aguas y de los suelos, todo ello acompañado de una reducción sin precedentes de la biodiversidad de los ecosistemas del mundo.

Cerca de la cuarta parte de la humanidad carece de agua potable y la Organización Mundial de la Salud estima que 30 millones de personas mueren cada año por enfermedades infecciosas o epidemias causadas por la contaminación del agua. El reto consiste en crear una nueva “cultura del agua”, que estimule su ahorro y una “ética del agua” que la distribuya globalmente con más equidad.⁵

Las Cátedras UNESCO de desarrollo sostenible y las redes creadas a partir de ellas, son una importante contribución, desde la universidad, en el desarrollo de una conciencia ecológica.

6. La emergencia de la “sociedad de la información” es otra de las tendencias identificadas, pero que es susceptible de generar una nueva desigualdad: la “desigualdad digital” que divide a la humanidad entre los que tienen acceso a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) —alrededor del 15% de la población mundial— y quienes no la tienen. El 80% de la población mundial ni siquiera tiene acceso a las telecomunicaciones básicas. El MIT acaba de diseñar un prototipo de lap-top que tendrá un costo de 100 dólares.

educada está más capacitada para controlar su fecundidad. Un estudio realizado en Brasil demostró que las mujeres sin ninguna educación tienden a procrear 6.5 niños como promedio, frente a 2.5 las mujeres con educación secundaria.

5. Desde el comienzo del siglo XX, la temperatura del globo ha subido un grado en los continentes y 0.6 grados en los océanos. La capa de hielo que cubre el Océano Ártico es hoy día 40% más delgada que hace 40 años. Entre 1960 y 2025 las reservas de agua por cabeza disminuirán un 60%: de 3430 m³ a 667. Hay una acentuada tendencia a la escasez del líquido vital.

¿Aliviará esto la desigualdad digital? Las TIC ofrecen enormes posibilidades para promover la creación y el conocimiento, pero una de las principales preocupaciones es que los *info-pobres* están despojados de esta posibilidad que solo tienen los *info-ricos*: los que poseen ordenadores, los que pueden cambiarlos regularmente, los conectados a Internet, los que tienen fax, teléfonos móviles, multimedia, televisión, vídeo⁶.

Los vertiginosos avances e innovaciones, en especial en el campo de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son probablemente los motores más poderosos de la globalización. Uno de los principales desafíos a la estrategia de UNESCO de educación permanente para todos y a lo largo de toda la vida, en un mundo de crecientes desigualdades, es cómo poner las TIC al servicio del saber y de las competencias de los países en desarrollo y de todos los excluidos y pobres del mundo.

Se ha producido una importante proliferación de programas de educación superior a distancia de carácter virtual, tanto en las universidades tradicionales como en universidades virtuales creadas *ad hoc*. Aunque en este panorama parece predominar la emergencia de nuevos proveedores, que ofrecen educación superior transnacional sobre bases comerciales, sin tener en cuenta la responsabilidad social de la universidad.

7. Pueden también avizorarse cambios en los sistemas democráticos y en el sistema mundial de las Naciones Unidas como consecuencia de la globalización, que demanda una participación más democrática de las naciones en la adopción de las decisiones que tienen repercusión mundial. Hay delitos, por ejemplo, que trascienden las fronteras de los estados, como los medioambientales, el terrorismo, el narcotráfico, el crimen

6. Aunque consideramos que la cifra más adecuada es aquella que señala que solo el 15% de la población mundial tiene acceso a las TIC, otras fuentes señalan que menos de tres individuos de cada 100 tiene acceso a ellas. Mientras, otros estudios consideran, que el 9,5 % de la población mundial tiene acceso a Internet. Los que tienen conexión a Internet ascienden a: 5.12 millones en el Oriente Medio; 6.31 África; 33.35 en América Latina; 187.24 en Asia-Pacífico; 182.67 en Canadá y EE.UU.; y 190.91 en Europa. En otras fuentes se afirma que el total en el 2005 llegaba a mil millones de conexiones a Internet (Glen y Gordon, 2005).

organizado y la corrupción. Se estima que el narcotráfico internacional genera utilidades del orden de los 400 mil millones de dólares por año, equivalente al 8% del comercio mundial. Un número cada vez mayor de universidades tiende a incluir en sus programas de pre-grado y post-grado temáticas relacionadas con el medio ambiente y también que contribuyen a la reforma del sistema mundial de relaciones internacionales.

8. El siglo XX no logró cancelar las inequidades existentes entre los géneros. La OIT afirma que ²sigue siendo cierto que en el mundo entero la mujer devenga un salario menor que el hombre aun cuando realice el mismo trabajo². En una palabra: la asimetría entre hombres y mujeres es una de las tres grandes asimetrías mundiales. Las otras se refieren a la distribución de la riqueza y al desarrollo científico-tecnológico. Es evidente que se está produciendo un auténtico “apartheid educacional”, que afecta a una sexta parte de los 6.500 millones de habitantes del planeta y que margina a 800 millones de analfabetos, dos tercios de los cuales son mujeres. Sin embargo, existen fuertes tendencias a nivel mundial que constituyen avances en el proceso de incluir en la enseñanza universitaria a las mujeres, pero en los cargos académicos de alto nivel como Rectores, Vicerrectores, Decanos, etc., siguen predominando los hombres a nivel mundial. Uno de los objetivos de Naciones Unidas para el milenio actual es “Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005 y en todos los niveles de enseñanza para 2015”.
9. El siglo XXI será el siglo del pluralismo cultural, de la diversidad y la creatividad, en un mundo globalizado, pero corremos el riesgo del dominio de unas culturas sobre las otras. De las más de 5.000 lenguas vivas que existen en el mundo, el 98% está en grave peligro de extinción, lo cual significa que solo 100 de ellas tienen asegurada la supervivencia. El predominio de los países más ricos y en especial de EE.UU. en la aplicación de las nuevas tecnologías implica nuevas formas de dependencia y vasallaje cultural a través de una *world culture* que tiende a imponer por todas partes la homogeneidad cultural. El simulacro del consenso sustituye como alternativa cultural

a la negociación razonada y crítica, en un universo donde la cultura y la política adquieren dimensión de videojuego, de expresiones sin raíces en lo real ni en lo racional, pero legitimadas por lo mediático y lo virtual. Por esto surge el desafío de establecer normas éticas para la navegación en el ciberespacio, de suerte que la “cibercultura” esté acompañada de la “ciberética” (ver: www.nua.ie/surveys)⁷.

Parecen estarse configurando dos tipos de educación superior paralelos: una educación universitaria presencial de gran calidad en ciertas universidades de “élite” situadas por lo general en los países desarrollados y una educación a distancia virtual masificada, que no suele tener la calidad de la primera.

10. La emergente sociedad del conocimiento da una importancia, como nunca antes, a la educación permanente y a la venta del conocimiento como la mercancía más valiosa. Vivimos en una época en que la riqueza está dada esencialmente por el valor agregado de los productos, resultado de las tecnologías de punta —informática, microelectrónica, robótica, biotecnología— y de la investigación científica, y no ya por los recursos naturales, la tierra o el precio de la mano de obra. Esta revolución tecnológica y del *management* ha sido monopolizada por un proyecto ideológico neo-conservador que, capitalizando el colapso del socialismo real, se presenta como modelo único sin alternativas viables, como fin de la historia (Castells, 1998).

Si bien este papel estratégico que asigna la sociedad del conocimiento a la ciencia y a la tecnología puede augurar grandes beneficios a la humanidad en la lucha contra las enfermedades, por ejemplo, también suscita una serie de retos de naturaleza ética, como sucede con las posibilidades de la manipulación genética, la clonación de seres humanos, etc. El reto es darle mayor relevancia a la bioética, es decir al tra-

7. En la actualidad, el 80% de los sitios de la Internet están en idioma inglés, pese a que solo una de cada diez personas en el mundo habla esa lengua. Algunos estiman que a la Humanidad le aguardan dos escenarios posibles: uno pesimista, que sería “el choque de civilizaciones” (Huntington); y otro optimista, de culturas híbridas (Canclini) que implicaría un clima cada vez más consolidado de tolerancia, pluralismo y convivencia multicultural y de soluciones creativas y multiculturales a la

tamiento ético de las inmensas posibilidades que representa la biotecnología. La educación puede desempeñar aquí un gran papel, pues en definitiva la educación está llamada a ser, según UNESCO, “la maestra más importante de la humanidad”. Una educación que nos enseñe a ser, a conocer, a hacer, y a vivir juntos en la aldea planetaria.

La OMC ha planteado incluir la enseñanza superior como un bien de importación y exportación regulado por sus normas, conforme a las políticas del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicio (GATS). Algunos países —en general países desarrollados que se beneficiarían de estas políticas— la apoyan. Ante esta propuesta de comercialización de la educación superior, UNESCO aboga por una modalidad de internacionalización que tenga como objetivo “internacionalizar un bien común” (*non profit internationalisation*) y no comercializarlo (*for profit internationalisation*).

11. Y junto a este panorama francamente desalentador han surgido en todo el mundo, probablemente como reacción lógica y natural, un buen número de movimientos alternativos que valoran más las personas por lo que son que por lo que tienen, que no consideran el tiempo como posibilidad de negocio sino como oportunidad de interrelación entre personas, que se organizan para luchar por una sociedad más justa y solidaria, que se movilizan en encuentros internacionales para ganar en consistencia y en capacidad de influir, que se manifiestan en contra de decisiones estratégicas que comprometen la paz en el mundo o que se declaran a favor de una renovación en profundidad de las instituciones mundiales. Estamos hablando, naturalmente, de las ONG, del Foro Mundial Alternativo de Porto Alegre, del Forum de las Culturas Barcelona 2004, del comercio justo, de la banca ética, de la responsabilidad social corporativa y en definitiva de todo un movimiento de impulso de ciertos

incertidumbre identitaria, pensando identidad y ciudadanía autónomamente (Appadurai), para que el nacionalismo pueda coexistir con la identidad multicultural y la sociedad pueda prosperar al establecer un espacio de ciudadanía para cada una de sus minorías. Que prevalezca uno u otro dependerá, entre otros factores, de los valores que transmitan los sistemas educativos.

valores que hasta hace poco eran patrimonio exclusivo de grupos testimoniales y hoy han pasado a ser de dominio y, sobre todo, de respeto público.

Volviendo a la Universidad y revisando su historia, vemos que ya las primeras universidades en Europa mostraron su vocación de proyección internacional. La colonización se convirtió en el factor principal de la internacionalización de la enseñanza superior: las potencias coloniales transfirieron a los nuevos territorios de Asia, África y América sus métodos pedagógicos, sus planes de estudios e incluso en muchos casos su lengua. Más recientemente, en el siglo XX, la internacionalización tomó nuevo impulso con el desarrollo de la cooperación internacional, y a fines de siglo comenzó a producirse de hecho la globalización de la educación superior.

Pero actualmente es cada vez más evidente el contraste entre los que todo lo tienen y los que no tienen nada. De aquí que contrariamente a lo que defienden algunos teóricos, los problemas sociales de esta sociedad del conocimiento no tienen una solución única: depende de hacia donde queramos avanzar. Podemos ir hacia un mundo en el cual la riqueza se distribuya de una manera justa y en el que la sostenibilidad sea un requisito clave de los nuevos modelos de desarrollo, un mundo en el cual las decisiones se tomen teniendo en cuenta los intereses de la mayoría y no de las minorías más potentes, o podemos avanzar hacia un mundo en el cual todo gira alrededor de la concentración del poder político y económico en unas pocas manos, con el consiguiente debilitamiento de las estructuras democráticas y el crecimiento inacabable de los desequilibrios de todo tipo.

Ante esta alternativa la universidad, como institución democrática que crea y difunde el conocimiento y que históricamente ha demostrado capacidad de creación, de crítica y de iniciativa, debe abrir caminos para que el mundo que queremos sea no solo más sabio, sino también más solidario, más justo y más sostenible.

En conclusión, en la creación y consumo del nuevo saber, las universidades de los países desarrollados y sus sistemas de educación superior están en situación ventajosa, por los recursos financieros, por estar al día en los temas de investigación y por el fácil acceso a las redes de información. Es deber de los países desarrollados

cumplir con el compromiso social de ser elementos transformadores, tanto de la realidad de cada uno de nuestros países, como del resto del mundo, y en especial de los países en desarrollo⁸.

Situación actual y perspectivas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe

Las tendencias prevalecientes en la educación superior en la región entre 1990 y el 2006 son las siguientes:

1. Las IES pasaron de 5.438 en 1995 (53,7% privadas) a 7.514 en el 2002 (69,2% de ellas privadas). Las universidades propiamente dichas pasaron de 812 en 1995 (60,7% privadas) a 1.213 en el 2002 (69,2% privadas) (García Guadilla, 2006: 261).
2. La matrícula en las IES pasó de 7.405.257 estudiantes en 1995 (38,1% en IES privadas) a 12.186.260 en el 2002 (47,5% privada). En las universidades propiamente dichas la matrícula pasó de 5.070.731 en 1995 (30,4% privada) a 8.316.649 (40,1% privada).
3. Hay *megasistemas* de educación superior con más de dos millones de estudiantes (Brasil); *sistemas grandes* —entre un millón y dos millones— como ocurre en México y Argentina; *medianos* —entre un millón y 500.000 estudiantes— como son los casos de Chile, Colombia, Perú y Venezuela; pequeños —entre 500.000 y 150.000 estudiantes— en países como Bolivia, Cuba, Ecuador, Guatemala, República Dominicana; y muy pequeños —entre 500,000 y 150,000— como es el caso en Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Uruguay (García Guadilla, 2006).

8. Un sistema de educación superior comprende tres elementos básicos: las IES; las organizaciones que las financian, administran; y las legislaciones y disposiciones que rigen su funcionamiento.

Hay autores que distinguen entre las misiones tradicionales de la ES —producción de nuevos conocimientos, transmisión de estos por la educación y la formación y utilización de ellos por los procesos de producción— y las nuevas: investigación, formación inicial y permanente, servicio a las colectividades, y cooperación (Barthelemy y Loison, 2004).

4. La tasa de matrícula varía de países con una tasa del 60% (Argentina, Cuba); 2 países con tasas entre 40 y 50% (Chile y Panamá); 6 países con tasas entre 30 y 40% (Bolivia, Costa Rica, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela); 4 países con tasas entre 20 y 30% (Brasil, México, Colombia); 6 países con tasas menores del 20% (Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Paraguay)⁹.
5. La educación superior privada en las IES pasó de 15% de estudiantes en la década del sesenta a 38% en 1995 y a 47.5% en el 2002.
6. La tasa bruta de matrícula ha pasado de 17% a principios de los noventa a 26% en la actualidad.
7. El gasto promedio por estudiante (US\$ 2380) es mucho menor al de los países desarrollados. Además, mientras en América Latina en una muestra de 12 países los gastos gubernamentales promedio en educación varían entre el 2,5 y el 3,5% del PIB, en los países de la OCDE este gasto promedio es del 4,5%.
8. El gasto privado en educación superior financia alrededor del 50% de la matrícula total, es decir lo correspondiente a la educación superior privada.
9. En el pregrado no se pagan aranceles de matrícula como norma —salvo el caso de algunos países como Chile—, pero en el postgrado sí se pagan, pues la mayor parte de los que ofrece la educación superior pública no son gratuitos.
10. La educación superior pública ha tenido gran relevancia en el apoyo a los postgrados y en el desarrollo de la investigación científica.
11. La población de bajos recursos tiende a resultar excluida de la educación superior pública por haber asistido a escuelas de menor calidad, lo que les impide aprobar los exámenes de selección. Muchos van a ingresar en las universidades de menor calidad del sector privado. En Brasil el 74% de los alumnos matriculados en universidades pertenecen al quintil 1, el más elevado, y solo un 4% al menos elevado. En México la proporción es de 58 y 6. En Chile de 65 y 8. En Ecuador de 42 y 6.

9. En el caso de Cuba, la nueva política de universalización de la universidad la coloca en primer grupo de países con más del 60% de tasa de matrícula.

12. El modelo de financiamiento que sigue predominando en la educación superior pública es el histórico negociado y en la privada el pago de matrícula. Sin embargo, recientemente se ha introducido en algunas universidades el presupuesto por incentivos y las fórmulas de financiamiento para reorganizar la asignación y el uso de fondos en las instituciones públicas de algunos países.
13. Los gobiernos de algunos países han introducido *fondos solidarios* para dar más posibilidades a los alumnos más desfavorecidos, pero con méritos académicos.
14. La región ha atraído a varias instituciones de educación superior extranjeras, con y sin ánimo de lucro, incluyendo la educación superior transfronteriza (Didou, 2005).
15. En 14 países 31 instituciones otorgan créditos educativos por un monto de US\$ 400 millones. La Caixa Económica Federal de Brasil cubre el 50% de este monto y le siguen el ICETEX de Colombia y FUNDAYACUCHO de Venezuela. También Cuba otorga miles de becas a estudiantes de la región y financia una Escuela Latinoamericana de Medicina.
16. A partir de la década de los noventa casi todos los países de la región crearon organismos de acreditación. La Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (México); el Consejo Superior de Educación (Chile); el Consejo Nacional de Acreditación (Colombia); la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Argentina); el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Centroamérica); CAPES (Brasil); el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario (MEXA/MERCOSUR) (Dias Sobrinho, 2006).
17. De especial interés es el Proyecto 6x4 que se ha gestado en el CENEVAL (México) en colaboración con el Programa Columbus. Es un ensayo piloto que tiene el objetivo de construir un espacio latinoamericano común de educación superior tomando en cuenta la experiencia europea de Bolonia (Dias Sobrinho, 2006: 219).
18. La Universidad de las Antillas (UWI, según sus siglas en inglés) es la institución principal de educación superior en el Caribe

Anglófono. Tiene campus en tres países: Jamaica, donde se encuentra el mayor de ellos, al que le siguen el de Trinidad y Tobago y el de Barbados. Acoge a unos 19.600 estudiantes de 17 países de la zona. Si se añaden las inscripciones a distancia, la matriculación total asciende a 23.200 alumnos. El índice de matriculación difiere de un país a otro: el 17% en Jamaica y el 7%, en Trinidad y Tobago. Según la definición de Martin Trow, en el Caribe de habla inglesa la educación superior en algunos países como Jamaica está “masificada”, mientras que en otros, como Trinidad y Tobago, es “elitista”, pero nunca es universal (Peters, 1998: 64; Howe, 2005; López Segre, 2006e. Ver en la web del IESALC los diversos estudios sobre la educación superior en el Caribe).

Acceso, expansión cuantitativa y masificación

El crecimiento del número de estudiantes universitarios en el mundo ha sido espectacular, especialmente en los países en desarrollo. El índice de matrícula pasó 13 millones en 1960 a 72 millones en 1994, 79 millones en el 2000 y a 132 millones en el 2004 (UNESCO, 2006). En América Latina, se pasó de 270.000 estudiantes universitarios en 1950 a más de 12 millones en el 2004. En el África subsahariana, de 100.000 estudiantes en 1970 a millón y medio a fines de la década de los noventa. Los cinco mayores SES —China, EE.UU., India, la Federación Rusa y Japón— tienen en total más de 53 millones de estudiantes. En los 21 países de la Liga Árabe solo había 10 universidades en 1950, en el 2003 ya llegaban a 203 (UNESCO, 2004: 9-10; UNESCO, 2003, a, b, c, d, e, f).

Sin embargo, los índices de matrícula siguen siendo muy desiguales. En 1991 en el grupo de edad comprendido entre 18 y 23 años —considerando el número de estudiantes por 100.000 habitantes— eran de más de 5.000 en América del Norte y más de 2.500 en prácticamente todos los países desarrollados, sin embargo, en África subsahariana había menos de 100 estudiantes por 100.000 habitantes. En 1995, EE.UU. tenía 80,9%, Reino Unido 49,6%, España 47,8%, Japón 40,5%, pero Nepal tenía 4,4 %, Angola y Haití 1%. En 1998 estas cifras eran de 56% para España, 50,3% Suecia, 21,2% Colombia, pero Zambia estaba en 3% y Angola

seguía en el 1%. En el 2005, EE.UU. tenía un 81%, Francia un 54%, Brasil un 18%, China un 12%, Zimbabwe un 4%, Etiopía un 2%, (UNESCO, 1995, 1999; World Bank, 2002: 185-189; Rodrigues Dias, 1998: 409; Ver mapa 1 en GUNI, 2006a).

Martin Trow de la Universidad de Berkeley, California, EE.UU., propuso en 1973 una división en tres categorías de desarrollo de la ES: ELITISTA, la de los países que tienen una matrícula de hasta un 15% del grupo de edad correspondiente; MASIVA, la de los que la tienen entre 15% y 50% y UNIVERSAL, para los de más del 50% (Trow, 1973).

Sabemos que América Latina y el Caribe es la región con la mayor desigualdad en la distribución de la riqueza del planeta. La tasa de matrícula universitaria del grupo de edad entre 18 y 23 años por 100.000 habitantes era en el 2001 de un 17,4 %, mucho más baja que el promedio de los países desarrollados, cercanos al 60%. En el 2006 alcanzó la cifra del 28% como promedio regional, desde el 3% en Belice hasta el 61% en Argentina (López Segrera, 2002: 47; García Guadilla, 2003 p. 18; BID, 2000, GUNI, 2006b: 183, UNESCO, 2006).

Un ejemplo de las limitaciones y desigualdades en el acceso y en los medios de que dispone el estudiante: la Universidad de California, institución estatal, posee un cuerpo estudiantil en sus nueve campus que asciende a 250.000 estudiantes, mientras que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la más grande universidad en América Latina y Caribe, registra unos 280.000 estudiantes. Pese a ser relativamente iguales en este aspecto, la disparidad en los presupuestos es sumamente elevada: mientras la primera dispone de 7.000 millones de dólares de presupuesto anual, la UNAM solo dispone de 1.400 millones de dólares, lo cual es un quinto de aquella cifra (Borón, 2004).

En Asia, el acceso y los índices de matrícula aumentaron sustancialmente entre 1985 y 1995, tendencia que continúa aunque no con tan alto porcentaje de incremento. El aumento mayor se produjo en los países con mayor desarrollo del Asia Oriental y Oceanía donde se pasó de 28% a 43%. No obstante, existen grandes diferencias entre países. En algunos, el número de estudiantes por 100.000 habitantes es comparable a los países europeos y a EE.UU.: República de Corea, 4.955; Japón, 3.139; Singapur, 2.522. En otros, los índices de matrícula son bajos, similar a los de los países de menor desarrollo: Camboya 119, Vietnam 404, Sri Lanka 474, China 478, India 601. En China, el número de matriculados pasó de 6,4 millones

en 1998 a 15,1 millones en el 2002. En la India de 6,2 millones en 1992 a 9,3 millones en el 2000 (UNESCO, 1998c: 149; UNESCO, 2003a: 6; UNESCO, 2004: 9; Bray, 2000; Chen, 2002; Jayaram, 2002; Lee, S. 2002; Lee, M. 2002).

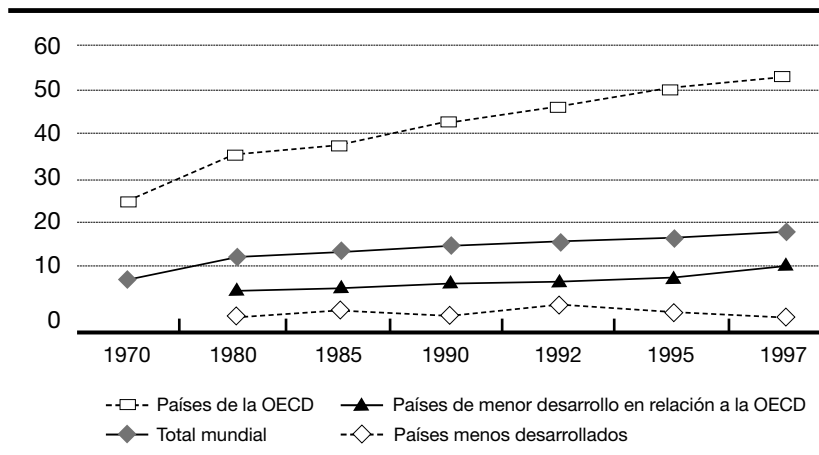
En los veintiún países de la Liga Árabe se fundaron 54 universidades en los noventa —36 de ellas en solo 3 países: Sudán, Jordania y Yemen— y 32 desde el 2000. La mayoría de estas universidades están dedicadas a las humanidades y solo una minoría ofrece programas de ciencia y tecnología (UNESCO, 2003e: 7). En Nigeria, la educación universitaria se inició en 1948, al establecer el gobierno colonial británico la Universidad de Ibadan. En 1998, solo 35.000 estudiantes nigerianos fueron admitidos y tuvieron acceso a la educación superior, de 350.000 que solicitaron el ingreso. La participación en la educación universitaria en Nigeria, de 667 por 100.000 habitantes, es la mayor de África, con excepción de la República de Sudáfrica, donde es de 1.524. En cambio, en América del Norte es de 5.544 y en Europa de 3.285 (Iyegumwena y Ekwutozia, 2002: 380).

Uno de los objetivos primordiales de este estudio, como ya hemos mencionado, es demostrar que se deben alcanzar determinados niveles de equidad social para lograr una educación permanente para todos y para toda la vida. Diversos estudios muestran cómo países supuestamente más pobres en términos de ingreso *per capita*, tenían mejores perfiles en salud, mayor esperanza de vida y mejor acceso a la educación, que otros países con un PIB *per capita* mucho más alto. El Estado de Kerala en la India, China y Sri Lanka, tienen un PIB *per capita* muy reducido si lo comparamos con el de Sudáfrica o Gabón. Sin embargo, políticas públicas adecuadas en los tres primeros y una distribución del ingreso más equitativa, garantizan un porcentaje de acceso a la educación mucho más alto, mejor salud y más calidad de vida. Por esta razón, en el Índice de Desarrollo Humano, Sri Lanka ocupa el puesto 95 y China el 104, mientras que Sudáfrica ocupa el 111 y Gabón el 118 (Klikberg, 2001: 28).

En conclusión, pese a la expansión cuantitativa, las desigualdades en el acceso a la educación superior persisten por razones de diversa índole: geográficas (zonas y regiones con pocas o ninguna universidad); económico-sociales (pobreza, elevado costo de las matrículas, necesidad de los jóvenes de menos recursos de trabajar a temprana edad); de género; étnicas, religiosas y de intolerancia hacia ciertas minorías (Ver gráfico 1).

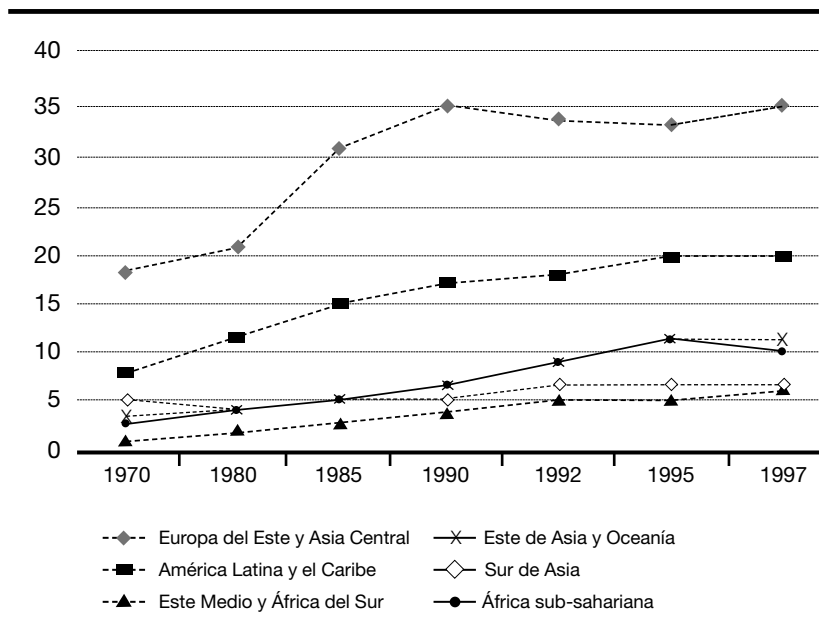
Gráfico 1

**TASA DE MATRÍCULA EN LA EDUCACIÓN TERCIARIA
POR GRUPO DE INGRESOS Y REGIONAL**



• **NOTA:** Los países menos desarrollados son aquellos que fueran clasificados de tal forma por las Naciones Unidas; en el año 2002 existían 49 países en dicha categoría.

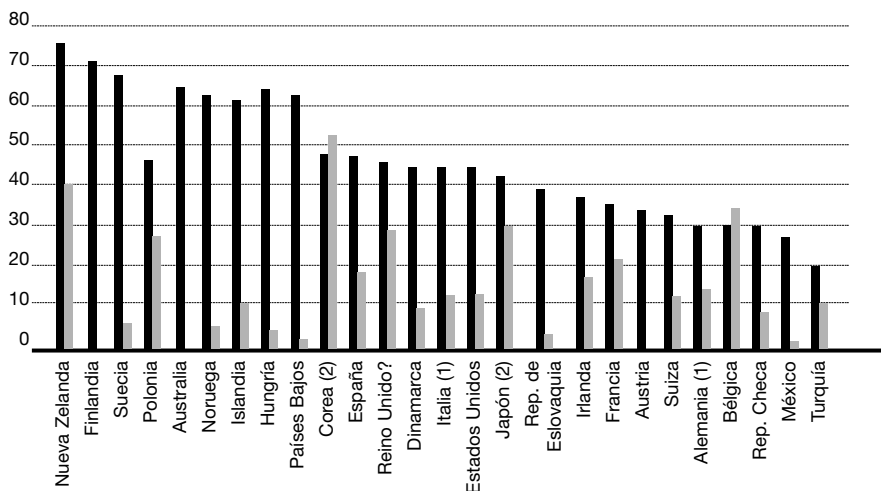
Países en transición y en vías de desarrollo no miembros de la OCDE



• **FUENTE:** UNESCO (1999, 2000b)

Gráfico 2

TASA DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE TIPO A Y DE TIPO B (2001). SUMA DE TASAS DE ACCESO NETO A CADA EDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE TIPO A Y DE TIPO B



■ Serie 1
■ Serie 2

• **NOTA:** (1) Las tasas de acceso a los programas terciarios de tipo A y B no se pueden adicionar en forma doble. (2) Los programas del grupo B tiene una tasa bruta de acceso.

Los países son clasificados por orden decreciente en relación a los accesos a los programas terciarios de tipo 1.

• **FUENTE:** OCDE, Tableau C2 1, Voir les notes à l'annexe 3 (www.ocde.org./eag2003).

En los países del a OCDE la Educación Terciaria de Tipo A es la que prepara a los estudiantes para la investigación y para profesiones que exigen un nivel elevado de competencia. La de Tipo B enseña competencias propias de un oficio que permite a los estudiantes entrar directamente en la vida activa.

Autonomía y Reformas: universidades públicas y privadas

Un debate dentro de la Asociación Internacional de Universidades (AIU) llegó a las siguientes conclusiones respecto de la autonomía:

1. La Universidad debería tener el derecho de escoger su personal;
2. y sus estudiantes;
3. las universidades deberían elaborar sus propios programas y ser capaces de decidir el nivel requerido para cada título y diploma, y, en aquellos países donde los títulos, los diplomas y la práctica profesional están definidos por ley, las universidades deberían participar de una manera efectiva en la definición de sus programas y niveles de educación;
4. cada universidad debería decidir sus programas de investigación;
5. la Universidad es libre dentro de límites generosos para distribuir su presupuesto —ingresos financieros de varios tipos— y recursos —edificios, equipamiento— entre las actividades desarrolladas para el cumplimiento de su misión (AIU, 1996).

Pero conceptos como autonomía y libertad académica, resultan hoy complementados por la noción de rendición de cuentas y de responsabilidad social. En la medida en que un nuevo contrato entre la universidad y la sociedad toma forma, la noción de autonomía resulta condicionada (AIU, 2004).

Muchas reformas universitarias se han caracterizado por cambios parciales del sistema. Raras veces se han producido reformas globales, a la manera de la Reforma de Córdoba (1918), Argentina, que constituyó el primer cuestionamiento serio de la Universidad de América Latina y el Caribe (ALC). Sus principales propuestas fueron: 1) el cogobierno —participación de los estudiantes en los órganos colegiados de gobierno de las universidades— y la elección, a través del voto universal y directo, de las autoridades universitarias; 2) el establecimiento de los principios de libertad de cátedra y libertad de investigación; 3) establecer la autonomía universitaria como forma de gobierno en la institución, implicando esto su independencia política y administrativa con relación al estado; 4) selección de los docentes a través de concursos de oposición de carácter público; 5) y la democratización de la educación mediante su gratuidad. Una verdadera reforma no implica solo cambios legislativos

del sistema de organización académico—administrativo. La excesiva legislación es, en ocasiones, de los factores que entorpecen la capacidad de creación e innovación, debido a la rigidez. El control es un mecanismo necesario con el fin de enseñar a las IES a desarrollar procedimientos de auto-control, pero no para convertirse en sistemas inflexibles de control, o bien sistemas de autoridad vertical (Tünnermann Bernheim, 1999: 105, 2000; Escotet, 2004: 7; Borón, 2004; López Segrera, 2000, 2001, 2004, 2006f; Gacel, 2003; González Casanova, 2001; Sousa 2004).

La adopción de herramientas de mejora, como planificación estratégica, evaluación de proyectos, dirección por objetivos, gestión por competencias, calidad total y evaluación institucional, al mismo tiempo que se introducen tecnologías de información y gestión ha mejorado los procesos académicos y administrativos e incrementado su eficiencia.

En la última década los sistemas de ES a nivel mundial han pasado de la simplicidad y la homogeneidad a la complejidad y la heterogeneidad. Se ha generalizado la formulación de políticas que controlan la calidad mediante la evaluación institucional y se han hecho cambios con el fin de adecuar la Universidad a la sociedad del conocimiento. Pero la orientación meramente de mercado de muchas universidades privadas, de un lado, y el concepto tradicional de autonomía corporativa, de otro, pudieran ser algunos de los principales obstáculos para que se logre este cambio cualitativo. En el primer caso, la universidad tiende a convertirse en una empresa cuyo principal fin es producir ganancias; en el segundo, la Universidad deja de ser una institución de y para la sociedad y pasa a convertirse en una institución de y para los integrantes de la comunidad universitaria e incluso con el pretexto autonómico, muchas veces se ha lesionado la misma autonomía universitaria, poniendo las autoridades académicas la universidad al servicio del partido gobernante o de la oposición.

El autoritarismo y el exceso de control pueden lesionar la autonomía de la universidad, pero, por otra parte, la universidad autónoma necesita de un sistema de control que armonice la libertad de crear, enseñar y aprender con la obligación de rendir cuentas de los objetivos alcanzados o frustrados. De ahí la importancia de la evaluación institucional.

Una cierta abdicación de la universidad de su compromiso social, su falta de “pertinencia”, el impacto de las políticas del Banco Mundial y de la visión con ánimo de lucro, tal vez sean algunas de las causas que llevan a plantear, desde distintas posiciones ideológicas y distintas latitudes, su crisis actual. Se habla del deterioro de la ES y de la profesión académica y se utilizan diversas metáforas que aluden a la crisis: seudouniversidades, la universidad sitiada, la universidad en la encrucijada, la universidad deconstruída, la universidad en ruinas, la universidad en la penumbra, la universidad necesaria, la universidad sin recursos. Estas metáforas provienen de lugares tan diversos como EE.UU., México, Brasil, Argentina o África, y nos interpelan seriamente a todos los que amamos a la universidad (Altbach, 2002; Gentili, 2001; Trindade, 2001a y 2001b; González Casanova, 2001; Sousa, 2004).

La universidad debe superar la triple crisis: de hegemonía (ya no tiene el monopolio de la investigación); de legitimidad, (se percibe como una institución que veda el acceso a los más desfavorecidos); e institucional, (a causa de dificultades para preservar su autonomía ante la presión de las demandas del mercado y a la tendencia a visualizarlas como a empresas) que viene enfrentando desde los noventa. Esto implica llevar a cabo una nueva reforma acorde con un proyecto de nación viable que considere la educación un bien público y que prepare a sus graduados para construir el desarrollo sostenible y la equidad (Sousa, 2004).

Actualmente las universidades de los países en desarrollo, en especial de África y América Latina y el Caribe, enfrentan una gravísima crisis. Las universidades en estas regiones han sido víctimas de las reformas neoliberales orientadas al mercado.¹⁰ En América Latina, tras la Reforma de Córdoba (1918), la reforma de los ochenta y los noventa caracterizada por la des-inversión y la privatización en la Universidad, fue una auténtica contrarreforma. Fue más bien alterar y deformar las universidades, que reformarlas para que pudiesen

10. En EEUU en 1960 el 50 % de las matrículas estaban en IES privadas, y en 1980 el 80% de los alumnos cursaban sus estudios en el sistema público, una tendencia inversa a lo que recomendaba el Banco Mundial y el Consenso de Washington para los países de América Latina y África. El fenómeno de la privatización en EEUU tomó fuerza con Reagan, y aun así no podemos perder de vista los cuantiosos fondos filantrópicos que fluyen hacia instituciones “privadas” dado el estímulo de una legislación fiscal *ad hoc* (Dias Sobrinho, 2005: 122, Johnstone, 2006a y 2006b)

cumplir su misión ante los vertiginosos cambios de la sociedad del conocimiento. En 1950 existían en América Latina y el Caribe unas 75 universidades, casi todas ellas públicas, en 1995 habían pasado a 812, de las cuales el 60% eran privadas y en el 2002 a 1213 (69.2 privadas) como ya hemos señalado (Mollis, 2003; García Guadilla, 2006).

Veamos ahora el papel que está asumiendo la universidad privada. En América Latina en el año 2006 el 47.5% de la matrícula se encontraba en instituciones de educación superior (IES) privadas. Estas instituciones equivalían al 69.2 del total de IES. Los países con mayor proporción de matrícula privada son Brasil, Colombia y Chile, a diferencia de lo que ocurre en Cuba, México, Venezuela y Argentina. En Colombia alrededor del 68% de las IES y en Costa Rica, 71% de las carreras son privadas. En Brasil el 72% de los estudiantes y el 90% de las instituciones pertenecen a la educación superior privada (Informes IESALC/UNESCO, 2004; BID, 2000: 96-98; UNESCO, 1998 b; GUNI, 2006a y b).

Desde el Medioevo las universidades han sido instituciones de enseñanza que han ofrecido conocimientos en el estado del arte de disciplinas diversas, imbuidas con sentido de responsabilidad hacia el bien común (preservación de bibliotecas, construcción de museos, servicio a comunidades locales). Y se han concebido a sí mismas como lugares independientes de enseñanza y análisis. Durante dos siglos la investigación, en especial la investigación básica, ha sido una función clave de la Universidad. Los Profesores han tenido por lo general —al menos una parte importante de ellos— dedicación a tiempo completo y han tenido entre sus principales funciones la docencia, la investigación y la extensión, así como la elaboración de planes de estudios y programas de las diversas disciplinas, la admisión de estudiantes y otorgar grados académicos. Las Universidades, además de los estudios de grado, deben ofrecer estudios de postgrado en diversas disciplinas (Altbach, 2001).

Mientras que la Universidad como arquetipo durante siglos se ha caracterizado por su carácter público (o bien su servicio público aun siendo privadas), la excelencia de sus investigaciones, la alta calidad de sus profesores, las favorables condiciones de trabajo, la libertad académica, el autogobierno —en lo que se refiere al currículum, admisión de los estudiantes y criterio para otorgar grados— y el disponer de un financiamiento adecuado, hoy en día vemos cómo florecen pseudouniversidades privadas —animadas en su

mayoría por el ánimo de lucro— cuyos rasgos son: instituciones especializadas en la absorción de demandas específicas del mercado; sin profesores fijos, sino contratados a tiempo parcial; sin planes de investigaciones; en las que la autoridad no radica ni en el sujeto que aprende (alumno), ni en el que enseña (profesores), sino en los administradores académicos que mandan en todo; y en las cuales la prioridad es obtener ganancias y no enseñar valores (Altbach, 2006: 104-105; Dias Sobrinho, 2005: 38).

Es preocupante que la reforma de la educación superior que se produjo en América Latina y el Caribe en los noventa (y también en África y otros lugares del mundo), que más bien han sido contrarreformas universitarias, implicó el predominio de los mecanismos de mercado por encima del principio de ciudadanía, la supremacía de los principios empresariales sobre los educacionales y la hegemonía de los criterios financieros sobre los criterios educacionales (Mollis, 2003: 10; Dias Sobrinho, 2005: 138).

En conclusión, todas las universidades, sean públicas o privadas, deberían compartir una clara vocación de servicio a lo público, a la sociedad. El Estado debe velar para que esto ocurra, con el fin de impedir que existan las universidades “de servicio privado” o las que no tengan calidad, como ocurre en especial en los países en desarrollo. La autonomía de la universidad no puede eludir su compromiso social y, por lo tanto, la obligación de rendirle cuentas a la sociedad.

Garantía de la calidad, acreditación y evaluación

La expansión cuantitativa del sistema universitario y la creciente masificación no siempre han ido acompañadas de un mejoramiento de la calidad de la educación impartida en las aulas. Algunos incluso afirman que la calidad de la educación superior ha declinado a nivel mundial. Si esta es una afirmación demasiado global, sí parece cierta y dramática en los países en desarrollo, en especial en aquellos que contaban con IES de larga historia como es el caso de ALC.

En muchos países desarrollados, incluido España, “ya no se debate en las universidades la conveniencia de medir y evaluar la calidad de su docencia, su investigación, sus servicios y su organización. La necesidad de desarrollar programas de evaluación de

las distintas actividades universitarias es ampliamente aceptada” (Bricall, 2000: 191).

En los países en desarrollo, en especial en América Latina y el Caribe y en África, en cambio, no se cuenta aún con una cultura adecuada de la evaluación en muchos casos, aunque se avanza en esa dirección. La evaluación, debido, entre otras razones, al énfasis en su importancia por parte del BM y de UNESCO —aunque desde distintos puntos de vista—, fue el lugar central en las reformas de los noventa en ALC. Aunque hay consenso en ALC sobre la importancia de una adecuada evaluación de los SES y de las IES para lograr la calidad, mediante mecanismos de autoevaluación con indicadores *ad hoc* y luego de evaluación externa mediante pares académicos o instituciones equivalentes, existen muchas críticas a la segunda generación de “reformas” que propició el BM y a una visión de la calidad y de la evaluación “norteamericano-céntrica”, que amplía la subordinación de la educación superior al mercado y que se diluye en supuestos conceptos de eficiencia de los que están ausentes las responsabilidades sociales de las universidades¹¹ (Mollis, 2003: 209).

No existe un modelo único de evaluación —modelo de indicadores, de autorregulación, conceptual ideal—, ni tampoco un estándar único de calidad. En realidad, la calidad es un concepto relativo asociado al proyecto institucional, a sus objetivos, finalidad y resultados, a su eficiencia y coste, a su aptitud para cumplir su compromiso social o bien para satisfacer las necesidades de sus usuarios, destinatarios o clientes. Para acreditar una universidad, esta debe cumplir estándares previos mínimos de calidad. Un concepto nuevo es el de gestión de calidad total, que pone el énfasis en el cuidado especial de todos los elementos estratégicos, para transformarlos y producir los cambios necesarios ante las nuevas demandas de la sociedad.

Respondiendo a la necesidad de asumir plenamente su compromiso social algunas universidades han establecido un sistema de indicadores, que incluye no solo aquellos que la misma institución considera estratégicos, sino también los que responden a los

11. Se implementaron sistemas nacionales de evaluación y/o acreditación en: Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Costa Rica y México. Chile y Colombia priorizaron la acreditación. En algunos países —Chile, Argentina, Brasil y Colombia— las reformas estuvieron acompañadas de cambios de las leyes de ES. Un grupo de países de ALC no hizo reformas ni modificaciones legales (García Guadilla, 2003: 19)

atributos de calidad que los diferentes públicos valoran. Para ello han consultado a los estudiantes de secundaria, a sus padres y profesores, a los mismos estudiantes universitarios de primero, segundo y tercer ciclo, a los titulados, a los empleadores, a los alumnos de postgrado, a las empresas que contratan investigación o transferencia, a la Administración educativa y a los líderes de opinión (Cortadellas, 2002).

La educación superior, en especial en los países en vías de desarrollo, presenta peculiaridades que tienden a afectar la calidad de sus procesos y de sus resultados y que frenan la dinámica de organizar procesos serios de evaluación y acreditación: la deficiente o nula articulación, incluso ausencia, entre los distintos niveles educativos; la disminución creciente de los recursos financieros; la proliferación de instituciones que no reúnen los requisitos para poder considerarse de nivel superior; la coexistencia de macrouniversidades con más de 100.000 alumnos con microuniversidades; el nivel académico del personal docente y su formación pedagógica no adecuadas (un bajo porcentaje —10 a 20%— de los profesores de los países en desarrollo han cursado postgrados y el 50% de ellos tienen un trabajo adicional); los bajos salarios de los profesores; la lección magistral, que aún predomina sobre los métodos modernos de enseñanza-aprendizaje; un deficiente desarrollo de las TIC, bibliotecas, laboratorios y otros medios claves que posibilitan el trabajo individual del educando (Mayor y Tanguiane, 2000; Altbach, 2002, 2006; World Bank, 2000, 2002; Tünnermann Bernheim, 2000a: 166-168; Dias Sobrinho, 2005).

Por lo general los SES de los países en desarrollo son importados de Occidente. Incluso en países en vías de desarrollo, como Etiopía y Tailandia, o en desarrollados como Japón, donde el colonizador no impuso su concepción académica, los modelos europeos predominan sobre las formas tradicionales de transmisión del conocimiento. Predominan los idiomas europeos, en especial en África, donde no se utilizan las lenguas africanas en las universidades, ni las lenguas indígenas en América Latina, ni siquiera en universidades de este carácter. Uno de los rasgos que tiende a hacer dependiente la profesión académica en los países en desarrollo es el predominio del inglés para la comunicación académica: para ascender en la profesión académica es necesario publicar en las revistas de los países desarrollados. Muchas agencias evaluadoras

de universidades en países en desarrollo dan una puntuación muy alta a cualquier libro o artículo publicado en Europa o EE.UU., y una muy baja a los publicados en los propios países independientemente de su calidad. Esto da lugar a la dependencia de los países en desarrollo, de la agenda de investigación de temas priorizados en los países desarrollados, y que tienen, por ende, más posibilidades de ser publicados: el *Science Citation Index* y el *Social Science Citation Index*, son usados en los países en desarrollo para medir la calidad académica.

En China, hay 1.942 instituciones estatales de ES. En 1998 la Universidad de Pekín y la de Tsinghua fueron transformadas en experimentales por el Ministerio de Educación, con el fin de convertirlas en arquetipos de calidad a nivel mundial. La reforma de los noventa trasladó el énfasis de la promoción por antigüedad (sistema de títulos) a la promoción por la calidad del profesor (sistema de títulos y conocimientos idóneos) (Chen, 2002).

En los países de la Liga Árabe, Jordania tiene el liderazgo en perfeccionar la calidad mediante la acreditación de las IES y de sus programas (UNESCO, 2003e: 10).

La situación de la ES en Rusia y en los países del Este de Europa, tras el derrumbe del socialismo, presenta un cuadro de creciente deterioro debido a la falta de financiamiento y al éxodo de profesores, entre otras razones (Smolentseva, 2002: 359).

En África, muchos de los puestos de profesores universitarios están vacantes. En Ghana, por ejemplo, 40% de los puestos de las universidades estaban vacantes en 1998 y un 60% en las escuelas politécnicas.

La Universidad de Makerere en Uganda ha sido puesta como ejemplo por el Banco Mundial (2000). Incluso en GUNI se decidió incluirla como “buena práctica” en financiamiento (GUNI, 2006a). Se señala que los profesores reciben un salario superior a US\$ 1300 mensuales y que se autofinancia en un 30%. Sin embargo, las reformas que ha llevado a cabo esta Universidad —que implican que los profesores trabajen como consultores y complementen sus salarios enseñando a tiempo parcial en IES privadas— en realidad están minando la profesión académica en la institución e impidiendo el desarrollo de investigaciones. Los Profesores no desempeñan los roles propios de una Universidad en su sentido estricto, sino más bien funciones propias de las que se ejercen en las pseudouniversidades (World Bank, 2002: 54-55; Altbach, 2006: 144-146).

Otro factor que afecta la profesión académica en los países en desarrollo son los bajos salarios. El salario del profesor puede oscilar en una región como Asia de US\$ 9.750 mensuales en Singapur a US\$ 754 en la India, o incluso menos en otros países de esa región. Lo mismo ocurre en África, donde un profesor universitario de la República de Sudáfrica percibe US\$ 22.500 al año y en Nigeria —donde el salario no es de los más bajos— solo gana US\$ 4.267. En los países en transición como Rusia y Bulgaria, el salario mensual de un profesor asciende a US\$ 40 como promedio en la primera y alrededor de US\$ 100 mensuales en la segunda¹² (Altbach, 2002: 1-3).

En conclusión, estas disparidades, entre otros factores, afectan a la calidad de los SES en los países donde la profesión universitaria no tiene un adecuado status económico y social, y produce la “fuga de cerebros” de personal altamente calificado que emigra a

12. En Argentina, los profesores de tiempo completo son menos del 10%. El salario oscilaba en el 2000 entre US\$ 2.257 (profesor de tiempo completo) y US\$ 1.452 (asistente). Este salario se deterioró con la crisis del “corralito financiero” (Marquis, 2002: 69).

En China, el rango más alto de profesor universitario de la categoría A recibe US\$ 6200 al año y el más bajo de la categoría C recibe US\$ 370 (Chen, 2002).

En Malasia, los salarios mensuales oscilan entre US\$ 743 y US\$ 1.403 anualmente para un lector, y entre US\$ 2.560 y US\$ 3.979 para un profesor. En Singapur los salarios son de los más altos a nivel internacional: entre US\$ 2.750 y US\$ 4.650 al mes para un Asistente, y entre US\$ 6.900 y US\$ 9.750 al mes para un Profesor (Lee, 2002: 155-157).

En la República de Corea, el salario anual de la categoría más alta (Profesor) es de US\$ 39.037 en las universidades públicas y de US\$ 42.628 en las privadas, y el de la categoría más baja (Instructor), es de US\$ 24.286 en las públicas y de US\$ 24.332 en las privadas (Lee, M. 2002: 182).

En la India, los salarios oscilan entre US\$ 754 mensuales para un Profesor y US\$ 455 para un lector (Jayaram, 2002: 209).

En Polonia, el salario mensual en las universidades públicas de un profesor oscila entre US\$ 300 (Profesor Asociado) y US\$ 500 (Profesor), aunque en las privadas puede alcanzar US\$ 2500. En Bulgaria, los salarios mensuales de un profesor universitario oscilan entre US\$ 88 y US\$ 165. En Rusia, existen 939 IES, 590 públicas y 340 privadas. El monto total de estudiantes es de 4.073.000, 3.728.000 en las públicas y 344.000 en las privadas. El salario mensual oscila entre US\$ 20 para un Asistente y US\$ 90 para un profesor, lo que ha producido un deterioro de la calidad de la educación superior, debido al éxodo y a la necesidad de los profesores de emplearse en otros trabajos (Smolentseva, 2002: 359).

En Nigeria, los salarios anuales oscilan entre US\$ 4.267 (Profesor) y US\$ 1591 (Asistente), mientras que en la República de Sudáfrica oscilan entre US\$ 22.500 y US\$ 7.800 al año (UNESCO, 2003b: 9; Koen, 2002: 417).

los países desarrollados reforzando el círculo vicioso de la dependencia y el atraso¹³. Uno de los objetivos del “Informe Mundial sobre la Educación Superior”, será estudiar en profundidad estos problemas, y ofrecer recomendaciones y propuestas de cooperación para contribuir a corregir estas desigualdades.

Gestión y financiamiento

Un buen gobierno implica informar en forma precisa, completa e inteligible acerca de los objetivos que nos proponemos alcanzar, dar a conocer el volumen de recursos de que disponemos y cómo los gestionamos, y la relación entre los recursos invertidos y los resultados alcanzados (Ferrer Llop, 2004 a, b, c).

Una organización estrictamente jerárquica no es la más adecuada para una institución en la que su mayor patrimonio es el saber y la capacidad de sus miembros para crearlo y difundirlo. No se puede gobernar sin leyes ni normas, pero estas deben reflejar la diversidad que se da en la institución y, por tanto, ser flexibles. Por otra parte, el cumplimiento de las normas solo puede asegurarse cuando son el producto de un debate que logra el resultado de un amplio consenso. Esta forma de gobierno ya existe en algunas universidades y en otras organizaciones y empresas en las que el conocimiento es la parte más importante de su patrimonio.

13. En las grandes capitales y en diversas ciudades de los países desarrollados nos encontramos con una Diáspora Africana de científicos e intelectuales que se incrementa anualmente. ¿Cuáles son las razones de este fenómeno y qué implicaciones tiene para el desarrollo en África?

La fuga de cerebros implica para África un costo de 4.000 millones de dólares al año por concepto de pago a unos 100.000 profesionales extranjeros, sobre todo en el terreno de la salud, según un informe de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM). Anualmente miles de africanos con formación universitaria se marchan a países desarrollados en busca de mejores condiciones de trabajo, oportunidades de formación y progreso profesional, señala dicho Informe. La pobreza, los conflictos bélicos, la escasa financiación de la investigación y, en especial, una constante búsqueda de profesionales por parte de algunos países industrializados con programas *ad hoc*, son las principales causas del fenómeno.

Otras explicaciones se podrían encontrar en los procesos de ajuste estructural promovidos por el Banco Mundial y el FMI a partir de los ochenta. Procesos que implicaron, según algunos analistas, una reducción del gasto social y de la devaluación de las divisas africanas. Por otra parte, los presupuestos públicos para

Por otra parte, la formación directiva, técnica y administrativa es más necesaria hoy para dirigir las IES que el don carismático del liderazgo innato, sin que le restemos su gran importancia a este último. En el rector recae la responsabilidad prácticamente total de la universidad, tanto en los sistemas democráticos como en los autoritarios. Es él, junto a los dirigentes universitarios, quien debe construir el consenso académico en un ámbito dominado por una élite del conocimiento. Se suele decir en tono jocoso, “que las cualidades esenciales de un rector son las de poseer la sabiduría de Salomón, la fuerza de Hércules, la astucia de Maquiavelo, la paciencia de Job y la psicología de Freud. ¡Casi nada! Y quizá hoy nos haga falta agregar, la visión empresarial y la capacidad económica de Bill Gates.” (Escotet, 2004).

Es indispensable para los líderes y/o gestores universitarios —rectores, vicerrectores, decanos, directores— estar convencidos de que el modo de gobernar una universidad es a través de la participación y no de la imposición: la gobernabilidad de la universidad se construye mediante la negociación y el convencimiento. La participación supone que toda la comunidad universitaria es consultada y se siente escuchada y entendida y, al mismo tiempo, que respeta que tome las decisiones la persona o el órgano que la misma comunidad ha elegido para ello (Ferrer Llop, 2004a, b; Escotet, 2004).

Los principios claves para la buena gestión de las IES —según el grupo de trabajo sobre educación superior integrado por especialistas

educación no alcanzan para mantener y desarrollar el sistema educativo y eso a su vez induce a algunos académicos a emigrar.

Entre los principales países receptores de la Diáspora Africana se incluyen los Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Alemania Occidental, Francia y España, entre otros. Entre los más relevantes emisores se señala a Etiopía, Nigeria, Ghana y Sudáfrica.

Las pérdidas por concepto de fuga de cerebros tienen un doble signo: por un lado los países pierden su más valioso capital humano, indispensable para el desarrollo y, por otro, los recursos financieros escasos y muy valiosos que invierten en educación universitaria, todavía con costos unitarios por estudiante bastante altos, van a beneficiar a los países hacia donde se emigra.

Según las cifras de Naciones Unidas la “fuga de cerebros” se ha triplicado en los últimos 40 años. Esto da lugar a la paradoja de que haya más médicos nigerianos en los Estados Unidos que en Nigeria. Esta fuga de cerebros alcanza magnitudes importantes en los sectores científicos y tecnológicos. Desde 1990 África ha venido perdiendo alrededor de 20,000 profesionales anualmente. Etiopía, por ejemplo, perdió el 75% de su fuerza de trabajo calificada entre 1980 y 1991. En Kenya hay un

del Banco Mundial y de UNESCO (2000)— son: libertad académica, gobierno compartido, claros derechos y responsabilidades, selección meritocrática, estabilidad financiera, rendición de cuentas, comprobaciones periódicas de los indicadores de calidad y cooperación estrecha entre los distintos niveles de la administración institucional.

Para contribuir a que se cumplan estos principios, el Grupo de Trabajo recomienda los siguientes instrumentos: Consejos de Facultad, Consejos de Administración, reglas transparentes para el manejo de los fondos, bases de datos adecuadas para la toma de decisiones, designación en lugar de elección de los altos cargos, evaluación externa de nombramientos y promociones en las Facultades, seguridad en el empleo, aunque basada en ciertos requisitos para obtener un cargo fijo, dedicación a tiempo completo a la universidad, procesos de evaluación y acreditación de carácter internacional y un documento institucional que establezca las bases legales y la misión de la institución (World Bank, 2000: 54).

Si bien algunas de estas recomendaciones son relevantes, otras son claramente contestadas por el escaso respeto a elementos sociales e históricos. Así, por ejemplo, mientras el informe recomienda designar y no elegir a los altos cargos, es sabido el peso que tiene la elección democrática de los dirigentes académicos en América Latina y en Europa, donde el rector y los decanos son responsables ante la comunidad universitaria que les elige, contra el riesgo de que si los

éxodo de unos 20 médicos mensuales. Ghana perdió el 60% de sus médicos en los ochenta, unos 700 de ellos laboran hoy en Estados Unidos. La élite intelectual del África francófona labora en Francia, Bélgica o Canadá. El Sub-Secretario Ejecutivo de la Comisión Económica de Naciones Unidas para África (CEA) ha señalado recientemente que: “los gobiernos africanos tienen la gran responsabilidad de asegurar que los cerebros permanezcan en el continente; de otro modo, en un plazo de 25 años, África se habrá vaciado de cerebros”.

Diversas iniciativas y redes —cómo la asociación de nigerianos en el extranjero— se han puesto en marcha para revertir de diversas formas esta tendencia de la fuga de cerebros en África y para vincular la Diáspora a sus países de origen con programas de formación que benefician a los países africanos. En julio del 2001, la Organización de Unidad Africana adoptó una resolución urgiendo a los Estados miembros a “desarrollar estrategias para utilizar los conocimientos científicos y tecnológicos de la Diáspora Africana”. Los líderes africanos se refieren con preocupación a esta tendencia, pero no parece de fácil solución revertirla y que se produzca un retorno de los profesionales que integran la Diáspora Africana. Las políticas que existen en algunos países africanos y los esfuerzos de Naciones Unidas y algunas de

nombraran los gobiernos o los representantes de la sociedad, podrían no contar con el respaldo de la comunidad. Esto no implica descartar el método de la designación en lugar del de la elección a nivel mundial, pero sí destacar que son procesos que deben ajustarse a condiciones históricas y culturales. En EE.UU. predomina la designación, pero en América Latina habría un fuerte rechazo a los intentos de designar los rectores en las universidades públicas.

Muy vinculadas con el buen gobierno están la gestión y el financiamiento de la educación superior. En el marco del actual contexto económico, una de las estrategias a nivel mundial para enfrentar la escasez de recursos financieros ha sido la de mejorar los sistemas de gestión.

Según los especialistas del IPE, Bikas Sanyal y Michaela Martin, se pueden identificar cinco formas de financiamiento de las universidades (Sanyal y Martin, 1997: 819-831; Sanyal, 1998; Véase GUNI, 2006a y b):

- a. La universidad elabora periódicamente un presupuesto (generalmente anual) basado en la estimación de los costos de sus compromisos salariales respecto al personal y otros insumos esenciales. El porcentaje que será financiado puede ser negociado con el gobierno. Los recursos son destinados a fines concretos; es decir, la universidad debe invertir estos fondos en las áreas especificadas por el gobierno.

sus Agencias para revertir este fenómeno, no alcanzan todavía resultados importantes frente a las oportunidades que ofrecen los países desarrollados.

Fuentes: Citado por M. Fagotto en “De África para América Latina: Fuga de cerebros, adiós África”, www.adital.com.br y www.iom.int. Ver además Ndulu, B. J. 2004 “Human Capital Flight: stratification, globalization and the challenges to tertiary education” en *JHEA/RESA*, Vol. 2, N° 1.

Samoff, J. y Carrol, B. 2004 “From manpower planning to the Knowledge Era: World Bank policies on higher education in Africa”, en *ED.04/Conf. 611/06* (París), N° 3, 22 de noviembre, pp. 19-28. Ver también los criterios de *Africa Journal*, <http://emeagwali.com>.

A. Tebeje citando a United Nations Economic Commission for Africa. Ver www.uneca.org. Consultar Doulo, D. 2004 “The Brain Drain in Africa” en *JHEA/RESA*, Vol. 2, N° 3, pp. 1-18.

“Africa’s Health care Brain Drain” en *New York Times*, 13 de agosto, 2004. Ver: www.globalpolicy.org.

“Brain Drain and Brain Gain in Africa: Facts and Figures”.

Ver: www.braingaininstruments.nl

- b. La universidad recibe una dotación única de presupuesto basada en la recibida durante el período anterior más un incremento y puede invertir este dinero como desee dentro de límites legales amplios.
- c. El financiamiento se basa en una fórmula que refleja los resultados anteriores, pero la universidad puede utilizar estos fondos libremente una vez que estos han sido recibidos. La base utilizada en la mayoría de las fórmulas es el número de estudiantes (de acuerdo a disciplinas, nivel de estudios, etc.), pero, cada vez más, los gobiernos están tratando de incluir en la fórmula un índice que refleje el rendimiento de los alumnos.
- d. El gobierno y la universidad acuerdan los objetivos a alcanzar. Esta forma de financiamiento es similar a la C, pero en este caso, la asignación de fondos se basa en un rendimiento prospectivo y no en el rendimiento pasado. Precisamente la UPC fue pionera en España en la aplicación de la fórmula de “Contrato-Programa”, que vincula la financiación con los objetivos y los resultados.
- e. La universidad “vende” sus servicios de enseñanza, investigaciones y servicios de consultoría a una amplia gama de clientes, empleadores de estudiantes y autoridades públicas.

La realidad del financiamiento es muy diversa: mientras la inversión anual por estudiante universitario en EE.UU. en 1999 era de US\$ 19.220, en el África subsahariana oscilaba a fines de los noventa entre 1.531 y 1.241, en los estados árabes entre 2.211 y 1.588, y en muchos países de ALC era menos de 2000.

Según la OCDE, el gasto anual por estudiante universitario en 1999 era en España US\$ 5.707, en Francia 7.867, en Japón 10.278, en Alemania 10.393, en Austria 12.070. En el año 2000, el monto anual más elevado por estudiante de la educación terciaria en los países de la OCDE fue el de EE.UU. con US\$ 20.538, seguido de Suecia con 18.450, Suiza 15.097, y Canadá 14.983. En España fue de US\$ 6.666 (World Bank, 1995; UNESCO, 1998d: tabla 13; OCDE, 2003: 216; Mayor y Tanguiane, 2000: 97; López Segrera, 2001, 2002a, 2002b).

África Subsahariana tiene SES poco diversificados y una tendencia a la disminución al gasto público por estudiante. Según UNESCO “el sistema de educación superior de África subsahariana

es el menos desarrollado del mundo”. Una de las razones que explican esta aseveración, es la insuficiente diversificación. Con la excepción de Kenya, África del Sur, Ghana y Nigeria, los estudiantes inscritos en IES no universitarias representan una parte mínima de los efectivos de la ES, a diferencia de lo que ocurre en otras regiones del mundo. El gasto público por estudiante disminuyó de US\$ 6.300 en 1980 a 1.241 en 1995. Sin embargo el porcentaje del presupuesto de la ES en África subsahariana dedicado a becas y ayudas sociales es el mayor del mundo. Mientras los gastos en becas tienen un monto de solo un 6% del presupuesto de la ES en Asia y de un 14% en los países de la OCDE, en el África subsahariana francófona absorben un 55% del presupuesto total y en la anglófona un 15% (UNESCO, 1998c; UNESCO, 2003b: 5-7; World Bank, 1995, 2002).

Estas diferencias en la financiación tienen un impacto regional y en el interior de los países. Existen no solo las diferencias entre regiones señaladas en los párrafos anteriores, sino también dentro de cada país: no es lo mismo el presupuesto y los recursos para educación superior de que disponen Brasil y México, que otros países de la región. Por otra parte, en Brasil, de cinco quintiles, el 74% de los alumnos matriculados en universidades pertenecen al quintil I, el más elevado, y solo un 4% al menos elevado. En México la proporción es de 58 y 6, en Chile de 65 y 8, en Ecuador de 42 y 6, en Kenya de 44 y 2, en Malawi de 58 y 1, en Pakistán de 63 y 5, en Rumania de 32 y 7, y en Vietnam de 67 y 7. En el caso de Vietnam, la última cifra se refiere al IV quintil, pues los miembros del quintil V, el más pobre, no acceden a la universidad. También en los países desarrollados se observa, de acuerdo a diversos estudios, que “persiste una desigualdad de clase en todos los aspectos de la educación superior”. Los jóvenes de familias de menores ingresos —lo que muchas veces coincide en el mundo desarrollado con diferencias étnicas de origen histórico (los negros e hispanos en EE.UU. o los gitanos en Europa) o bien afecta a los inmigrantes— acceden en un porcentaje mucho menor a la ES. Lo argumentado nos demuestra la relación entre inequidad social y la falta de acceso a la educación (World Bank, 2002: 195-196; Cheung, 2003).

Las políticas de privatización y desinversión en la ES recomendadas por el Banco Mundial, han sido una de las causas de estas desigualdades y las han incrementado velozmente. Los expertos del Banco Mundial y sus seguidores, afirman que financiar la Educación

Superior es financiar a los sectores más ricos de la sociedad, que son los que pueden acceder a ella mayoritariamente, en especial en los países en desarrollo, dado que son los que completan sus estudios secundarios. Este argumento falaz solo puede sostenerse si se defiende un sistema fiscal de carácter regresivo, basado en el pago de impuestos indirectos, y con escasa o nula capacidad para cobrar altos impuestos a los que más tienen. Cabría, por otra parte, analizar la conveniencia de que los estudiantes devuelvan un determinado monto del financiamiento público que reciben en sus estudios universitarios, una vez concluidos estos e insertos en el mercado laboral (Coraggio, 2002).

En conclusión, además de constatar la urgente necesidad de incrementar los recursos económicos en muchas universidades de algunos países, es necesario insistir en las prácticas del buen gobierno para ser consecuentes con nuestro compromiso social: tanto si los recursos son públicos, como si son privados, y tanto si son abundantes o son escasos, las universidades están obligadas a gestionarlos de forma óptima, a rendir cuentas a la sociedad y a demostrar cuáles son los resultados obtenidos con ellos.

Currículum e innovación

La imagen de la universidad como “torre de marfil”, como institución que busca el saber solo como fin en sí mismo, debiera ser algo del pasado. Muchas veces hay resistencia a la reforma y a la innovación, al cambio, justificada por la defensa de valores académicos tradicionales, pero también esta resistencia refleja en ocasiones “inercia y apego a las viejas prácticas”. La innovación se implementa principalmente a través de dos procesos independientes: la reforma curricular y el uso de las TIC. La reforma del currículum, con el apoyo de las TIC, se enfoca hacia la adquisición de nuevas competencias y habilidades (aprender a aprender, y aprender a emprender) en vez de la memorización de datos y hechos. La modularización de los currículos y el sistema de créditos son instrumentos clave para alcanzar ese fin (UNESCO, 2004: 17).

En “Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación.” (2000), Burton R. Clark define las universidades innovadoras, a partir de estudios de casos europeos

—Universidad de Warwick, Inglaterra; Strathclyde, Escocia; Twente, Holanda; Chalmers, Suecia; Joensuu, Finlandia—, como aquellas instituciones tradicionales que pasaron de ser esencialmente formadoras de profesionales a ser instituciones modernas con un desarrollo importante en investigación científica y tecnológica y una actitud y práctica innovadora. La esencia de las estrategias de transformación, según este autor, está dada por cinco elementos comunes en los casos estudiados: la dirección central reforzada, la periferia de desarrollo extendida, traspasando las fronteras universitarias para unirse con grupos y organizaciones externas, la diversificación de las fuentes de financiamiento, convertir al personal docente y a los departamentos en dinámicas unidades innovadoras y construir una cultura innovadora del trabajo que adopta y promueve el cambio.

Para que internacionalmente y en especial en los países en desarrollo podamos transformar la educación superior y la sociedad, es necesario transitar de la universidad tradicional basada en métodos clásicos de enseñanza, a la universidad participativa basada en la enseñanza-aprendizaje, llegando a una universidad innovadora con un paradigma moderno de conocimiento. Los contenidos educativos de esta nueva universidad, al virtualizarse, producirán un enorme impacto, en la medida que no será ya la virtualización de la obsolescencia sino de un novedoso currículum.

Para que se haga realidad en las universidades —y por ende en nuestras sociedades— el paradigma moderno del conocimiento, es necesario el desarrollo de la universidad innovadora. Ese paradigma moderno se distinguiría porque los educadores entregan a los educandos los instrumentos y metodologías para el aprendizaje, los cuales son complementados por estos educandos vía las redes, para luego evaluar conjuntamente el aprendizaje educadores y educandos. En la universidad innovadora se construirá de manera conjunta el conocimiento en forma interactiva. Esto no implica minimizar la importancia clave de un profesorado de calidad, sino solamente destacar su nuevo papel.

En la última década se han producido innovaciones positivas y negativas. Entre las primeras podemos señalar: el reforzamiento y creación de redes de cooperación internacional, el incremento de programas de movilidad académica de profesores y alumnos, los nuevos métodos de gestión, evaluación, acreditación y financiamiento, incluida la búsqueda de la eficiencia y rentabilidad, siempre

supeditadas a las misiones esenciales de la universidad y a su compromiso social, la descentralización en las mega-universidades, la diversificación de cursos, carreras y estudios de postgrado, el énfasis en proyectos interdisciplinarios, la vinculación a la sociedad y al mundo del trabajo, o la capacidad creciente de prospectiva, reforma e innovación.

Y entre las innovaciones negativas, la consideración de la educación como un bien que se compra en el mercado y no como un derecho ciudadano, la aparición de contrarreformas encaminadas a lo cosmético, a imponer la idea de que la universidad debe ser, en primer lugar, una empresa rentable, abdicando el estado en su compromiso social y pasando algunas universidades de ser una institución social a una organización o empresa, la progresiva eliminación de la gratuidad de la ES y la paulatina imposición de aranceles en universidades públicas y en algunos casos la transnacionalización mercantilizada de la educación superior.

En conclusión, somos los universitarios los que debemos liderar el cambio y la innovación desde dentro de nuestras instituciones, porque somos los únicos que las conocemos a fondo. Para ello se requiere una amplia información mundial sobre la universidad, conocimiento acerca de las mejores experiencias de transformación de la universidad, un proyecto institucional sólido, disposiciones normativas flexibles y una decidida voluntad política de cambio. Con estos prerrequisitos, las reformas no serían episodios espasmódicos e inconclusos dado que la universidad se auto-reformaría de forma permanente.

Investigación y Postgrado

En “La educación encierra un tesoro”, Jacques Delors, al tratar en el capítulo 9 el tema de “Los científicos, la investigación y los intercambios internacionales”, se refiere al “papel esencial de la investigación científica en el reforzamiento del potencial de los distintos países”; enfatiza la importancia de la construcción de redes para los países en desarrollo y el papel clave de UNESCO en la transferencia de los conocimientos (Delors, 1996: 219-222).

La Declaración de la CMES (1998) afirma en su artículo 5, que el desarrollo del conocimiento a través de la investigación, es una función esencial de todos los sistemas de educación superior.

Una prioridad a la hora de diseñar un Plan de Investigación debe ser la clara voluntad de ayudar a solucionar los problemas del entorno. Por lo tanto, dicho Plan debe estar profundamente enraizado y ser coherente con las características socio-económicas de la sociedad donde radica la universidad. En la sociedad del conocimiento, las universidades contribuyen significativamente a fortalecer las capacidades nacionales e internacionales de investigación. UNESCO ha establecido un FORO UNESCO en Educación Superior, Investigación y Conocimiento (2002), como plataforma de diálogo de investigadores, directivos y expertos de la ES, para desarrollar las investigaciones en estas áreas a nivel mundial.

Las mayores capacidades de investigación se encuentran en los países desarrollados. Los gastos en Ciencia y Tecnología de los países de ALC en la última década fueron tres veces inferiores al de los países desarrollados. Pero existe además la tendencia en las regiones de los países en desarrollo a que la investigación y el postgrado se concentren en pocos países. En ALC, el 71% de los postgrados se concentran en México y Brasil (Lemasson y Chiappe, 1999: 322).

Tabla 1

**NÚMERO DE ESTUDIANTES EN AMÉRICA LATINA
A NIVEL DE POSTGRADO 1995 Y 2000-2002**

| Tipos de Postgrados | 1995 | | 2000-2002 (*) | |
|---------------------------------|---------|------------------|---------------|------------------|
| | Nº | Sector Público % | Nº | Sector Público % |
| Doctorados | 22,094 | 88.4 | | |
| Maestrías | 101,968 | 76.0 | | |
| Especializaciones internacional | 61,311 | 70.7 | | |
| Total | 185,393 | 75.6 | 535,198 | 68.4 |

• FUENTE:

1. 1995: IESALC/UNESCO, estudio regional (García Guadilla, 2000);
2. 2000-2002: Informes IESALC/UNESCO.

* Cifras no disponibles para Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Nicaragua o Paraguay. (García Guadilla, 2006)

Tabla 2

**NÚMERO DE ESTUDIANTES EN POSTGRADOS.
DIFERENCIAS ENTRE LOS PAÍSES (1995 Y 2000-2002)**

| Número de estudiantes | 1995 | 2000-2002 (*) |
|------------------------------|---------------------|--------------------------------|
| Más de 100,000 | | Brasil, México, Cuba (**) |
| 50,000 - 100,000 | Brasil, México | Argentina, Colombia, Venezuela |
| 50,000 - 20,000 | Colombia | |
| Menos de 20,000 | Resto de los países | Resto de los países |

• **FUENTE:**

1. 1995: IESALC/UNESCO, estudio regional (García Guadilla, 2000);

2. 2000-2002: Informes IESALC/UNESCO

* Cifras no disponibles para Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Nicaragua o Paraguay

** Incluye cursos cortos.

(García Guadilla, 2006)

Del total de IES existentes en la región seguramente una fracción no superior a 3% podrían denominarse “universidades de investigación” (*Research Universities*). Junto a ellas existe otro grupo (tal vez un 7%) de universidades con investigación “que en realidad no alcanzan a situarse en el nivel de internacionalización que supone participación en la comunidad mundial de producción científica y tecnológica. En cambio, las demás instituciones —más de un 90%— son puramente docentes” (Brunner, 2003: 83-84).

Se afirma a menudo que una universidad no puede tener carácter de tal sin existir en ella investigaciones y postgrado, actividades estas que constituyen los fundamentos de la innovación. Es cierto que muchas universidades con un carácter meramente docente cumplen una importante función social, pero sin duda una universidad de excelencia, la universidad como arquetipo, debe tener investigación y postgrado, actividades íntimamente relacionadas y que se retroalimentan. Aquellas instituciones de enseñanza superior que no tengan investigación y postgrado deberían denominarse instituciones de educación superior y no universidades. Por otra parte, en ocasiones observamos el traslado a cursos de postgrado de contenidos curriculares que debían impartirse en el pre-grado,

o bien de postgrados que responden a intereses corporativos de un determinado departamento o profesor, pero que no constituyen una prioridad social (Altbach, 2001, 2002; Forest y Altbach, 2006; Burton Clark, 2000; Didriksson, 2001).

En conclusión, las investigaciones y los postgrados deben estar en función de las necesidades sociales y no de intereses corporativos o de mercado. Por otra parte, sin una adecuada inversión en educación y, en especial, en educación superior y en las investigaciones universitarias, los países en desarrollo irán progresivamente a la bancarrota, las empresas perderán cada vez más su competitividad, los profesionales pasaran a ser recolectores de datos de los centros de investigación del Norte, en una sociedad del conocimiento en que los trabajadores del saber han ido sustituyendo progresivamente a los obreros industriales en el liderazgo, en dar carácter y perfil a la sociedad.

Escenarios y Alternativas Globales de la Educación Superior

Seis escenarios para el futuro de las universidades

La universidad medieval —Bolonia, Paris, Salamanca— dio paso en los siglos siguientes a modelos cada vez más rígidos que se articularon en torno a tres enfoques: el modelo inglés, o sistema universitario residencial de Oxford; el modelo francés, basado en las “grandes escuelas” o facultades, denominado “sistema napoleónico”, en que la universidad, sometida a la tutela y guía del estado, tiene como función formar profesionales; y el modelo alemán de investigación, derivado de la universidad de Humboldt. Estos modelos predominaron durante siglo y medio. A mediados del siglo XX emergieron modelos mixtos, como el modelo norteamericano que hacía hincapié en la estructura departamental, hoy en discusión por su fragmentación excesiva. La universidad actual, no solo en los países desarrollados de la OCDE, sino también en los países en desarrollo de Asia, África, los Estados Árabes y de América Latina y el Caribe, se asemeja a alguno de esos modelos o bien a una combinación de los mismos. En el caso de los países en desarrollo, estos modelos llegaron junto con la dominación colonial y neocolonial. Pese a las características endógenas de los sistemas de educación

superior de los países en desarrollo y de sus peculiaridades regionales y nacionales, son estos modelos los que prevalecen. También las políticas globales de UNESCO y del Banco Mundial, han contribuido a esta tendencia homogeneizadora. De ahí que los cambios en los sistemas de educación superior de las zonas metropolitanas del centro (OCDE) repercutan con fuerza en la periferia.

Los Escenarios que presentaremos a continuación fueron formulados teniendo en mente a los países de la OCDE, pero sin duda tienen un espectro más amplio por lo señalado en el párrafo anterior¹⁴. En un eje del gráfico 1 (educación terciaria inicial) se considera que el 80% de los futuros estudiantes universitarios —al igual que hoy— tendrán menos de 23 años. En el otro extremo (educación permanente, —*lifelong learning*—) se refiere a una situación en que los adultos asistirán a la universidad en diferentes períodos de sus vidas, 50% de los estudiantes universitarios tendrán más de 40 años (Lancrin, 2004; Ver Gráfico 3).

Tabla 3
SEIS ESCENARIOS PARA EL FUTURO DE LAS UNIVERSIDADES

| | Escenario: | | | | | |
|---|------------|----|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1. a) Selectiva/Educación Inicial/Estudiantes jóvenes en su mayoría | X | X | X | | | |
| b) Abierta/Educación Permanente/Todas las edades | | | | X | X | X |
| 2. a) Financiamiento público principalmente | X | | | | | - |
| b) Financiamientos de diversa índole | | X | | X | | - |
| c) Financiamiento privado predominante | | | X | | X | - |
| 3. a) Docencia e Investigación ('+': énfasis en investigación) | X | X+ | | | | |
| b) Énfasis en Docencia | | | | X | X | |
| c) Especialización por misiones | | | X | | | X |
| 4. a) Enfocadas hacia lo nacional | X | | | X | | |
| b) Énfasis en la visión internacional | | X | X | | X | X |
| 5. a) Status homogéneo de profesores e instituciones | X | | | X | | - |
| b) Polarización en el status de profesores e instituciones | | X | X | | X | - |
| 6. a) Bajo papel del e-learning y las TICs | X | | | | | |
| b) Alto papel del e-learning y las TICs | | X | X | X | X | X |

14. Nos hemos basado en la excelente formulación de escenarios de Lancrin (2004) para —a la vez que los resumimos— incorporar a ellos nuestras reflexiones.

Escenario 1: Tradición

Las Universidades conservan su perfil actual. Siguen practicando simultáneamente la docencia y la investigación sin excesiva dependencia o involucramiento con el sector privado. Los Gobiernos de los países de la OCDE siguen desempeñando un papel clave en el financiamiento de las universidades y en la regulación de su gestión. No se desarrollan muchas iniciativas dirigidas a obtener ganancias y/o financiamiento y la equidad, al igual que la rendición de cuentas, siguen siendo prioridades. La educación permanente y el e-learning se desarrollan ampliamente fuera del marco tradicional de las universidades.

Escenario 2: Universidades Emprendedoras

Instituciones selectivas que proveen de conocimientos a los jóvenes en su preparación inicial para la vida. La diferencia esencial con el escenario anterior es que las universidades (públicas o privadas) pueden actuar con gran autonomía ante una variedad de fuentes de financiamiento. Hay una mayor mezcla de los modelos de financiamiento público y privado. Los recursos para la universidad provienen de gran diversidad de fuentes. La investigación es considerada como una actividad importante y lucrativa. Sin embargo, las universidades toman esta actitud “orientada hacia el Mercado”, sin perder los valores académicos básicos. Debido al prestigio e ingresos que recibe la investigación el profesorado mantiene un carácter elitista. La educación permanente se produce solo en universidades meramente docentes con un status más bajo que las universidades de investigación. Las tres misiones de la universidad —docencia, investigación y servicios a la comunidad (extensión)— están bien equilibradas, pese a la gran diferenciación entre IES. Se producen importantes acercamientos a los mercados internacionales y a las iniciativas de e-learning. Los recursos de las Universidades mejoran al igual que los salarios y el prestigio del profesorado.

Escenario 3: Mercado Libre

Las fuerzas del Mercado imperan en este escenario. Este sector privado está regulado por compañías privadas en lo que se refiere a la acreditación y garantía de la calidad y financiado a través de mecanismos de mercado. Las fuerzas del Mercado dan lugar a IES especializadas por función (docencia, investigación), área disciplinaria

(administración de negocios, humanidades), tipos de audiencia (estudiantes jóvenes, a tiempo parcial, educación a distancia, educación de adultos, educación permanente), mientras que las corporaciones otorgan grados académicos a sus empleados mediante entrenamientos *ad hoc*. La jerarquía entre estas diversas IES se enfatiza mediante los rankings, aparece una súper-élite global y se produce una gran polarización en el status de los profesores. Se incrementa la competencia por captar estudiantes y los ingresos de matrícula. Estos últimos adquieren gran importancia como fuente principal de financiamiento de las IES. La Tecnología tiene una alta presencia en los métodos de enseñanza. La dimensión internacional del mercado educativo adquiere una relevancia alta. Debido a que la mayoría de los estudiantes y sus padres no están interesados en la investigación (que aumenta los costos de la matrícula), la investigación se traslada hacia centros de investigación públicos y hacia las divisiones de I & D de las corporaciones. La investigación que permanece en las universidades adquiere un carácter aun más elitista, mientras que la docencia, en tanto que dirigida a mercados masivos, tiende a la estandarización del currículo y de los métodos docentes. La investigación tiende a responder a demandas específicas y suministra importantes ingresos vía los derechos de autor y propiedad.

Escenario 4: Educación Permanente y Educación Abierta

Las Universidades se caracterizan por el acceso universal —de acuerdo a la clasificación de Trow— para todas las edades y mucha menos investigación. La economía del conocimiento ha florecido y la educación superior es una fuente a la que se acude reiteradamente para lograr el desarrollo profesional financiada por compañías o por los propios individuos que aspiran a un ascenso social. En una sociedad que envejece, muchas personas cursan estudios universitarios como entretenimiento y no por razones profesionales. Las Universidades se orientan más hacia la demanda, los cursos cortos, la educación a distancia y el e-learning. Los Gobiernos o Agencias independientes tienen a su cargo la acreditación. La mayor parte de la investigación se realiza fuera del sistema de la educación superior. Los investigadores se trasladan de las universidades hacia las corporaciones, los institutos especializados, o hacia las pocas universidades de élite (*World-Class Universities*) que subsisten. Las Corporaciones y las universidades corporativas como Phoenix adquieren

gran relevancia e influencia. La educación universitaria adopta un carácter profesionalizante lejano del modelo humboldtiano. La receptividad hacia las fuerzas del mercado es elevada en este escenario, en el que se produce una alta inversión en e-learning orientada a la ganancia.

Escenario 5: Red Global de Instituciones

Los estudios post-secundarios se ajustan a la demanda y a las necesidades del mercado. Dos innovaciones principales son: 1) Los estudiantes definen y diseñan sus propios cursos y grados académicos de entre los que se ofrecen. 2) Las IES forman *partenariados* con la industria. El e-learning tiene un gran desarrollo en este escenario. Los contenidos docentes tienden a la estandarización y modularización. La mayoría de la investigación se desarrolla fuera del ámbito del sistema de educación superior. Se produce una gran polarización del status académico, entre súper estrellas hábiles en el uso y desarrollo de “herramientas de aprendizaje” y profesores poco calificados que imparten módulos estandarizados y que tienen un status mucho más bajo que los gurúes. Los programas y cursos adquieren una mayor relevancia que las instituciones. Los derechos de propiedad intelectual por aportes en la investigación y en los métodos de enseñanza dan grandes ingresos a sus propietarios.

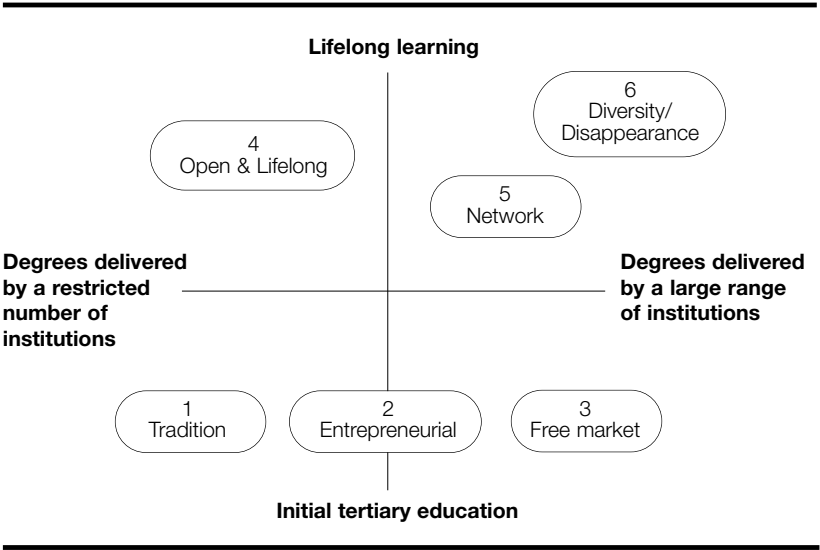
Escenario 6: Desaparición de las Universidades

En este escenario el sector formal de educación superior terciaria desaparece. Las personas aprenden a lo largo de su vida —en el trabajo, en la casa— de acuerdo a motivaciones personales y profesionales, compartiendo experiencias en los mismos campos. Determinados conocimientos como la cirugía, por ejemplo, que requieren una cierta práctica se transmitirán a través de sistemas de aprendizajes *ad hoc*. La educación abierta será lo que predominará. El papel del aprendizaje mediante las redes tendrá un gran peso. Agencias especializadas acreditarán los conocimientos adquiridos por las personas mediante la presentación de credenciales específicas y pruebas a dichos efectos. La investigación tenderá a ser menos especializada en aquellas disciplinas que no requieren grandes inversiones para obtener resultados como las humanidades, mientras que la investigación que requiere grandes inversiones se llevará a cabo en instituciones públicas y en las divisiones de

I & D de las corporaciones. Peter Drucker ha apostado por este escenario.

El escenario 1 predomina en los países de Europa Occidental. En gran medida es el modelo por el que aboga la Declaración de la Conferencia Mundial de UNESCO sobre Educación Superior de UNESCO (1998).

Gráfico 3
SEIS POSIBLES ESCENARIOS PARA LAS UNIVERSIDADES



Cuatro Escenarios de la OCDE

En un documento presentado en una reunión de Ministros de Educación, la OCDE (junio, 2006) ha formulado cuatro escenarios para la educación superior que resumiremos a continuación, y que nos servirán de base para ciertas reflexiones y ejemplificaciones¹⁵.

Los objetivos son esclarecer el estado actual de la educación superior, qué modelo de ésta debe impulsarse y cómo se logra esto.

15. Ver: www.oecd.org/edu/universityfutures

Escenario 1: Redes Abiertas

La educación superior tiene un alto grado de internacionalización que implica intensos vínculos mediante redes diversas entre IES, profesores, estudiantes y actores diversos del sector productivo. Este modelo está basado más en la cooperación que en la competencia.

Se consolida el inglés como lengua franca. Se mantiene una fuerte jerarquía entre las diversas IES. Las IES que no son propiamente universidades de investigación se benefician de los avances en el conocimiento en las universidades de ranking mundial. La Red brinda información en el estado del arte que puede ser usada libremente por académicos y estudiantes de diversos países. La cooperación voluntaria entre IES prevalece y se tiende a la armonización de los sistemas de educación superior. El proceso de Bolonia es un modelo al respecto. ¿Será este un modelo sustentable en una economía del conocimiento?

Escenario 2: Sirviendo a las Comunidades Locales

La educación superior es administrada y financiada por el Estado. Los académicos dirigen las IES y controlan los planes de estudio, programas, y otros aspectos clave de la enseñanza universitaria. Un pequeño número de IES de carácter elitario están vinculadas a redes internacionales. La IES promedio enfoca su docencia e investigación a los problemas nacionales y locales. Se enfatiza el estudio, a través de las ciencias sociales y las humanidades, de la cultura nacional y de los problemas sociales autóctonos.

Escenario 3: Nuevo Tipo de Administración Pública

Las IES privadas tienen su propio financiamiento. Las IES públicas dependen aún en gran medida de los fondos públicos. Sin embargo las IES tienden a diversificar sus fuentes de financiamiento y a depender menos de los fondos públicos. La venta de servicios diversos, patentes, consultorías y otras formas de diversificación implican una mayor autonomía financiera. Los estudiantes y sus familias pagan un porcentaje significativo del costo de sus estudios. Las fronteras entre la educación pública y la privada se hacen borrosas. Las IES son evaluadas y rinden cuentas periódicamente, tanto las públicas como las privadas, lo cuál contribuye a la obtención de fondos de fuentes diversas. Los préstamos estudiantiles se convierten

en una forma importante del financiamiento de los estudios universitarios. El grueso de los proyectos de investigación son financiados de acuerdo a sus perspectivas económicas principalmente. Hay una fuerte competencia a nivel nacional entre las IES para obtener fondos que financien sus proyectos de investigación. La rendición de cuentas, la transparencia, la eficiencia y la efectividad están en el orden del día. ¿Podrá este modelo de educación superior dar respuestas más diversas y adecuadas?, ¿o, por el contrario, tenderá a incrementar las desigualdades?

Escenario 4: Educación Superior Inc.

En este escenario las IES compiten globalmente para proveer de servicios educativos y de investigación sobre bases comerciales. Se produce una desconexión entre docencia e investigación, como siempre lo han estado en el GATS. La universidad corporativa tipo Phoenix es el modelo que predomina. Las universidades son más bien seudouniversidades con programas específicos orientados a necesidades específicas del mercado. La educación superior se considera una mercancía y no un valor ético. Se produce una competencia fiera entre IES por estudiantes. Los servicios educativos y de investigación se incluyen en las negociaciones del GATS. Se refuerza la tendencia de algunos países —Australia, EE.UU., Malasia, Nueva Zelanda, Singapur, el Reino Unido...— de convertir su sector de educación superior en una industria de exportación. ¿Están los sistemas de educación superior de los países en desarrollo preparados para competir globalmente? ¿Qué ocurrirá con aquellas áreas del conocimiento —enfermedades tropicales, contaminación ambiental— que no son comercialmente viables? ¿Qué impacto tendrá esto en las culturas y lenguajes nacionales? ¿Podrán sobrevivir?, ¿o sucumbirán a una homogeneidad cultural y lingüística global?

El escenario 1 es el que está en vigor en Europa Occidental y constituye en cierta medida el ideal del Proceso de Bolonia. Aunque en este proceso hay fuertes tendencias a mezclar este escenario con aspectos del 3. El escenario 2 es propio de los sistemas de educación superior de países como Cuba y de algunos países latinoamericanos como Uruguay, donde aún la educación superior pública tiene un gran peso. El escenario 3 es típico de EE.UU. El escenario 4 está avanzando vertiginosamente desde los noventa, y está siendo impulsado por ciertos países miembros de la OMC que aspiran a

convertir a la educación superior en un bien de importación y exportación, regulado por las normas de la OMC y conforme a las políticas del GATS.

Visión de Escenarios Globales y Regionales desde América Latina y el Caribe

Diversos especialistas de la región han formulado su visión de cuáles serían los escenarios globales ideales de la educación superior a nivel mundial pensando sobre todo en la región; otros han identificado las posibilidades de acuerdo a las diversas alternativas de política, y algunos han elaborado los escenarios pensando en el impacto de la globalización y de los acuerdos de libre comercio.

¿Competitividad privatizadora o cooperación solidaria?

Sin una adecuada inversión en educación y, en especial, en educación superior y en las investigaciones universitarias, los países en desarrollo irán progresivamente a la bancarrota, las empresas perderán cada vez más su competitividad, los profesionales pasarán a ser recolectores de datos de los centros de investigación del Norte, en una sociedad del conocimiento en que los trabajadores del saber han ido sustituyendo progresivamente a los obreros industriales en el liderazgo, en dar carácter y perfil a la sociedad. El anterior contexto implica la emergencia de dos escenarios: uno, que profundiza en el tiempo la competitividad individualizada de las instituciones, de los académicos y de los estudiantes; y el otro, dirigido a una mayor cooperación horizontal entre instituciones y sectores, el cual se estructura en redes y en espacios comunitarios y trabaja en colaboración, sin por eso perder su identidad institucional.¹⁶

16. Los escenarios que predominen a nivel mundial influirán decisivamente con respecto a qué escenario predominará en la educación superior en los diversos países. También los procesos nacionales serán decisivos al respecto. Visualizamos entre el 2007 y el 2030 tres escenarios posibles: 1) Hegemonía Imperial. 2) Ingovernabilidad Global. 3) Democracia Internacional Consensuada. Hoy estamos viviendo en el primer escenario. El escenario 2 podría ser el resultado de un cuestionamiento de

La alternativa 1 reforzaría el escenario de competitividad individualizada y mercantil. La alternativa 2 reforzaría el escenario solidario que considera la educación superior un bien público:

ALTERNATIVA 1. Se mantienen y se profundizan las medidas propuestas por los organismos internacionales del sector financiero, que corresponden a lo que se ha dado en llamar la política del Estado desertor.

ALTERNATIVA 2. Se otorga una elevada prioridad política a las áreas sociales del Estado, y entre ellas, en particular, a la educación, en todos sus niveles, y al desarrollo de la ciencia y a la tecnología. Es decir, se adoptan las principales recomendaciones de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (Brovetto, 2000: 218) (Ver Tabla 3).

Tabla 3
**TENDENCIAS ACTUALES EN LA PÓLEMICA
 SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
 ALTERNATIVA N° 1 - ALTERNATIVA N° 2**

| | | |
|--|---|---|
| 1. Financiamiento | Se impulsa financiamiento privado y se reduce el estatal. | El Estado asume su responsabilidad financiera con las IES públicas. Se promueven fuentes complementarias. |
| 2. Participación del sector privado | Se promueve la creación de IES privadas. | Se deja en libertad controlando su calidad y regulando su funcionamiento. |
| 3. Acceso | En respuesta a las demandas del mercado. Regulado (limitado). | Se promueve y diversifica. Se amplía la oferta pública |

la gobernabilidad imperial por potencias emergentes. Sería un escenario distinto al actual intento de “pax americana” y al escenario de mundo bipolar que prevaleció entre 1946 y 1989. La Ingovernabilidad Global se caracterizaría por un debilitamiento aún mayor de ONU y por el creciente conflicto entre los polos tradicionales de poder de la Alianza Atlántica y los nuevos poderes emergentes, por un lado, y por una fractura de la Unión Europea y EE.UU, por otro. El escenario 3 podría ser el resultado de la victoria de las negociaciones a nivel global y de transformaciones cualitativas esenciales en el sistema mundo capitalista actual. En este último escenario prevalecería a nivel mundial la visión de la educación superior como bien público. En los dos escenarios anteriores la visión de la educación superior como bien público seguiría teniendo vigencia en los países de Europa Occidental (y no de la Unión Europea en su totalidad), en algunos países asiáticos (China, Vietnam), y

Tabla 3

**TENDENCIAS ACTUALES EN LA PÓLEMICA
SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ALTERNATIVA N° 1 - ALTERNATIVA N° 2 (cont.)**

| | | |
|---|--|---|
| 4. Estructura del sistema de ES | Se estratifica en diferentes niveles por desagregación de funciones. | Se promueve la integración entre los distintos niveles. |
| 5. Creación del conocimiento | Con fin económico incorporado al capital. | Con fin social incorporado al desarrollo humano. |
| 6. Distribución del conocimiento | Restringida | Amplia, generadora de demandas sociales. |
| 7. Gobierno | Manejo desde la Gerencia | Participación responsable de todos los estamentos. |

• FUENTE: Brovotto, J., 2000: 229.

¿Bien público o bien de consumo privado?

Se han dado cuatro tipos de respuestas (a la manera de escenarios) al dilema de si la educación superior debe considerarse un bien público o bien un servicio de consumo privado:

- La educación superior es un bien público. En este caso se justifica la preponderancia de la intervención del Estado. Puede llegar a una forma extrema de monopolio estatal con la supresión o gran limitación de la educación superior privada.

en aquellos países que tiendan a desprenderse en sus políticas de educación superior del *main stream* privatizador del sistema mundo, debido a procesos radicales de cambio social, tal y como ocurrió en Cuba en 1959 y está ocurriendo hoy en otros países de América Latina. En África seguiría teniendo mucha fuerza la visión de la educación superior como bien público. Por otra parte en el Informe del Foro Mundial de Davos (2007) se presentan tres escenarios de riesgo global: 1) Pandemia: una pandemia con un virus que da lugar a miles de muertos y revueltas que alteran la geopolítica global. 2) Cambio Climático: las catástrofes que origina el cambio climático dan lugar a una toma de conciencia y un afán de corregir las desigualdades económicas globales. 3) “Shock” Petrolero: se dispara el precio del petróleo lo que implica tensiones de envergadura en la geopolítica global, recesión económica y no priorizar la lucha contra el cambio climático. Todos estos escenarios incidirán de forma diversa en los escenarios de la educación superior.

- La educación es un bien privado. Esto implica que la intervención del Estado no está justificada, debiendo la oferta educativa estar asegurada mediante un mercado libre y desregulado.
- La educación superior es un bien predominantemente público que produce beneficios privados. El Estado, por tanto, debe asumir gran parte del financiamiento, aunque compartiendo esta carga económica con los alumnos, sus familias y los futuros empleadores.
- La educación superior es un bien esencialmente privado que produce beneficio público. Esto implica que el Estado contribuya significativamente al financiamiento de los servicios educativos, pero reduciendo su intervención al mínimo para permitir el funcionamiento de un “casi-mercado educativo”, sustentado en la concurrencia y autonomía que prestan este servicio (Dias Sobrinho, 2005: 137).

¿Subordinación a la Globalización o Cooperación Independiente?

Partiendo de la identificación de dos dinámicas —la del GATS y la de la visión de la educación superior dirigida a obtener ganancias; y de la crítica y el rechazo a considerar la educación superior una mercancía y no un bien público— pudieran formularse diversos escenarios para la educación superior latinoamericana (García Guadilla, 2002):

Escenario A: Globalización con subordinación y mercado actual “indefinido”

Este escenario sería la continuación del escenario que existe actualmente en América Latina. La tendencia es a la privatización creciente de la educación superior.

Escenario B: Globalización con interacción y mercado regulado por acuerdos educativos

Este escenario implicaría el predominio de lo público sin excluir lo privado, con una visión de la educación superior como un bien público, creadora de valores ciudadanos. Los Acuerdos del Grupo Montevideo parecen avanzar en este sentido. Pese a las críticas,

muchos consideran que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se regiría por esta visión. UNESCO, pese a ciertos cambios, y a la designación ambigua de la educación superior como un “bien público global” en algunos documentos, también parece seguirse moviendo en esta dirección.

Escenario C: Globalización con subordinación y mercado regulado por acuerdos comerciales (como GATS)

Implicaría subordinarse a las políticas del GATS, que ha planteado incluir la educación superior como un bien de importación y exportación, regulado por sus normas. Esto sería funesto para los países en vías de desarrollo, pues implicaría una desnacionalización de su educación superior ante la llegada indiscriminada de nuevos proveedores con ánimo de lucro (López Segrera, 2006; García Guadilla, 2002).

Escenario D: Globalización con interacción y mercado regulado por acuerdos comerciales (como el GATS)

“Los países estudian y conocen el posible impacto de los acuerdos comerciales. Manejan adecuadamente las desventajas, y tratan de sacar el máximo provecho de las ventajas” (García Guadilla, 2002)¹⁷

Escenario E: Globalización sin subordinación y con cooperación independiente

Un creciente número de países —Cuba, Venezuela, Bolivia, Ecuador, Uruguay...— establecen acuerdos de cooperación en el ámbito universitario sin subordinarse a los acuerdos comerciales del GATS.

Escenarios Globales y Regionales: Asia, África y los Estados Árabes

Corriendo el riesgo de simplificar un problema complejo y en permanente evolución, podríamos decir que mientras en Europa

17. Recomendamos ver el trabajo de García Guadilla dada la riqueza de matices del mismo.

Occidental y en África prevalece el modelo de educación superior financiado por el Estado, en Asia, América Latina y el Caribe y los Estados Árabes, la educación superior privada avanza aceleradamente como respuesta a la masificación.

En el caso de África pudieran enunciarse dos escenarios: uno de creciente “fuga de cerebros” y otro de construcción de capacidades que permitan a la región proporcionar condiciones adecuadas de trabajo a sus profesionales para evitar su emigración masiva. Esto implica alternativas de política diversas a las que predominan hoy, no solo por parte de los países africanos, sino también de los países desarrollados.

Asia es un mosaico de países de naturaleza muy diversa. Esto hace difícil formular escenarios que abarquen toda la región. Un escenario pudiera ser el de Globalización con hegemonía. Esto implicaría que los países más desarrollados —Japón, Corea del Sur, Singapur— y/o poblados —China, India— de la región, tengan un gran impacto en los sistemas de educación superior de los menos desarrollados a través de nuevos proveedores con ánimo de lucro. Otro escenario podría ser el de Privatización ante la Masificación. En grandes países como Japón, Corea del Sur, Taiwán, Filipinas e Indonesia, los estudiantes en su mayoría —en algunos casos en un 80%— están matriculados en universidades privadas. Aun en zonas de Asia como China, Vietnam y Asia Central, donde la educación privada apenas existía o no existía en absoluto, observamos el veloz crecimiento de la educación superior privada.

También en los Estados Árabes el escenario de la privatización acelerada parece predominar, junto a la tendencia —que tiene gran importancia en Asia— de enviar a estudiar al extranjero un alto número de estudiantes.

Escenarios Globales de Tipos de Universidades

Algunos estudiosos consideran que el futuro habrá unos diez tipos de universidades (Duderstadt, 2003; Brunner, 2006):

1. Universidad Diversa: Especializadas en estudios multiculturales y en propuestas de transformación social.
2. Universidad Mundial: Dedicadas a problemas globales. En alguna medida equivalentes de las actuales *World-Class y Research Universities*.
3. Universidad Creativa: Priorizarán en vez de las profesiones tradicionales las nuevas: diseño, biotecnología, robótica, multimedia, ingenierías, ecología, desarrollo sostenible.
4. Universidad sin Divisiones artificiales: Concentrada en estudios transdisciplinarios.
5. Universidad del Ciberespacio: Operarán como Redes Virtuales.
6. Universidad de Adultos: Dedicadas a alumnos académica y emocionalmente maduros (por lo general de más de 30 años).
7. Universidad *College*: Formación de jóvenes egresados de los estudios secundarios. Además de formación académica se les ofrecerá cursos de formación personal.
8. Universidad a lo largo de la vida: Priorizarán el desarrollo de competencias dando menor importancia a los títulos formales.
9. Universidad Ubicua: Se vincularán a otros recursos formativos presentes en la sociedad: museos, hospitales, medios de comunicación, redes. Su objetivo será formar comunidades de aprendizaje con múltiples oportunidades de acceso y un alto grado de movilidad.
10. Universidad Laboratorio: Será un campo de experimentación para formas novedosas de educación superior.

Conclusiones

El escenario 1 (tradicción) del epígrafe 10.1 es el que está en vigor en los países de Europa Occidental y es el ideal de muchos países en desarrollo. En la Declaración de la Conferencia Mundial de UNESCO sobre Educación Superior de UNESCO (1998), este modelo es en gran medida considerado un ideal, o al menos una opción mejor que las tendencias privatizadoras que auspicia el Banco Mundial. En la Tabla 3 del actual Ministro de Educación de Uruguay, Jorge Brovetto, también este es el modelo por el cual se apuesta. Este escenario se corresponde con el 1 y el 3 del epígrafe

10.3.2 Bien Público o bien de consumo privado y con el B —globalización con interacción y mercado regulado por acuerdos educativos— y el E —globalización sin subordinación y con cooperación independiente— de los escenarios formulados para América Latina en el epígrafe 10.3.3. También se correspondería con el escenario de construcción de capacidades en África.

Estas reflexiones nos llevan a la siguiente consideración: ¿Cuál de estos escenarios consideramos el ideal a nivel mundial? ¿Por qué razones? ¿Qué alternativas de políticas debemos apoyar para impulsar el mejor escenario posible a nivel nacional, regional y global? ¿Acaso no es necesario construir un nuevo escenario más deseable que los que existen? También podríamos plantearnos lo siguiente: ¿no será que en el futuro coexistirán escenarios diversos de carácter heterogéneo de acuerdo a las características diversas de naciones y regiones? ¿Hay alguna correlación a nivel de país entre IDH, predominio de la educación superior pública y políticas para lograr un desarrollo sostenible? ¿Qué alternativas de políticas de educación superior mejorarían el IDH y el desarrollo sostenible a nivel nacional, regional y mundial? ¿Con qué políticas podremos construir los mejores escenarios? ¿Cuáles nos conducirán a los peores escenarios? La situación que prevalezca en el ámbito geopolítico, como ya hemos señalado, será esencial al respecto.

Para elaborar escenarios es clave que variables seleccionemos para construirlos. Una vez elaborados tendremos una guía para formular aquellas políticas educacionales (alternativas) que tenderán a fortalecer lo que consideramos el mejor escenario posible. La OCDE, por ejemplo, privilegia en sus ejercicios de prospectiva variables tales como: 1) Tipo de población con cobertura y por ende acceso a la educación terciaria. 2) Naturaleza del financiamiento (público, privado, mixto). 3) Dimensión internacional del sistema de educación superior. 4) Homogeneidad y heterogeneidad del status de las IES y del profesorado. 5) Grado de e-learning en las IES y de equipamiento en TIC.

En los países en desarrollo es clave adecuar el conocimiento relevante de carácter global a una agenda local que establezca prioridades. Más importante que dedicar recursos a obtener premios Nobel, es crear capacidades que produzcan investigaciones relevantes socialmente y que permitan construir recursos humanos y

sociales. Estas prioridades deben reflejarse en las metodologías de construcción de escenarios.

Sociedad del Conocimiento, educación superior virtual, transnacionalización y nuevos proveedores

La educación superior virtual: peligros y promesas

En el año 2020 el conocimiento se duplicará cada 73 días, esto conllevará cambios dramáticos en el mercado laboral. En el mundo existen unos 50 millones de sitios Web en la red. En el año 2000 la Red tenía 300 millones de usuarios en el 2006 esta cifra asciende a mil millones. En estas condiciones no parece que la universidad pueda mantener el monopolio de la información y el currículum, ni aun de la certificación, ante la explosión de la educación virtual a distancia, que ya comienza a tener una presencia importante mundialmente (De la Fuente, 2005: 3; Brunner, 2001, 2002; Silvio, 2000; Duart y Sangrá, 2000; Harasim, 2000; World Bank, 2002; Glenn y Gordon, 2005).

Existen redes de universidades *nacionales* —ASCUN, Colombia; ANUIES, México; CRUE, España—, *regionales* —Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe—, *subregionales* —Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)— e *internacionales* —Asociación Internacional de Universidades Católicas (FIUC)—. También existen en la región latinoamericana redes universitarias de órdenes religiosas como la Asociación de universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL). Se cuenta con redes de Cátedras a nivel mundial como es el caso del Programa UNITWIN de UNESCO. Estas redes operan en forma telemática, esto es, virtual, a diferencia de las redes tradicionales. Pero por lo general se limitan al intercambio de información y a celebrar seminarios y congresos. Lo que hace falta es que las universidades operen realmente en Red en un sentido amplio compartiendo recursos materiales y humanos, laboratorios y profesores, sistemas de gestión, de financiamiento, de evaluación y de certificación. Esto implica poner en vigor la visión de la educación superior como bien público que se ofrece sin ánimo de lucro. Esto requiere una ruptura con

la tradición de las universidades de trabajar como entidades autónomas y autosuficientes. No se trata de privar a las universidades de excelencia de sus recursos —lo cual tal vez impediría la excelencia—, sino más bien el crear una cultura de compartir recursos en lugar de duplicarlos innecesariamente. Esto nos llevaría a buscar la cooperación inter-universitaria vía las redes, en lugar de la competencia en el mercado vía rankings nacionales e internacionales de dudosa exactitud, “que van desde irresponsables meditaciones por supuestos expertos y esquemas dirigidos a aumentar las ganancias de organizaciones comerciales, hasta, en el mejor de los casos, esfuerzos serios por académicos e organizaciones de investigación” (Altbach, 2006: 2; Burton Clark, 2006; Dias Sobrinho, 2005).

En Europa, “la introducción de las TIC ha sido liderada, más bien, por instituciones que provienen del ámbito de la educación a distancia, como la Open University”. El ex Presidente de dicha Universidad y ex Subdirector General de Educación de UNESCO, Sir John Daniel, ha afirmado que el dominio de las nuevas tecnologías puede contribuir decisivamente a la renovación de las universidades, en especial dando un mayor desarrollo a la educación a distancia. Pone el ejemplo de un conjunto de megauniversidades que han tenido un gran éxito con las TIC: la Universidad China de TV (CTVU), el Centro Nacional de Enseñanza a Distancia de Francia (CNED), la UNED de España, la Universidad Abierta del Reino Unido (UKOU) y otras de países como África del Sur, Corea, India, Indonesia e Irán. El uso de la televisión, la teleconferencia, la audioconferencia, los videos, y la educación a distancia *on line*, incluyendo las formas más sofisticadas de “e-learning”, han dado en estas universidades una adecuada respuesta al eterno triángulo de acceso, calidad y costo. A su juicio, solo a través de las TIC se podrá enfrentar la expansión cuantitativa de la matrícula universitaria, en especial en los países del sur. Estos medios, según demuestra con numerosos ejemplos, no implican en absoluto pérdida de calidad, sino por el contrario, en muchos casos, su incremento. Según él, la presión que enfrentan las universidades para incrementar la calidad, reducir costos y dar acceso a la educación superior a más estudiantes puede solucionarse, como lo ha hecho la Open University (UKOU) del Reino Unido, mediante: el uso de materiales de aprendizaje multimedia de alta calidad; importante apoyo personal a cada estudiante, pues se asigna a un miembro asociado de la facultad por

cada 20 alumnos; la buena logística y excelente administración en que descansa el inmenso sistema de aprendizaje; por último, el alto porcentaje de investigadores de la Open University, que es un estímulo clave para los estudiantes. El sistema de aprendizaje de la Open University “ha hecho más para institucionalizar la innovación que ninguna otra universidad que conozco. Si bien fue creada en la era de la TV, hoy, con 110.000 estudiantes desde sus casas [...] está liderando la academia en la era del e-learning”. La Open University opera en 21 países con un 30% de la matrícula fuera del Reino Unido.

En Europa la Erasmus Virtual University aspira a abarcar toda la región. En España, las dos universidades a distancia más importantes son la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). El Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM) de México, es la universidad virtual principal de América Latina, aunque florecen nuevas experiencias en diversos países de la región como Argentina, Brasil y Colombia entre otros. La National Open University de Nigeria tenía en el 2003 en 18 centros con 100.000 estudiantes. También la Open University de Zimbabwe y la Open University de Tanzania han abierto centros regionales para ampliar el acceso de áreas rurales. En los países de la Liga Árabe se han establecido en fecha reciente la Arab Open University (AOU) y la Syrian Virtual University. Estos países participan en el proyecto UNESCO del Campus Virtual Avicena, una red euro-mediterránea de e-learning (Bricall, 2000: 239; Daniel, 1998; Daniel, 2001: 5, 2004; UNESCO, 2004 p. 110; UNESCO, 2003b: 8).

Sin embargo, muchos cuestionan que la educación superior virtual tenga un coste económico más bajo y que pueda alcanzar la calidad de la presencial. Si bien puede facilitar la cooperación interuniversitaria, los países en vías de desarrollo no derivarán beneficios de ella, salvo que se logren acuerdos de cooperación favorables y no con la visión que se está imponiendo guiada por el ánimo de lucro.

En conclusión, el Informe de síntesis de lo expuesto por la Comisión de Seguimiento de la CMES ha señalado que la brecha entre países industrializados y países en vías de desarrollo se ha incrementado desde la fecha de realización de la CMES (1998) hasta la reunión de Seguimiento (2003). También se refiere a una nueva división que se ensancha entre “info-ricos” e “info-pobres”. Solo 400 millones de personas usan Internet, lo que representa el 7%

de la población mundial. Su densidad es de un 53% en EE. UU. y Canadá, mientras es solo del 1% en el Medio Oriente y de un 0.4% en África. El 70% del contenido académico que circula por Internet proviene de EE. UU. (UNESCO, 2004: 7-8)¹⁸

Educación superior transnacional y nuevos proveedores

La CMES (1998) dejó bien claro, que si bien la ES para su desarrollo debía buscar también fondos en todos sus beneficiarios, incluido el sector privado, los Estados y gobiernos debían preservar plenamente su compromiso y responsabilidad con relación a la ES y no abandonarla al único arbitrio de las leyes del mercado. Lo que observamos, sin embargo, es que mientras en Europa, América Latina y África, prevalece el modelo de universidad pública, numerosos tipos de “nuevos proveedores” han aparecido a nivel mundial, e incluso en las mencionadas regiones, “que ofrecen educación superior privada con fines comerciales” (UNESCO, 2004: 13).

Tabla 5

INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EXTRANJERAS PRESENTES EN PAÍSES LATINOAMERICANOS DE ACUERDO A REGIÓN DE ORIGEN Y A *MODUS OPERANDI*. 2004 (*)

| | EEUU | Europa | América Latina | Otros | Total |
|------------------------------|-------------|---------------|-----------------------|--------------|--------------|
| Educación a distancia | 28 | 54 | 19 | 1 | 102 |
| Sedes y franquicias | 28 | 9 | 13 | - | 50 |
| Alianzas | 55 | 59 | 11 | - | 125 |
| Convenios | 112 | 271 | 392 | 41 | 816 |

* Países: Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela y Centroamérica (Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá).

• FUENTE: García Guadilla, 2006. Véase también Didou, 2005.

18. Investigaciones más recientes afirman que cerca de mil millones de personas —aproximadamente el 15% de la población mundial— tienen conexión a Internet (Glenn y Gordon, 2005: 22).

Se ha producido la formación de un mercado de servicios a nivel nacional y transnacional, con “nuevos proveedores” que compiten por la demanda de ES. Como se observa en el cuadro 4, las IES extranjeras aumentan su presencia a paso rápido en la región. Mientras el modelo privado tradicional se caracterizaba por la exención de impuestos, cierta proporción de subsidio público, donantes, fondos patrimoniales, y velaba por la calidad de los resultados; el modelo empresarial con ánimo de lucro de los “nuevos proveedores” es una inversión privada de capital con accionistas como en las empresas, orientado a un mercado y en busca de consumidores de un producto que no siempre tiene la calidad requerida y que no se plantea ninguna responsabilidad social. En EE.UU. en 1998 el número de este tipo de universidad (1600) superaba ya al de las públicas y privadas tradicionales. Entre estas universidades corporativas están, por ejemplo, la Disney University, Motorola y General Electric¹⁹ (Rodríguez, 2003) (Ver Tabla 6).

En los primeros años del nuevo milenio se ha producido un gran desarrollo de la educación superior transfronteriza:

“[...] la Universidad de Phoenix se ha convertido en la universidad privada más grande de EE.UU. (que pertenece y está administrada por la empresa Apollo Group) y actualmente está presente físicamente o imparte cursos en Puerto Rico, Países Bajos, México y Canadá. Otras empresas del Apollo Group ofrecen cursos en Brasil, India y China. La Escuela de Negocios de los Países Bajos (Universidad de Nijenrode) acaba de abrir un campus sucursal en Nigeria y la Universidad de Harvard está desarrollando dos iniciativas de campus sucursales en Chipre y los Emiratos Árabes Unidos. Además, la Universidad de Jinan será la primera universidad china en abrir un campus sucursal fuera de sus fronteras, concretamente en Tailandia. Laureate Education (antes Sylvan Learning Systems) ha comprado total o parcialmente instituciones privadas de

19. La inversión extranjera directa en educación superior en América Latina no ha avanzado a la velocidad que se observa en sectores como las telecomunicaciones y la banca por tres razones: es un sector que no produce grandes dividendos en forma rápida; necesita mano de obra intensiva no fácil de reclutar en ocasiones; y es un sector bastante protegido debido a la existencia de universidades públicas, de privadas sin ánimo de lucro como las católicas, esto es, de proveedores locales de buena calidad.

educación superior en Chile, México, Panamá y Costa Rica y es propietaria de universidades con sede en España, Suiza y Francia. Dubai ha creado la llamada Ciudad del Conocimiento en la Dubai Technology and Media Free Zone y actualmente la Escuela de Economía de Londres, la Academia Manipal de Educación Superior y la Universidad de Wollongong de Australia imparten cursos mediante contratos de franquicia y campus sucursales. La Universidad de Westminster (Reino Unido) es el socio académico extranjero principal de la nueva universidad privada Kingdom University de Bahrein y juega un papel similar de asesoramiento y provisión para nuevas instituciones de Nigeria, Uzbekistán y Kazajstán. En junio de 2003, Hong Kong tenía 858 programas de grado de 11 países diferentes que trabajan en la SAR, y Singapur tenía 522 programas de grado de 12 países extranjeros. En 2002, Australia, uno de los principales exportadores de educación, tenía 97.000 estudiantes matriculados en 1.569 programas transfronterizos. Estos son solo algunos ejemplos de los centenares de iniciativas nuevas que se han iniciado a lo largo de los últimos cinco años (Observatorio de la Educación Superior Sin Fronteras 2002-2005) (véase: www.obhe.ac.uk/). Estas incluyen proveedores de educación superior (tanto instituciones como empresas) que ofrecen sus cursos y programas a los estudiantes en sus países de origen. Es una prueba convincente de que ya no son solo los estudiantes los que cruzan las fronteras” (Knight, 2006a: 135).

Han proliferado los consorcios de universidades convencionales y virtuales con servicios de educación superior a distancia: Canadian Virtual University, Finnish Virtual University, African Virtual University. En Asia, la Indira Gandhi National Open University (IGNOU) ofrece programas en los Emiratos Árabes Unidos, Kuwait, Omán, Mauricio, Seychelles, Etiopía, Singapur, Vietnam y Myanmar. En China hay unos 700 programas de ES para el extranjero en asociación con instituciones extranjeras. El comercio internacional en servicios educativos en la ES se estima en US\$ 30 mil millones según la OCDE.

Tabla 6
COMPARACIÓN ENTRE INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) PRIVADAS TRADICIONALES
E IES EMPRESARIALES

| | Modelo privado tradicional | Modelo empresarial for profit |
|---------------------------|--|--|
| Base impositiva | Exención de impuestos o subsidio público | Pago de impuestos (hasta 40% de los ingresos brutos) |
| Provisión de fondos | Donantes | Inversionistas |
| Capitalización | Fondos patrimoniales | Inversión privada de capital |
| Metáfora de actuación | <i>Stakeholders</i> (asociados) | <i>Stockholders</i> (accionistas) |
| Formas de gobierno | Similares a la Universidades Públicas | Similares a las empresas |
| Orientación de la demanda | Prestigio | Ganancia |
| Orientación académica | Cultivo de conocimientos | Aplicación de aprendizajes |
| <i>Ethos</i> | Orientado por las disculpas | Orientado por el mercado |
| Calidad | Calidad de resultados | Calidad de insumos |
| Locus de poder | Academia | Consumidores |

• FUENTE: Adaptado de Ruch (2001).

Tabla 7
DATOS COMPARATIVOS SOBRE ALGUNOS PROGRAMAS
QUE SE OFRECEN MÁS ALLÁ DE LAS FRONTERAS NACIONALES

| | Reino Unido | Australia | Nueva Zelanda |
|---|---------------------|---------------------------|--|
| Año en el que se recogió la información | 2002-2003 | 1999-2000 | 2003 |
| Porcentaje de IES que ofrecen programas transfronterizos | | 88 % de las universidades | 47 % de todas las IES públicas (38). (88 % de las universidades) |
| Número de estudiantes en programas transfronterizos | 101.645 estudiantes | 34.905 estudiantes | 97.751 estudiantes |
| Número de programas transfronterizos | | | 2.200 estudiantes (compárese con los 380 de 1997) |
| | | 1.569 estudiantes | 63 programas (compárese con los 6 de 1997). |

Tabla 7

**DATOS COMPARATIVOS SOBRE ALGUNOS PROGRAMAS
QUE SE OFRECEN MÁS ALLÁ DE LAS FRONTERAS NACIONALES**
(cont.)

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| Principales emplazamientos | Hong Kong | Hong Kong, Malasia y Singapur | China, Hong Kong, Singapur y Malasia representan el 70 % de la oferta transfronteriza | Malasia 23 % China 9 % Australia 9 % Hong Kong 6 % Singapur 6 % |
| Nivel de titulaciones | de grado: 56 % postrado: 44 % | | cursos: 34 % de grado: 39 % postrado: 27 % | |
| Principales disciplinas | Empresariales 44 % Licenciaturas conjuntas 21 % Derecho 13 % TI 8,5 % | Empresariales Administración Económicas | Empresariales/ Comercio 15 % Especializaciones médicas 15 % Informática 14 % Gestión de empresas 13 % | |
| Distribución de actividades entre las instituciones de educación superior | 10 instituciones dan cuenta del 81 % de las matriculaciones transfronterizas | | 3 instituciones dan cuenta del 55 % de toda la oferta de programas transfronterizos | |
| Modalidad de enseñanza | | | 42 % mediante enseñanza basada en campus 32 % exclusivamente a distancia 26 % combinado | |
| Fuente de los datos | Agencia de Estadísticas de Educación Superior (HESA) 2002-2003 London External 2002-2003 - Según informa el Observatorio de la Educación Superior Sin Fronteras (OBHE), Julio de 2004 | Estadísticas de estudiantes en el extranjero del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (DEST), 2000 | Programas en el extranjero de las universidades australianas en 2003 de la Comisión de Rectores de Australia (AVCC) | Ministerio de Educación, 2002 |

• FUENTE: Tomado de Knight (2006a).

Veamos algunas cifras adicionales del fenómeno transfronterizo.

“Según la UNESCO, había más de un millón de estudiantes cursando estudios en el extranjero en 1995. Algunos datos sugieren que en el año 2002, el número de estudiantes extranjeros había aumentado hasta aproximadamente 2,04 millones en los países industrializados y hasta 1,80 millones en los países menos desarrollados (PMD); los principales países proveedores eran Australia, Francia, Alemania, Japón, Rusia, Reino Unido y Estados Unidos (Anuario de la UNESCO). Según la OCDE, la movilidad estudiantil internacional en sus países miembros se ha duplicado en los últimos veinte años. La mayoría del comercio internacional de servicios en el ámbito de la educación superior se lleva a cabo dentro del área de la OCDE, que ha recibido el 85 % de los estudiantes extranjeros durante este período. En la actualidad, los estudiantes extranjeros son una fuente importante de ingresos de exportación en varios países, ya que gastan una gran cantidad de dinero en viajes, educación y manutención. Por ejemplo, los ingresos de exportación de servicios educativos ascendieron a un mínimo estimado de US\$ 30.000 millones en 1999. Además, según los cálculos, las exportaciones estadounidenses generaron aproximadamente US\$ 8.000 millones (una cifra bastante conservadora) a finales de la década del noventa. El quinto campo del sector de servicios con respecto a la exportación fue la educación superior, con 4 millones de puestos de trabajo. Según los cálculos de la Alianza Global para la Educación Transnacional, entre Estados Unidos, Reino Unido y Australia exportaron alrededor de US\$ 27.000 millones en concepto de educación superior a Asia y el Pacífico durante el mismo período” (Hallack y Poisson, 2006: 109).

Ante esta realidad cabe preguntarse varias cuestiones: ¿Es justo que la ES se comercialice como una mercancía y pierda su carácter de bien público, de derecho ciudadano? ¿Quién controla la entrada de estos “nuevos proveedores” —la calidad y “valores” de lo que ofrecen— en los sistemas nacionales de ES? ¿Cómo proteger los

SES de las naciones sin impedir el “libre flujo” de conocimientos e informaciones? ¿Prevalecerá el criterio de la OMC de considerar la educación superior como un servicio comercial regulado por ella?²⁰ (OCDE, 2002, 2003, 2004a, 2004b; Knight, 2004, 2005, 2006a, 2006b; Association of African Universities, 2004; Rodrigues Dias, 2003; Lynn, 2003; UNESCO, 2003a; WTO, 1998).

Algunos autores afirman que la exportación de educación superior no es una amenaza en sí misma, sino que más bien puede ser de gran ayuda en algunas ocasiones. Para ello los países importadores deben regular adecuadamente este flujo mediante acuerdos *ad hoc* (Woodhouse, 2006: 149).

El ALCA amenaza la educación superior de la región en el caso de los países firmantes. La educación no aparece en los borradores como una disciplina específica regida por normas especiales, sino que se rige por las previsiones generales del Acuerdo en materia de servicios, con respecto a las condiciones de trato de región más favorecida, trato nacional y acceso de mercados. Son negociaciones que se llevan a cabo con gran secretismo y en el caso de algunos países —por ejemplo Perú— no se han incluido autoridades educativas en las negociaciones. Debemos no solo criticar el GATS y el ALCA en abstracto, sino sobre todo proponer legislaciones a nivel nacional que eviten la desnacionalización de nuestros sistemas universitarios a través de estos acuerdos o de cualquier otra forma. Regular y controlar la presencia de estos nuevos proveedores (Feldfeber y Saforcada, 2005: 23).

20. La Organización Mundial de Comercio (OMC) ha planteado incluir la ES como un bien de importación y exportación, regulado por las normas de dicho organismo, conforme a las políticas del GATS (Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios). Ciertos países —los beneficiarios por lo general— están dispuestos a abrir sus mercados. Las Convenciones de UNESCO sobre reconocimiento y convalidación de calificaciones es el único marco regulatorio que existe para el mutuo reconocimiento “transfronterizo” de calificaciones. La diferencia básica entre la propuesta de la OMC —qué tiene 144 estados miembros, mucho menos que UNESCO— y las Convenciones en vigor de UNESCO, es que estas tienen el objetivo de desarrollar la “internacionalización de un bien común” —lo que Jane Knight ha denominado “*non profit internationalisation*”—, mientras la OMC, vía el GATS, promueve la comercialización de los servicios de la educación superior. Esto amenaza gravemente los SES de los países menos desarrollados. Cuando algunos de estos bienes se ofertan gratuitamente —caso del MIT— no tienen la calidad de la educación presencial en dicha institución, ni de la virtual que se ofrece como mercancía por otros “nuevos proveedores”.

En este sentido, señala Tünnermann Bernheim, es urgente incorporar en nuestros Sistemas Nacionales y Regionales de Acreditación, disposiciones que extiendan la competencia de nuestros Sistemas a la Acreditación de los programas de los proveedores extranjeros que se ofrezcan en nuestros países, ya sean estos presenciales, a distancia o virtuales. El establecimiento de estándares es urgente. En general, nuestros Sistemas de Acreditación no contemplan esta oferta transfronteriza. Es necesario oficializar un marco de referencia para estos ofrecimientos, como el que propone la UNESCO, a fin de garantizar su pertinencia social y su calidad académica (Tünnermann Bernheim, 2006b)²¹

En conclusión, las “TIC han abierto enormes posibilidades a la cooperación inter-universitaria, que ha adquirido nuevas formas y dimensiones, pero ellas han sido utilizadas últimamente, en primer lugar, para proveer educación superior transnacional sobre bases comerciales” (UNESCO, 2004: 21).

Políticas de educación superior, cooperación internacional e internacionalización

El análisis y estudio sistemático de la educación superior y su irrupción como disciplina autónoma apenas tiene cuatro décadas. Este interés por las políticas de educación superior, asociado a la emergencia de esta como disciplina, constituye un campo de estudios que

21. “Nuestros sistemas de Acreditación no siempre incluyen estándares e indicadores para evaluar y acreditar los programas de educación a distancia ni siquiera para los que se imparten a nivel nacional y, menos aun, para los programas virtuales. Pero el vacío mayor es en relación a los ofrecimientos hechos por proveedores externos.

Las universidades deberían desempeñar un rol más activo en los procesos de negociación de los acuerdos de libre comercio y de todo lo relacionado con la OMC. Entrar en estos Acuerdos no es una simple cuestión económica que pueda dejarse en manos de los llamados “expertos en comercio internacional”. Para ello, las universidades tienen que abordar seriamente el estudio de las implicaciones del GATS para la educación superior, pero asumiendo una posición objetiva en un doble sentido: Primero, la Educación Superior transnacional es una realidad, consecuencia de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información; y Segundo, no todo es negativo en los ofrecimientos de los proveedores extranjeros. De cada país depende, por las regulaciones que establezca, cómo aprovechar los aspectos positivos de esos ofrecimientos, garantizando su calidad y pertinencia social” (Tünnermann Bernheim, 2006b).

surge junto con la desaparición de la clásica “universidad de élites” al masificarse la educación superior a principios de los sesenta mostrando la matrícula un notable incremento cuantitativo²².

Es importante diferenciar entre internacionalización y transnacionalización de la educación superior. La internacionalización está fundada en el valor del conocimiento y de la formación y se refiere a las diversas formas de cooperación entre IES, investigadores, profesores, estudiantes. La transnacionalización, en cambio, tiene como “principios” esenciales la competitividad y el ánimo de lucro (Dias Sobrinho, 2005: 141; Gacel, 2003).

Los recientes énfasis en la importancia estratégica de la educación superior, tanto en la Unión Europea (Delors, 1996; Dearing, 1997; Attali, 1998; Bricall, 2000) como en Estados Unidos (Boyer, 1998) y en América Latina (México, ANUIES, 1999), así como a nivel mundial (UNESCO, Banco Mundial), refuerzan la convicción de que la “intensidad del conocimiento” es la dinámica y el poder creador del futuro desarrollo. Este poder, sin embargo, no es justo ni democrático en su origen y tampoco en sus resultados. Los que tienen y los que no tienen agravan su diferenciación por coincidir esa discriminación con la de los que saben y los que no saben. Las universidades nos deberíamos preguntar: ¿cuánta más exclusión se puede soportar que permita mantener la legitimidad y la gobernabilidad?²³ (Gorostiaga, 2000: 151).

22. “La aparición de los estudios sobre enseñanza superior como un campo autónomo [en torno a temas tales como el planeamiento estratégico, y los estudios de calidad, cooperación, movilidad y evaluación] no significaba mucho más que extender a ese ámbito aquellas perspectivas complementarias de la sociología y la economía de la educación que ya se manejaban en la educación comparativa” (Neave, 2001: 15).

23. Con relación a los Informes desarrollados por Comisiones Nacionales, debemos mencionar la propuesta de ANUIES en México, que a partir de las recomendaciones de la Conferencia Mundial de Educación Superior de UNESCO (1998a) comprende 14 programas agrupados en tres niveles.

El Informe Universidad 2000 de España, conocido como Informe Bricall, dado que fue coordinado por el entonces Rector de la Universidad de Barcelona Josep Bricall, surgió de un encargo de la CRUE, con el fin de que un grupo de trabajo elaborase un conjunto de recomendaciones para mejorar la educación superior en España. El Informe propone la constitución de un nuevo pacto social entre la universidad, la sociedad y el estado. “El déficit que el Informe ha querido contribuir a corregir es fundamentalmente el déficit de reflexión que subsiste en torno a muchos de los problemas universitarios actuales” (Bricall, 2000: 3).

El Informe de la Comisión dirigida por Jacques Attali, Consejero de Estado en Francia, denominado “Pour un Modelé Européen d’Enseignement Supérieur”, trata

La “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción”, resultado de la Conferencia Mundial convocada por UNESCO (1998a), afirma que existe una demanda sin precedentes por una mayor diversificación de la educación superior, e igualmente un grado creciente de conciencia de su vital importancia para el desarrollo económico y sociocultural. Las líneas trazadas por esta Declaración y por los documentos resultado de esta Conferencia, implican un sólido cambio de paradigma, en lo que a recomendaciones de políticas de educación superior se refiere²⁴ (UNESCO, 1998a; López Segrera, 2001: 189).

En un Informe del Banco Mundial —“Higher Education: the lessons of experience” (World Bank, 1994)— se afirma que “existe evidencia de que las inversiones en educación superior tienen tasas

de dar respuesta a cinco preguntas en torno a temas clave de la educación superior francesa tales como: misiones de los sistemas de educación superior; cómo hacer evolucionar el sistema de educación superior francés, relación entre las universidades y las grandes escuelas; necesidad de becas y otras formulas para aumentar la movilidad social; sistemas de evaluación; y medidas concretas para armonizar el sistema francés de educación superior con el resto de los sistemas europeos para facilitar así la movilidad académica. El Informe propone tres principios para reorganizar el sistema: sistema homogéneo y diversificado; sistema descentralizado y contractualizado (nueva gobernabilidad, gestión democrática) y evaluación eficaz y transparente.

En el Reino Unido se elaboró el Informe Dearing por una Comisión dirigida por Ron Dearing. Este Informe incluye un resumen con las recomendaciones clave, lo cual constituye a nuestro juicio la parte de mayor relevancia del Informe. Una de sus recomendaciones fue que el gobierno, en el largo plazo, incremente el gasto público en educación superior conforme al crecimiento del PIB. También se recomendó la creación de un Instituto para el aprendizaje y la enseñanza de la educación superior. La recomendación número 41 se refirió a que todos los estudiantes en el 2000-2001 deberían tener acceso libre a una computadora personal conectada a una red, con la expectativa de que en el 2005-2006 todos los estudiantes tendrían este mismo acceso a través de una *laptop*.

En Estados Unidos se elaboró un Informe patrocinado por la Fundación Carnegie y elaborado por una Comisión dirigida por Ernest L. Boyer, Presidente de la Fundación, que —al igual que las demás Comisiones— llevó a cabo un diagnóstico crítico de la educación superior en dicho país. Se hace una dura crítica al sistema de pregrado y se plantea como objetivo reinventar la licenciatura en universidades de investigación en lo que se refiere al pregrado.

24. En los últimos años, desde el 2000, se percibe una cierta confluencia —en lugar de visiones opuestas como en los noventa— entre la UNESCO y las tesis del Banco Mundial en algunos aspectos de la educación superior. La expresión ambigua de la educación superior como un “bien público global” propia del BM y que ha adoptado UNESCO, pudiera conducir a aceptar que esta se considere como un servicio comercializable.

sociales de retorno más bajas que las inversiones en educación primaria y secundaria”, por lo cual estas “continuarán siendo prioridades para los préstamos del Banco” (WB, 1994: 84-85). Sin embargo, en un Informe reciente —“Higher Education in Developing countries: Peril and Promise” (2000)— producido por un grupo de trabajo del Banco Mundial y UNESCO, observamos que el BM en este documento ha cambiado su posición tradicional sustancialmente:

“Buen gobierno, instituciones fuertes, desarrollo de infraestructura son imprescindibles para el desarrollo de los negocios y nada de esto es posible sin personas con educación superior. Por otra parte, los estudios basados en la tasa de retorno no se percatan de la importancia clave de la investigación de las universidades para la economía, lo cual es un beneficio social de largo alcance que justifica el desarrollo de fuertes sistemas de educación superior [en los países en desarrollo].” (World Bank, 2000: 39)

Sin embargo, la posición de este documento no refleja necesariamente la política del Banco Mundial, sino más bien un criterio puntual²⁵.

Estos Informes —tanto los emanados de los organismos internacionales como de las comisiones nacionales independientes— muestran la prioridad que se le otorga a la educación superior a nivel mundial en una sociedad del conocimiento. Se reconoce su carácter clave para la formación de capital humano y su dimensión estratégica para modernizar y dotar de competitividad a las economías nacionales. Se hace énfasis en su valor en la formación de ciudadanía y en la adquisición de nuevos valores de identidad en el marco del proceso de globalización. Se insiste en la necesidad

25. Los estudios que se refieren a las tasas de retorno consideran a la gente con educación valiosa solamente analizando sus ingresos, sin percatarse que personas con educación superior tienen otros muchos efectos beneficiosos para el desarrollo, y son vitales para crear un ambiente en el cual el desarrollo económico es posible. Este Informe sostiene que sus recomendaciones son de dos tipos: incrementar los recursos a la educación superior y mejorar la eficiencia con que esos recursos son utilizados. Son necesarios mayores recursos para: mejorar la infraestructura; diseñar e implementar nuevos currículos; reclutar profesores de alto nivel; aumentar el acceso para los sectores desfavorecidos social y económicamente de la población; y desarrollar una mejor investigación tanto básica como aplicada (WB, 2000: 94).

de mayores vínculos con el entorno social y se formulan recomendaciones viables de transformaciones específicas a través de una educación superior de calidad (López Segrera y Maldonado, 2002).

Pese a la conciencia mundial de la importancia de la ES que reflejan estos informes, las desigualdades prevalecen. El Foro Mundial de Cátedras UNESCO (2002) expresó su consenso acerca de cómo los beneficios de la internacionalización no están distribuidos equitativamente en los diversos países y regiones del mundo. El compartir y transferir conocimiento es el objetivo esencial del Programa UNITWIN de Cátedras UNESCO, que a través de la CUDU y la Red GUNI apoyamos en la UPC (Chitoran, 1996; UNESCO, 2001b; Ferrer Llop, 2004a, b).

Sin embargo, pese al éxito y difusión de Programas como UNITWIN, los verdaderos beneficiarios de la internacionalización son los profesores y alumnos de los países desarrollados y una parte importante de los mejores talentos de los países en desarrollo que emigran al Norte para muchas veces no retornar a sus países de origen. Incluso los que retornan, en ocasiones portan valores y criterios no siempre compatibles con las necesidades de sus países. Alrededor de 1 millón 900 mil alumnos de la educación terciaria estudian en el extranjero. En EE.UU. estudian alrededor de 600.000 de ellos, y casi el total del resto lo hace en Europa Occidental, Canadá y Australia.

Los programas con más actividad en la cooperación internacional en la década pasada entre América Latina y Europa fueron el ALFA y el COLUMBUS. Este último agrupa 80 instituciones, 50 de ellas de América Latina. Existen también relevantes programas de movilidad académica en el Sur, como el de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM) para el MERCOSUR (Dias Sobrinho, 2005: 211; Gacel, 2003).

En Europa, la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999 —que tuvo como antecedente la Declaración de la Sorbonne de 25 de mayo de 1998— estableció los siguientes objetivos: a) adopción de un sistema de grados académicos comparables; b) adopción de un sistema basado en dos ciclos principales; c) establecimiento de un sistema de créditos —como por ejemplo el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos— con el fin de promover la movilidad académica; d) promoción de la movilidad mediante la superación de los obstáculos al libre movimiento; e) promoción de la cooperación

européa en aseguramiento de la calidad; y f) promoción de patrones europeos comunes en la ES. En la Declaración común de Ministros Europeos de Educación (Praga, 19 de mayo de 2001), se reafirmaron los principios de la Declaración de Bolonia, y se enfatizaron adicionalmente los siguientes puntos: a) la educación permanente para toda la vida (*lifelong learning*) como un elemento esencial del Espacio Europeo de ES; b) se reconoció que las IES habían demostrado la importancia que atribuían a la creación de un Espacio Europeo de ES —compatible, eficiente, relevante y atractivo—, en el cual la calidad era el elemento clave y donde los estudiantes pudiesen participar e influenciar en la organización y contenido de la educación en las universidades y otras IES; y c) se acordó promover los atractivos del Espacio Europeo de ES tanto para los estudiantes europeos como para los de otras partes del mundo²⁶ (De Wit, 2004, 2005; Michavila y Zamorano, 2006).

El Proceso de Bolonia se percibe en América Latina y el Caribe como una tendencia y no como un modelo acabado. Esta herencia de la cultura occidental que nos une fue lo que llevó

“[...] a los jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Europea y de América Latina y el Caribe a declarar su interés en trabajar conjuntamente para crear, en analogía con el proceso europeo, lo que en mayo de 2002 la Declaración Política de la Reunión Cumbre denominó el ‘espacio común de enseñanza superior UEALC’” (Malo, 2005: 31).

En la década de los ochenta, los países desarrollados “pasaron de la ayuda al comercio”. Según la OCDE, los niveles de la ayuda oficial al desarrollo de los países que la integran han caído como promedio de un 0,33% en los ochenta y principios de los noventa a un 0,22% actualmente. En el extremo más alto de la contribución se sitúan los países nórdicos (Dinamarca con 0,96, Suecia con 0,83...) y en el más bajo Estados Unidos con 0,13. Muchos de estos países,

26. En Europa, dos años después de la "Declaración de Bolonia" (1999) y tres años después de la "Declaración de la Sorbonne", se reunieron en Praga (2001) los ministros europeos a cargo de la educación superior, para observar los progresos alcanzados en la construcción de un espacio común europeo de ES y fijar las prioridades de los próximos años (De Wit, 2004).

en especial los anglosajones, “ven la educación y la cooperación como un producto de exportación”. Otras tendencias negativas son la instalación de universidades de países desarrollados en países en transición o en vías de desarrollo, donde imparten los mismos cursos que en sus países de origen, aunque esto no tenga que ver nada con el entorno. Algo similar ocurre con los programas exportados vía Internet. Un buen ejemplo, sin embargo, es el de Canadá, que financia con los fondos de ayuda al desarrollo proyectos conjuntos entre universidades canadienses y de países en desarrollo (OCDE, 2003; El País, 21/09/2004: 2; Rodrigues Dias, 2004: 4).

En conclusión, pese al desarrollo de la cooperación internacional y al consenso que existe a nivel mundial acerca de la importancia de la ES, las desigualdades se agudizan. Aumenta el “éxodo de competencias” de muchos de los mejores talentos formados en la universidad pública, del espacio público hacia el privado. Por otra parte, se incrementa cada vez más el “éxodo de competencias” —también denominado “fuga de cerebros”— de los países en vías de desarrollo hacia los países desarrollados. Si la universidad latinoamericana no se implica en su entorno, y si en cambio prioriza temas de investigación irrelevantes para la sociedad donde radica, tenderá a convertirse en una suministradora de élites que, una vez formadas, emigrarán hacia los países desarrollados. Para sus países de origen, esta es la peor descapitalización posible.

Conclusiones

1. Las universidades de los países desarrollados y sus sistemas de educación superior están en situación ventajosa, por sus recursos financieros, por estar en el estado del arte en los temas de investigación y por su fácil acceso a las redes de información. Sin embargo, la cooperación con las universidades de los países en desarrollo es no solo un deber ético, sino también una fuente de conocimiento insustituible.
2. Muchos consideran que del modelo originario de convivencia dirigido al sujeto que aprende, al estudiante, hemos pasado al modelo autoritario regido por el sujeto que enseña y el sujeto que administra. No obstante, se observan fuertes corrientes —como el proceso europeo iniciado

con la “Declaración de Bolonia” (1999)— que pretenden rectificar estas tendencias contrarias al originario ideal de convivencia.

3. Pese a la expansión cuantitativa, el acceso desigual a la educación superior persiste por diversas razones: geográficas; económico-sociales; de sexo; étnicas, religiosas y de intolerancia hacia los inmigrantes y con relación a ciertas minorías. Sin embargo, existen fuertes tendencias a nivel mundial —como es el caso de la incorporación de las mujeres a la enseñanza universitaria en los países árabes; el incremento de becas y programas de movilidad académica de estudiantes, o bien un mayor porcentaje de participación de minorías étnicas— que implican avances en el proceso de incluir en la enseñanza universitaria sectores previamente excluidos de ella.
4. Las universidades —tanto públicas como privadas— deben ser de servicio público. La autonomía universitaria debe estar subordinada al compromiso social de la universidad.
5. Las disparidades de desarrollo, entre otros factores, afectan la calidad de los SES en los países donde la profesión universitaria no tiene un adecuado estatus económico y social.
6. En el gobierno y administración de las universidades hoy, predominan en ocasiones las formas autoritarias del ejercicio de poder. Por ende, no siempre existen los adecuados niveles de participación en la toma de decisiones. Por esta razón, las reformas están generalmente vinculadas a la figura de un rector o decano, y no a necesidades institucionales de cambio e innovación. Por otra parte, el deterioro de muchas de las universidades públicas, en especial en los países en desarrollo, tiene como causa —además de la no siempre buena gestión de los escasos recursos— la falta de inversión estatal adecuada. Sin embargo, observamos la difusión creciente de “buenas prácticas” en el gobierno y administración de las universidades, tanto en los países desarrollados (Twente, Holanda), como en los países en desarrollo (Universidad de la República, Uruguay; Makerere, Uganda).

7. Para liderar el cambio y la innovación, para reinventar la universidad y lograr su auto-reforma permanente, es necesario tener voluntad política de cambio, un proyecto institucional sólido, una amplia información sobre la universidad en las distintas regiones y países, y conocimiento acerca de experiencias relevantes de transformación universitaria.
8. Las investigaciones y los postgrados deben servir, en primer lugar, a las demandas de la sociedad y no exclusivamente a intereses corporativos o de mercado. Por otra parte, sin invertir en educación superior no se alcanza ni se mantiene la excelencia y la competitividad en la sociedad del conocimiento.
9. La virtualización de la educación se desarrolla aceleradamente. Se afirma que la educación por Internet se convertirá en el futuro, en la forma predominante de educación y en especial de educación superior. Sin embargo, parece ser que lo que realmente está ocurriendo es la configuración de dos tipos de enseñanza superior paralelos: una educación presencial de alta calidad en las denominadas universidades de “élite” y una educación a distancia virtual masificada, que muchas veces no tiene la calidad de la primera.
10. La brecha entre “info-ricos” e “info-pobres” se ensancha cada vez más. En Canadá y EE.UU. el 53% de la población tiene acceso a Internet. En Africa Sub-Sahariana solo un 0.4%. Existen, no obstante, iniciativas diversas como los Proyectos UNITWIN y Avicena, para corregir esas desigualdades.
11. Las TIC, si bien abren grandes posibilidades a la cooperación inter-universitaria, han sido utilizadas en el medio académico, en gran medida, por “nuevos proveedores” que ofrecen educación superior transnacional con espíritu de competencia y no de cooperación y con ánimo de lucro. El Grupo Apolo, propietario de la Universidad de Phoenix, considerada la mayor universidad *for-profit* de EE.UU. (280.000 estudiantes y 239 campus), cotiza en bolsa. En el 2004 gastó US\$ 383 millones en “marketing” de educación superior.
12. Cada vez es mayor el “éxodo de competencias” de muchos de los mejores alumnos formados en la universidad pública, del espacio público al espacio privado. Por otra parte, aumenta

cada año la “fuga de cerebros”, el éxodo de personal altamente calificado de los países en vías de desarrollo hacia los países desarrollados.

13. Las deficiencias de la universidad en servir a la sociedad, su falta de “pertinencia”, el impacto en las instituciones de educación superior y en las universidades de las políticas del Banco Mundial y de la visión con ánimo de lucro, son algunas de las razones que llevan a muchos —desde distintas posiciones ideológicas y latitudes— a plantear su actual crisis. Sin embargo, en la última década se ha venido promoviendo, en especial por UNESCO de forma multilateral y también por los gobiernos de diversos países de manera unilateral, el debate, reflexión y adopción de acciones, que tienen como objetivo convertir la denominada “crisis” de la universidad, en una oportunidad para reinventar las instituciones de educación superior y adecuarlas a las exigencias de la sociedad del conocimiento. Este proceso ha dado lugar a la transformación de instituciones tradicionales en universidades innovadoras.

En conclusión, la universidad viene enfrentando desde los noventa una triple crisis: de hegemonía, pues ya no tiene el monopolio de la investigación; de legitimidad, pues es percibida como una institución que veda el acceso a los más desfavorecidos y cada vez más jerárquica; e institucional, debido a las dificultades para preservar su autonomía ante la presión de las demandas del mercado y a la tendencia a visualizar tanto a las universidades públicas como a las privadas como una empresa. Si bien la crisis de hegemonía es irremediable en la sociedad del conocimiento, no así su crisis de legitimidad e institucional. La primera puede solucionarse con adecuadas políticas de becas en la región latinoamericana que amplíen el acceso a los que tengan el correspondiente mérito académico en los sectores más desfavorecidos. La crisis institucional puede evitarse impidiendo que la universidad se transforme en un servicio al que se tiene acceso por la vía del consumo y no de la ciudadanía. Esto implica llevar a cabo una reforma en consonancia con un proyecto de nación “aggiornado” que considere la educación un bien público. En este marco, la universidad debería convertirse, en lo nacional, en productora de equidad y no en reproductora de

la desigualdad, y en lo internacional, lograr el estado del arte en sus disciplinas mediante una reinserción no dependiente en contextos de producción y distribución del conocimiento cada vez más polarizados y contradictorios. Para superar esta crisis, la universidad debe ser dotada de condiciones idóneas tanto financieras como institucionales. No es el exceso de autonomía lo que impide a las universidades públicas cumplir su compromiso social, sino la falta de medios financieros para desarrollar las nuevas funciones que exige la sociedad del conocimiento (Sousa, 2004).

Posibles prioridades para la acción

Corresponde ahora formular algunas recomendaciones —sobre el impacto de la globalización en las universidades, y la relación entre acceso a la educación superior y equidad social— que pueden llevar a distintas propuestas y prioridades para la acción.

Para ello tomamos como punto de partida las Recomendaciones de la CMES (1998) de UNESCO, los Informes de la Comisión de Seguimiento (2003, 2004) de dicha CMES —ya que contienen algunos principios básicos que podrían orientar las políticas de desarrollo de la educación superior—, y el ya citado Documento de Trabajo de la FIUC (Tünnermann Bernheim, 2000a: 212-217; Mayor y Tanguiane, 2000; Mayor y Bindé, 1999; Seddoh 2002; López Segrera, 2002: 173-213, 2004; UNESCO, 2004; FIUC, 2004):

1. Partir del criterio de que la educación superior es un servicio público, independientemente de cuál sea su fuente de financiamiento. Esto implica que las IES, tanto públicas como privadas, asuman un compromiso público con la sociedad en que están insertas. Deben proporcionar a la sociedad no solo el saber cómo (*know how*) sino además el saber por qué o para qué (*know why*). Significa realzar el papel de las IES en la construcción y desarrollo de capital social y humano, para lo cual el Estado debe establecer políticas *ad hoc*, promover, regular y financiar la educación superior. Se debe partir del principio de que no se puede excluir a nadie del saber y de sus beneficios. Solo el Estado está en condiciones de coordinar adecuadamente el uso de los

recursos y de priorizar y financiar áreas no rentables en lo inmediato, como por ejemplo las investigaciones para evitar la contaminación ambiental y promover el desarrollo sostenible.

2. El acceso ha de ser “igual para todos, en función de los méritos respectivos” tal y como señala en su artículo 26.I la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La desigualdad entre naciones y al interior de estas, la exclusión por motivos económicos, sociales, políticos, religiosos o de género, debe ser eliminada. Es imprescindible alcanzar ciertos niveles de equidad social para universalizar el acceso a la universidad, para así lograr una educación permanente para todos y para toda la vida.
3. La universidad debe ser un centro de pensamiento crítico, como “una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar”, como plantea el Informe Delors.
4. Debe imperar la dimensión ética. Esto implica no supeditar los valores de la cultura de paz, democracia, desarrollo sostenible, equidad, solidaridad, y justicia, a fines bélicos o de mercado que atenten contra la condición humana. La forma de preservar la integridad de la universidad consiste en que los miembros de la comunidad académica se comprometan y estén involucrados en la dirección de la institución. Esto implica la responsabilidad de encontrar medios de gobierno que garanticen y fortalezcan de manera permanente las funciones académicas de las IES. Los miembros de la comunidad académica deben ser modelos y garantes de su ética ante asedios externos e internos, tanto de quienes pretenden que la universidad se encierre en su vida académica, como de los que desearían manipularla en función de sus propios intereses.
5. La universidad ha de aplicar capacidad prospectiva y anticipatoria que le permita, al iluminar posibles alternativas y escenarios, construir la mejor opción posible de futuro. Existen hoy dos tipos de dinámicas: por un lado, la de los mercados, tanto de nuevos proveedores con ánimo de lucro en el ámbito educativo, donde la realidad del mercado tiende a imponerse; como la de acuerdos comerciales en

discusión que tienen el apoyo de gobiernos que se beneficiarían. Por otra parte, diversos países y asociaciones del mundo académico han formulado críticas con relación a los efectos de estas tendencias a la mercantilización de la educación superior, que afectarían en especial a los países en desarrollo por su mayor vulnerabilidad. Lo más probable es que en el corto plazo se combinen ambos escenarios. La regionalización podría, a nuestro juicio, constituir una adecuada respuesta a la globalización lucrativa de la educación superior, enfatizando su condición de bien público como se observa en Europa en el proceso de Bolonia.

6. Los Sistemas de Educación Superior han de fortalecer la identidad cultural propia ante la homogeneidad cultural que pudiera imponer un cierto tipo de globalización. La misión cultural de la enseñanza superior es ayudar a comprender, interpretar, preservar, reforzar, promover y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo cultural y de diversidad cultural.
7. Es urgente impulsar una auténtica vocación internacional acorde con la tradición de las universidades, para enriquecer lo singular con lo universal. Si bien la movilidad académica y el intercambio han sido un rasgo central de la educación superior históricamente, es solo durante los últimos quince años que se ha considerado este tipo de enseñanza como una mercancía o servicio, susceptible de intercambiarse sobre bases comerciales entre los distintos países. El término internacionalización de la educación superior se mantiene como el más omnicompreensivo, mientras aparecen nuevos conceptos como “educación transfronteriza” (*crossborder education*) y “comercio en educación” (*trade in education*). Estos últimos servicios son aquellos de carácter transfronterizo con una dimensión comercial de carácter lucrativo (*for-profit higher education*). Debe preservarse el proceso de internacionalización de la educación superior y evitar en cambio que esta sea desplazada o suplantada por la internacionalización lucrativa.
8. La universidad debe cumplir la función social que espera la sociedad de ella, no solo en cuanto equidad en el acceso,

sino también en lo que se refiere a estar en el estado del arte en conocimientos, informaciones y propuestas de soluciones. En las dos últimas décadas —y en especial en los países en desarrollo— muchas de las IES emergentes, e incluso algunas de las tradicionales, han perdido el carácter de instituciones y tienden a asemejarse a las organizaciones del mundo de los negocios. Es el caso de las universidades corporativas que se asemejan a una empresa. Esto implica una pérdida de su función social, ya que la universidad deja de ser un eslabón entre la educación y el desarrollo, entre el individuo y la sociedad. Es importante insistir en la reinstitucionalización de la universidad, o sea, en la recuperación de su sentido social allí donde lo haya perdido, y no solo en su reorganización o reforma.

9. Hay que garantizar una adecuada relación con el mundo del trabajo, lo que implica adaptar sus planes y programas de estudios a los requerimientos de este. La formación permanente a lo largo de toda la vida implica una formación universitaria que no sea de perfil estrecho, ajustada meramente a las necesidades inmediatas de las empresas, del mundo del trabajo. Se trata, por el contrario, de dar una formación amplia, que combine la especialización con una sólida formación general, que permita a los graduados universitarios ser más útiles a la sociedad y continuarse desarrollando de forma integral a lo largo de toda la vida.
10. La universidad ha de asumir el reto de contribuir a la educación cívica, esto es, a la formación de ciudadanos conscientes y responsables. La educación superior debe formar a los estudiantes para que participen activamente en la sociedad, para que defiendan los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible, la cultura de paz, la tolerancia y la equidad, entre otros valores esenciales.
11. Los profesores deben ser co-aprendices con sus alumnos y diseñar ambientes de aprendizaje. Deben esforzarse por inculcar en ellos la afición al estudio y los hábitos mentales que incentiven el autoaprendizaje (aprender a aprender), a fin de que las IES sean verdaderos “centros de educación permanente para todos durante toda la vida”.

12. Es necesario integrar los sistemas nacionales de educación superior, como estrategia clave en la formulación de políticas de educación superior. El lograr la integración regional de sistemas de educación superior implica, previamente, su adecuada articulación nacional. El proceso de Bolonia, de creación del Espacio Europeo del Conocimiento, es considerado por muchos como un ejemplo de la estrategia a seguir en la integración nacional y regional de los sistemas de educación superior, lo cual no quiere decir que no haya otros caminos.
13. La autonomía, que permite a la universidad cumplir en forma cabal sus cometidos, debe ir acompañada de la rendición de cuentas a la sociedad y al estado (*accountability*), lo que implica un estilo de rendición social de cuentas que trasciende lo meramente contable. Autonomía es la total libertad que los miembros de una universidad tienen para, dentro de los criterios de calidad explorar todas las áreas del saber y corrientes del pensamiento humano y transmitirlos a sus estudiantes. Esto no significa eludir su responsabilidad educativa, ni dejar de rendir cuentas ante la sociedad del uso de los recursos públicos puestos a su disposición para cumplir sus tareas académicas.
14. Es necesario mejorar los compromisos con los niveles educativos precedentes, la educación primaria y secundaria, aplicando distintas formas de cooperación como la investigación educativa para mejorar los procedimientos de articulación entre la educación superior y los niveles precedentes; la formación continua de docentes y directivos del sistema educativo básico y medio; la alfabetización y formación continua de adultos de cualquier nivel educativo; la formación continua de personal integrado al sistema económico en diferentes niveles y áreas ocupacionales y como elemento común a todos estos esfuerzos de colaboración, la implantación de las TIC, en especial la informática y la telemática.
15. Los Sistemas de Educación Superior deben articular fórmulas eficaces y que asignen la igualdad de oportunidades para todos los universitarios, independientemente de si acuden a instituciones públicas o privadas, y que permitan

un retorno de la inversión educativa realizada con recursos públicos, de tal manera que el estudiante devuelva a la sociedad y a su país, en su totalidad o en parte, los recursos invertidos en su educación una vez concluida su formación inicial e inserto en el mercado laboral.

16. Por último, se podría discutir la propuesta de la UNESCO en su CMES (1998) y en su Comisión de Seguimiento (2003, 2004) de la CMES, acerca de la necesidad de diseñar, en los albores del siglo XXI, una educación superior proactiva y dinámica, que demanda para su éxito una política de estado, una estrategia consensuada de largo plazo, que trascienda el ámbito temporal de los gobiernos, un nuevo pacto social, o contrato moral, como lo llama el Informe Delors, donde cada sector interesado comprometa recursos y esfuerzos para hacer realidad las transformaciones.

Bibliografía

- ABOITES, HUGO (2003) “Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial” en: MOLLIS, M. (comp.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* (Buenos Aires: CLACSO).
- AIU (1996) “Rapport de la quatrième Conférence générale de l’Association internationale des universités” (Tokio/ París: AIU).
- (2004) “Academic Freedom, Social Responsibility and University Autonomy” en: www.unesco.org/iau.
- ALTBACH, PHILLIP (1999) *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century* (Massachusetts: Center for International Higher Education).
- ALTBACH, PHILLIP (2001) “The Rise of Pseudouniversities” en: *International Higher Education*, N° 25, otoño.
- (2002) *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries* (Nueva York: Center for International Higher Education/ Palgrave Publishers).
- (2004a) “Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World” en: www.bc.edu.
- ALTBACH, PHILLIP y UMAKOSCHI, TORU (2004b) *Asian Universities* (Baltimore y Londres: The Johns Hopkins University Press).

- ALTBACH, PHILLIP y LEVY, DANIEL (2005) *Private Higher Education: A Global Revolution* (Boston: Center for International Higher Education/ Boston College).
- Altbach, Phillip (2006) *International Higher Education. Reflections on Policy and Practice* (Boston: Boston College/CIHE).
- ANUIES y OCDE (1995) *El financiamiento de la Educación Superior. Tendencias Actuales* (México DF: Colección Biblioteca de la Educación Superior).
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES) (2000) *La Educación Superior en el Siglo XXI* (México DF).
- ASSOCIATION OF AFRICAN UNIVERSITIES (2004) “Accra Declaration on Gats and the Internationalization of Higher Education in Africa”, Accra, Ghana, 29 de abril.
- ATTALI, JACQUES *et al.* (1998) *Pour un modèle européen d’enseignement supérieur* (París: Le Monde).
- BABIKER, ABDEL (2006a) “Efforts of Quality Assurance of Higher Education In the Sudan”, ponencia presentada en la Conferencia Internacional de la UNESCO “Quality Assurance & Accreditation & Recognition of Qualifications in Africa”, Nairobi.
- (2006b) “Garantía de la calidad y acreditación en la región árabe” en: *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (Madrid/ Barcelona/ México: GUNI/ Mundi-Prensa).
- BERNASCONI, A. y ROJAS, F. (2003) “Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003”, Informes Nacionales IESALC en: www.iesalc.org.ve.
- BID (1997) “Higher Education in Latin America and the Caribbean” en: *IDB N° EDU-101* (Washington DC).
- (2000) *Desarrollo más allá de la economía* (Washington DC)
- BORÓN, ATILIO (1999) *Tiempos Violentos* (Buenos Aires: CLACSO/ EUDEBA).
- (2001) “El nuevo orden imperial y cómo desmontarlo” en: Seoane, J. y Taddei, E. (comps.) *Resistencias Mundiales, de Seattle a Porto Alegre* (Buenos Aires: CLACSO).
- (2004) “Reforming the reforms. Transformation and crisis in Latin American and Caribbean universities” en: UNESCO *Final Report of the meeting of HE partners* (París: UNESCO).

- BOYER, E. L. (1998) *The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities* (Nueva York: Carnegie).
- BRAY, M. (2000) "La financiación de la educación superior: modelos, tendencias y opciones" en: *Perspectivas*, Vol. XXX, N° 3, septiembre.
- BRICALL, JOSEP (2000) *Universidad 2 mil* (Madrid: CRUE).
- BRICEÑO, L. (2002) *Violencia, Sociedad, y Justicia en América Latina* (Buenos Aires: CLACSO).
- BROCK, COLIN (2006) "Orígenes históricos y sociales de la regulación y la acreditación de la educación superior para la garantía de la calidad" en: *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (Madrid/ Barcelona/ México: GUNI/ Mundi-Prensa)
- BROVETTO, JORGE (2000) "La educación superior para el siglo XXI" en: Tünnermann Bernheim, C. y López Segre, F. *La educación en el horizonte del siglo XXI* (Caracas: Ediciones IESALC/ UNESCO).
- BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN (2001) "Globalización y el futuro de la educación. Tendencias, desafíos, estrategias" en: *Análisis de Prospectivas de Educación en América Latina y el Caribe* (Santiago: UNESCO).
- (2002) "Peligro y Promesa: Educación Superior en América Latina" en: LÓPEZ SEGRERA, F. y MALDONADO, ALMA (comps.) *Educación Superior Latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico* (Colombia: UNESCO/ Boston College/ Universidad de San Buenaventura de Cali).
- (2003) "Aseguramiento de la calidad y nuevas demandas sobre la educación superior en América Latina" en: *CNA, Educación superior, calidad y acreditación* (Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación) Tomo I.
- (2004) *Higher Education in Latin America and the Caribbean* en: <http://mt.educarchile.cl>
- (2005) *Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional* en: <http://mt.educarchile.cl>.
- (2006) Documentos varios elaborados para el Curso impartido en el Centro Universitario Salesiano de San Pablo, en: <http://mt.educarchile.cl>.

- BURTON CLARK, R. (2000) *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación* (México DF: Coordinación de Humanidades, UNAM).
- (2005) “The character of the entrepreneurial university” en: *International Higher Education*, N° 38, invierno.
- (2006) “Sustentabilidade de Mudanças nas Universidades: continuidades em estudos de casos e conceitos” en: *Avaliação*, vol. 11, N° 1, marzo.
- CARNOY, MARTIN (1999) *Globalization and educational reform: what planners need to know* (París: IIEP/UNESCO).
- CASTELLS, MANUEL (1998) *La era de la información* (Madrid: Alianza Editorial) 3 Vols.
- (2000) “Informations, réseaux, identités” en: BINDÉ, J. *Les clés du XXIe siècle* (París: SEUIL/UNESCO).
- CEPAL (1998) *Panorama social de América Latina* (Santiago).
- (2000) *Panorama social de América Latina* (Santiago).
- (2002) *Panorama social de América Latina* (Santiago).
- (2003) *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe* en: www.cepal.org.
- CHARAFEDDINE, FAHIMA (2004) “Higher education in developing countries: problems and challenges” en: *UNESCO Forum*, ED.04/Conf.611/38.
- CHEN, XIANGMING (2002) “The Academic Profession in China” en: Altbach, P. *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries* (Nueva York: Center for International Higher Education/ Palgrave Publishers).
- CHEUNG, S. Y. (2003) *Higher education expansion and reform: changing educational inequalities in Great Britain* (Essex: Institute of Social and Economic Research, University of Essex).
- CHITORAN, DIMITRI (1996) “Internal evaluation of the UNIT-WIN/UNESCO Chairs Programme. Progress Report” (París: UNESCO).
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005) “Movilizar el capital intelectual de Europa” (Bruselas) Comunicación de la Comisión, SEC2005 518.
- CONEJO, C. (2004) “Financiamiento de la educación superior en América Latina: El Caso de Costa Rica” en: Seminario Regional sobre financiamiento de la educación superior, La Habana, 22 y 23 de noviembre, en: www.iesalc.org.ve.

- CORAGGIO, JOSÉ LUIS (2002) “Construir Universidad en la Adversidad” en: *Revista del Conesup*, N° 2 (Quito).
- CORTADELLAS, JOAN (1997) *Cuestionario de autoevaluación de la EFQM adaptado por la Universidad Politécnica de Cataluña para equipos directivos de universidades* (Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña).
- (2002) *Información para la toma de decisiones: indicadores internos e indicadores externos* (Barcelona: CINDA. Colección Gestión Universitaria).
- CRESALC y UNESCO (1997) *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe* (Caracas: CRESALC/ UNESCO. Colección Respuestas) N° 5, Tomos I y II.
- CRUE (2004) *La universidad española en cifras* (Madrid: CRUE).
- CRUZ CARDONA, VÍCTOR (1995) *Evaluación y acreditación de programas de postgrado: Guía de autoevaluación* (Madrid: Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado) 2ª edición.
- CRUZ LÓPEZ, YAZMÍN y LÓPEZ SEGRERA, FRANCISCO (2007) “Glosario” en *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (Madrid/ Barcelona/ México: GUNI/ Mundi-Prensa).
- DAGNINO, ROBERTO (2003) “Conferencia inaugural” en: KROTSCH, P. (comp.) *Las miradas de la universidad, III Encuentro Nacional* (La Plata: Ediciones Al Margen).
- DANIEL, JOHN (1998) *Mega-universities and knowledge media: technology strategies for higher education* (Londres: Kogan Page Ltd.).
- (2001) “Life in the eternal triangle: Access, Quality and Cost”, conferencia dictada en la National Association of Independent Colleges and Universities, reunión anual, 30 de enero (Washington DC).
- (2004) “Requisite variety, liberal democracy, fair trade: higher education in a new century” en: UNESCO *Final Report of the meeting of HE partners* (París: UNESCO).
- DE LA FUENTE, JUAN RAMÓN (2005) “Las universidades, la inteligencia de los países” en *Foreign Affairs en español* (México DF) Vol. 5, N° 2.
- DE LA GARZA, JAVIER (2006) “COPAES” en: *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (Madrid/ Barcelona/ México: GUNI/ Mundi-Prensa).

- DE WIT, HANS (2004) “The Sorbonne and Bolonia Declarations on European Higher Education” en: *International Higher Education. Center for International Higher Education* (Boston: Boston College/ Mass) en: www.cefi.org.
- (2004) “El Proceso Bolonia. Hacia una zona de educación superior europea” en: *Foreign Affairs en español* (México DF) Vol. 5, Nº 2.
- DEARING, RONALD *et al.* (1997) *Dearing Report* (Nottingham: National Committee of Inquiry into Higher Education).
- DELORS, JACQUES *et al.* (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (Madrid: Ediciones Santillana/ UNESCO).
- DIAS SOBRINHO, JOSE (2005) *Dilemas da educação superior no mundo globalizado* (San Pablo: Casa do Psicólogo).
- (2006) “Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe” en: *La Educación Superior en el Mundo 2007* (Madrid/ Barcelona/ México: GUNI/ Mundi-Prensa).
- DIDOU, SYLVIE (2005) “Transnacionalización y comercialización de los servicios educativos: un tema emergente” en: BERTUSI, GUADALUPE TERESINA (coord.), *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva* (México DF: Universidad Pedagógica Nacional/ Miguel Ángel Porrúa)
- DIDRIKSSON, AXEL (2000) “Tendencias de la educación superior al fin de siglo: Escenarios de cambio” en: TÜNNERMANN BERNHEIM, C. y LÓPEZ SEGRERA, F. *La educación en el horizonte del siglo XXI* (Caracas: Ediciones IESALC/UNESCO. Colección Respuestas Nº. 12).
- DIDRIKSSON, AXEL (2001) *La universidad innovadora* (Caracas: Ediciones IESALC/UNESCO. Colección Respuestas No. 14).
- *et al.* (2004) “El financiamiento para las instituciones de educación superior en México” en: Seminario Regional sobre financiamiento de la educación superior, La Habana, 22 y 23 de noviembre, en: www.iesalc.org.ve.
- (2005) *Recent tendencies in higher education financing: The case of Mexico* (s/d: IAU/ Horizons)
- DUART, JOSEP y SANGRÀ, ALBERT (comps.) (2000) *Aprender en la virtualidad* (Barcelona: Editorial Gedisa).
- DUDERSTADT, JAMES (2003) *A University for the 21st Century* (Ann Harbor: Michigan University Press).

- EFA (2006) *Global Monitoring Report* (París: UNESCO).
- EL-KHAWAS, ELAINE (2006) “Acreditación de la educación terciaria en EE.UU. y Canadá” en *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (Madrid/ Barcelona/ México: GUNI/ Mundi-Prensa).
- EL PAÍS (2004) *s/d* 21/09 (España).
- ESCOTET, MIGUEL ÁNGEL (2004) “Formas contemporáneas de gobierno y administración universitaria: visión histórica y prospectiva”. Conferencia inédita en el Pontificio Ateneo Antoniano, Roma.
- (2006) “Gobierno, rendición de cuentas y financiamiento de la universidad” en *La educación superior en el mundo 2006: la financiación de las universidades* (Madrid: GUNI/ Ediciones Mundiprensa).
- FELDFEBER, M. y SAFORCADA, F. (2005) *OMC, ALCA y educación* (Buenos Aires: Centro Cultural de la cooperación. Cuaderno de trabajo 58).
- FERNÁNDEZ LAMARRA, NORBERTO (2005) *La evaluación de la calidad y su acreditación en la educación superior en América latina y en el Mercosur* en: MORA, J. y FERNÁNDEZ LAMARRA, N. *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa (Procesos de Evaluación y Acreditación de la Calidad)* (Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional Tres de Febrero).
- FERNÁNDEZ LAURO, SONIA (2006) “Bibliografía seleccionada sobre acreditación para la garantía de la calidad” en: *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (Madrid/ Barcelona/ México: GUNI/ Mundi-Prensa).
- FERRER LLOP, JOSEP (2004a) “L’ université du 21ème siècle- l’ exemple de l’ Université Polytechnique de Catalunya” en: *Final Report of the Meeting of Higher Education Partners* (París: UNESCO).
- (2004b) “Los retos de cambio en las universidades” en la inauguración del 7º Seminario para equipos rectorales de la CUDU, UPC.
- (2004c) “Retos en la universidad pública en el siglo XXI” en: www.orus-int.org/fiche.
- (2004d) “El compromiso social de la universidad en el siglo XXI” en: www.guni-rmies.net.

- FERRER LLOP, JOSEP (2005) “Un campus para el siglo XXI” en: *El País*, 5/03/2005.
- FIUC (2004) *Globalización y enseñanza superior católica* (París: FIUC/ Congregación para la Educación Católica).
- FOREST, JAMES y ALTBACH, PHILLIP (2006) *International Handbook of Higher Education* (Países Bajos: Springer).
- FREIRE, PAULO (1999) *Política y educación* (México DF: Siglo XXI).
- FUNDACIÓN CYD (2004) *Contribución de las universidades españolas al desarrollo* (Barcelona: Grey y Trace).
- GACEL, JOCELYNE (2003) *La internacionalización de la educación superior* (Guadalajara: Universidad de Guadalajara).
- GÁMEZ, S. (2004) “Financiamiento de la educación superior en República Dominicana”. Seminario Regional sobre financiamiento de la educación superior, La Habana, 22 y 23 de noviembre, en: www.iesalc.org.ve.
- GARCÍA GUADILLA, CARMEN (2000) “Latin America: higher education research in a transformation context” en: TEICHLER, ULRICH y JAN SADLAK *Higher education research. Its relationship to policy and practice* (Oxford: Pergamon Press).
- GARCÍA GUADILLA, CARMEN (2002) “ACGS (GATS) Educación Superior y América Latina” en: www.google.es/search?q=escenarios.
- GARCÍA GUADILLA, CARMEN (2003) *Tensiones y Transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio* (Caracas: Editorial Nueva Sociedad/ Cendes).
- (2004a) “Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones para el caso de América Latina”. Ponencia presentada al Primer Seminario de Investigación en la Región Latinoamericana y del Caribe del Foro de la UNESCO sobre educación superior, investigación y conocimiento, Porto Alegre, Brasil, 1-3 de septiembre.
- (2004b) “Access to higher education: between global market and international and regional cooperation” en: *UNESCO Forum* (París: UNESCO) ED.04/Conf. 611/07, 22 de noviembre.
- (2005) “Perspectiva regional de educación superior en América Latina. Con especial referencia al financiamiento”. Ponencia elaborada a solicitud de GUNI.

- GARCÍA GUADILLA, CARMEN (2006) “Financiamiento de la educación superior en América Latina” en: *La educación superior en el mundo 2006: la financiación de las universidades* (Madrid: GUNI/ Ediciones Mundi-Prensa).
- GATES, BILL (1995) *La route du futur* (París: Robert Laffont).
- (1999) *Los negocios en la era digital* (Barcelona: Plaza y Janés).
- GENTILI, PABLO (comp.) (2001) *Universidades na penumbra* (San Pablo: Cortez Editora/ CLACSO).
- GENTILI, PABLO y LEVY, BETTINA (2005) *Espacio público y privatización del conocimiento* (Buenos Aires: CLACSO).
- GLEN, JEROME y GORDON, THEODORE (2005) *State of the future* (Washington: s/d).
- GONZÁLEZ, J. (2004) “El financiamiento de la educación superior en Perú”. Seminario Regional sobre financiamiento de la educación superior, La Habana, 22 y 23 de noviembre, en: www.iesalc.org.ve.
- GONZÁLEZ CASANOVA, PABLO (2001) *La universidad necesaria en el siglo XXI* (México: Era).
- GOROSTIAGA, XAVIER (2000) “En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo: desafíos y retos para la Universidad en América Latina y el Caribe” en: TÜNNERMANN BERNHEIM, C. y LÓPEZ SEGRERA, F. *La educación en el horizonte del siglo XXI* (Caracas: IESALC/UNESCO. Colección Respuestas, N° 12).
- GUNI (2006a) *La educación superior en el mundo 2006: la financiación de las universidades* (Madrid/ Barcelona/ México: GUNI, Ediciones Mundi-Prensa).
- (2006b) *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (Madrid/ Barcelona/ México: GUNI/ Mundi-Prensa).
- HADDAD, GEORGE (2000) “University and Society: responsibilities, contracts, partnerships” en: NEAVE, G. *The universities responsibilities to society* (s/d: IAU/ UNESCO).
- (2004) “IAU speaks with Dr. Georges Haddad, new Director Division of Higher Education” en: *IAU/ UNESCO Newsletter*, vol. 10, N° 3-4, junio.
- (2006) “Calidad en la formación de la enseñanza superior” en: *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (Madrid/ Barcelona/ México: GUNI/ Mundi-Prensa).

- HALLACK, JACQUES y POISSON, MURIEL (2006) “Fraude académico, acreditación y garantía de la calidad. Lecciones aprendidas del pasado y retos para el futuro” en: *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (Madrid/ Barcelona/ México: GUNI/ Mundi-Prensa).
- HARASIM, LINDA *et al.* (2000) *Redes de aprendizaje* (Barcelona: Gedisa).
- HAUG, G. (2005) “Agenda europea de reforma de la ES”. Ponencia dictada en el Seminario “Gestión estratégica y financiación como elementos para la gestión del cambio” (Valencia).
- HERNÁNDEZ, J. (2005) “La financiación como elemento para el cambio”. Ponencia dictada en el Seminario “Gestión estratégica y financiación como elementos para la gestión del cambio” (Valencia).
- HERNÁNDEZ, M. (2004) “Financiamiento de las instituciones de educación superior en Honduras”. Seminario Regional sobre financiamiento de la educación superior, La Habana, 22 y 23 de noviembre, en: www.iesalc.org.ve.
- HOWE, G. D. (2005) “Contending with Change: Reviewing Tertiary Education in the English Speaking Caribbean” en: www.iesalc.unesco.org.ve.
- IYEGUMWENA, M. y EKWUTOZIA, U. (2002) “The academic workplace in a changing environment” en: ALTBACH, P. *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries* (Nueva York: Center for International Higher Education/ Palgrave Publishers).
- JAYARAM, N. (2002) “The fall of the Guru: the decline of the academic profession in India” en: ALTBACH, P. *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries* (Nueva York: Center for International Higher Education/ Palgrave Publishers).
- JOHNSTONE, BRUCE (2006a) “Financing Higher Education in the USA” en: *Higher Education in the World 2006* (Londres: Palgrave/Macmillan).
- (2006b) *Financing Higher Education. Cost-Sharing in International Perspective* (Boston: CIHE/ Boston College).
- KLIKSBERG, BERNARDO (2001) *Diez falacias sobre los problemas sociales de América Latina* (Caracas: Imprenta Nacional).

- KNIGHT, JANE (2004) “Crossborder Education in a Trade Enviroment: Complexities and Policy Implications”. Ponencia presentada en el taller “Implications of WTO/GATS for Higher Education in Africa”, African Association of Universities, Accra, Ghana, 27-29 de abril.
- (2005) “El comercio de la educación superior” en: *Foreign Affairs en español* (México DF) Vol. 5, N° 2.
- (2006a) “Educación transfronteriza comercial” en: *La Educación Superior en el mundo 2006: la financiación de las universidades* (Madrid: Ediciones Mundi-Prensa).
- (2006b) “Educación superior transfronteriza: problemas e implicaciones referentes a la garantía de la calidad y a la acreditación” en: *La Educación Superior en el mundo 2006: la financiación de las universidades* (Madrid: Ediciones Mundi-Prensa).
- KOEN, CHARLTON (2002) “Challenges and pressures facing the academic profession in South Africa” en: Altbach, P. *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries* (Nueva York: Center for International Higher Education/ Palgrave Publishers).
- LANCRIN, VINCENT (2004) “Building future scenarios for universities and higher education” en: *Policy Futures in Education*, en: www.worlds.co.uk/PFIE.
- LEE, MOLLY (2002) “The academic profession in Malaysia and Singapore” en: ALTBACH, P. *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries* (Nueva York: Center for International Higher Education/ Palgrave Publishers).
- LEE, SUNGHO (2002) “The changing academic workplace in Korea” en: ALTBACH, P. *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries* (Nueva York: Center for International Higher Education/Palgrave Publishers).
- LEHER, ROBERTO (2001) “Projetos e modelos de autonomía e privatização das universidades públicas.” En: GENTILI, P. (comp.) *Universidades na penumbra* (San Pablo: Editora Cortez/ CLACSO).
- LEITE, DENISE (2003) “Avaliação e democracia: possibilidades contra-hegemónicas ao redesenho capitalista das universidades” en: MOLLIS, M. (comp.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* (Buenos Aires: CLACSO).

- LEMAITRE, MARÍA JOSÉ (2004) “Acreditación de la educación superior: tendencias recientes y desarrollo para el futuro”, en: www.uantof.cl.
- (2005) “Redes de agencias a nivel mundial y regional” en: MORA, J. y FERNÁNDEZ LAMARRA, N. *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa (Procesos de Evaluación y Acreditación de la Calidad)* (Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional Tres de Febrero).
- LEMASSON, J. P. y CHIAPPE, M. (1999) *La investigación universitaria en América Latina* (Caracas: Ed. IESALC/ UNESCO. Colección Respuestas N° 7).
- LÓPEZ SEGRERA, FRANCISCO y TÜNNERMANN BERNHEIM, CARLOS (2000) *La Educación en el Horizonte del Siglo XXI* (Caracas: Ed. IESALC/ UNESCO. Colección Respuestas N° 12).
- LÓPEZ SEGRERA, FRANCISCO (2001) *Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe* (Caracas: Ed. IESALC/ UNESCO. Colección Respuestas N° 18).
- LÓPEZ SEGRERA, FRANCISCO y MALDONADO, ALMA (2002a) *Educación Superior Latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico.* (Colombia: UNESCO/ Boston College/ Universidad de San Buenaventura de Cali).
- LÓPEZ SEGRERA, FRANCISCO (2002b) *Educación Permanente, calidad, evaluación y pertinencia* (Colombia: UNESCO/ Universidad de San Buenaventura de Cali).
- (2003) “Raíces, consecuencias e propuestas alternativas á hegemonía unipolar e á globalizaçãõ” en: DOS SANTOS, T. *Coordenação Os impasses da globalizaçãõ* (Río de Janeiro: Editora Puc/ REGGEN).
- (2004a) “Higher education and research in the Latin American Region” en: *UNESCO Forum* (París) ED.04/Conf.611/ 35, 22 de noviembre.
- *et al.* (2004b) *América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Perspectiva y prospectiva de la globalización* (México DF: Fundación Cultura de Paz/ UNAM/ TEMAS/ Editorial Porrúa).
- (2005a) “Posibles escenarios mundiales de la educación superior” en: *Perfiles Educativos* (México DF: CESU, UNAM) N° 109-110.

- LÓPEZ SEGRERA, FRANCISCO (2005b) “Análisis prospectivo de la educación superior a nivel mundial” en: *Revista Paraguaya de Sociología* (Asunción) Año 42, N° 124.
- LÓPEZ SEGRERA, FRANCISCO; SANYAL, BIKAS y TRES, JOAQUIM (2006a) “Visión global de las percepciones regionales respecto a la financiación de la educación superior” en *La educación superior en el mundo 2006: la financiación de las universidades* (Madrid: GUNI/ Ediciones Mundi-Prensa).
- LÓPEZ SEGRERA, FRANCISCO; SANYAL, BIKAS y TRES, JOAQUIM (2006b) “Visión general de las perspectivas regionales sobre la acreditación en el mundo actual” en: *La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (Madrid: GUNI/ Ediciones Mundi-Prensa).
- (2006c) “El enfoque sobre los conceptos de calidad y acreditación en la CMES y en las reuniones de seguimiento” en: *La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (Madrid: GUNI/ Ediciones Mundi-Prensa).
- (2006d) “La educación superior en el Caribe” en: *La educación superior en el mundo 2006: la financiación de las universidades* (Madrid: GUNI/ Ediciones Mundi-Prensa).
- (2006e) “América Latina y el Caribe: principales tendencias de la educación superior” en *Revista Avaliação*, septiembre.
- (2006f) *Escenarios Mundiales de la Educación Superior* (Buenos Aires: CLACSO).
- LOUISY, P. (1998) “Higher education in the Caribbean: Issues and Strategies” en: *Higher education in the Caribbean* (Caracas: IESALC/ UNESCO).
- LYNN MEEK, VAN (2003) “Market coordination, research management and the future of higher education in the post-industrial era” en: *UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge* (París) ED-2004/WS/14.
- LLAVORÍ, R. (2006) “Aneca” en: *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (Madrid/ Barcelona/ México: GUNI/ Mundi-Prensa).
- MALO, SALVADOR (2005) “El Proceso de Bolonia y la educación superior en América Latina” en: *Foreign Affairs en español* (México DF) Vol. 5, N° 2.

- MARQUERIE, C. (2005) “La gestión estratégica como impulsora del cambio”. Ponencia en el Seminario “Gestión estratégica y financiación como elementos para la gestión del cambio” (Valencia).
- MARQUIS, CARLOS (2000) “Evaluación universitaria en el MERCOSUR” en: Seminario-Taller Regional de Gestión, Evaluación y Acreditación de IES. IESALC/ FLACSO/ OEI-IIEP.
- (2002) “Universities and professors in Argentina: Changes and challenges” en: ALTBACH, P. *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries* (Nueva York: Center for International Higher Education/Palgrave Publishers).
- MARTIN, J. (2004) “Financiamiento de la educación superior: Paraguay”, Seminario Regional sobre financiamiento de la educación superior, La Habana, 22 y 23 de noviembre, en: www.iesalc.org.ve.
- MATEO, J. (2005) “La financiación como elemento para el cambio”. Ponencia en el Seminario “Gestión estratégica y financiación como elementos para la gestión del cambio” (Valencia).
- MATSUURA, KOICHIRO (2000) s/d (UNESCOPRESSE) 15/06.
- MAYOR, F. y BINDÉ, J. (1999) *Un Monde Nouveau* (París: Editions Odile Jacob/ UNESCO).
- MAYOR, F. y TANGUIANE, S. (2000) *L'enseignement supérieur au XXIe siècle* (París: Hermes Science Publications).
- MICHAVILA, F. y CALVO, B. (1998) *La universidad española hoy* (Barcelona: Editorial Síntesis).
- MICHAVILA, F. y ZAMORANO, S. (2006) “La acreditación en el EEES” en: *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (Madrid/ Barcelona/ México: GUNI/ Mundi-Prensa).
- MOJICA, FRANCISCO (2005) *La construcción del futuro* (Bogotá: Externado de Colombia).
- MOLLIS, MARCELLA (comp.) (2003) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* (Buenos Aires: CLACSO).
- MORIN, EDGAR (2000) *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro* (Bogotá: UNESCO/ Ministerio de Educación de Colombia).
- NEAVE, GUY (2001) *Educación Superior: Historia y Política* (Barcelona: Gedisa).
- OCDE (2002) *Education at Glance* (París).
- (2003) *Regards sur l'éducation* (París).

- OCDE (2004a) *Annual Report* en: www.OCDE.org/bookshop.
- (2004b) *Quality and Recognition in Higher Education: The Cross-Border Challenge* (París: OCDE/ CERI).
- (2004c) *Internationalization and Trade of Higher Education – Challenges and Opportunities* (París: OCDE/ CERI).
- (2006) *Meeting of OECD Education Ministres* en: www.oecd.org/edu/universityfutures y www.oecd.org/edu/future/sft.
- ODDONE, G. y PERERA, M. (2004) “Educación superior en Uruguay: Descripción y financiamiento”. Seminario Regional sobre financiamiento de la educación superior, La Habana, 22 y 23 de noviembre, en: www.iesalc.org.ve.
- OKEBUKOLA, PETER (2002) “Globalization and quality assurance in higher education: a view from Nigeria” en: *Globalization and the Market in Higher Education: Quality, accreditation and qualifications* (París: UNESCO/ Economica).
- OKEBUKOLA, PETER y SHABANI, JUMA (2006) “Garantía de la calidad y acreditación en la educación superior del África Subsahariana” en: *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (Madrid/ Barcelona/ México: GUNI/ Mundi-Prensa).
- ORDORIKA, IMMANOL (2006) “Commitment to society: challenges for public research universities” en: *Papers, Colloquium on Research and Higher Education Policy* (París: UNESCO) 30/11 al 01/12.
- ORTEGA Y GASSET, JOSÉ (1930) “Misión de la Universidad” en: *Obras Completas* (Madrid: Revista de Occidente) Vol. IV.
- OHMAE, KENICHI (2005) *El próximo escenario global. Desafíos y oportunidades en un mundo sin fronteras* (Bogotá: Grupo Editorial Norma).
- PNUD (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006) “Human Development Report” en: www.undp.org.
- PELÁEZ, O. (2004) “El financiamiento de las instituciones de educación superior en Guatemala”. Seminario Regional sobre financiamiento de la educación superior, La Habana, 22 y 23 de noviembre, en: www.iesalc.org.ve.
- PÉREZ VALENCIA, J. A. (2005) “La política de financiación como elemento para el cambio”. Ponencia en el Seminario “Gestión

- estratégica y financiación como elementos para la gestión del cambio” (Valencia).
- PETERS, F. (1998) “An Overview of Caribbean Higher Education” en: *Higher Education in the Caribbean* (Caracas: IESALC/ UNESCO).
- PORTA, E. (2004) “Financiamiento de las instituciones de educación superior en Nicaragua”. Seminario Regional sobre financiamiento de la educación superior, La Habana, 22 y 23 de noviembre, en: www.iesalc.org.ve.
- RED IBEROAMERICANA PARA LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (RIACES) (2004) *Glosario Internacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Documento* (Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Orense).
- RÉAL THIVIERGE, GUY (2004) “Lo humano en el centro del mundo”. Conferencia en el Palais de l’UNESCO, en: <http://es.catholic.net>.
- RODRIGUES DIAS, MARCO ANTONIO (1998) “La educación superior: visión y acción para el siglo próximo” en: *Perspectivas*, Vol. XXVIII, N° 3, septiembre.
- RODRIGUES DIAS, MARCO ANTONIO (2003) “Espais solidaris en temps d’obscurantisme” en la Inauguración del Curso Académico de la UPC 2003-2004.
- RODRIGUES DIAS, MARCO ANTONIO (2004) “Cooperación Internacional: Cuestión de necesidad” en: www.crue.org/prdias.htm.
- RODRÍGUEZ, F. (2004) “Estudio regional sobre las tendencias del financiamiento de la educación superior en América Latina: El caso de Colombia”. Seminario Regional sobre financiamiento de la educación superior, La Habana, 22 y 23 de noviembre, en: www.iesalc.org.ve.
- RODRÍGUEZ, ROBERTO (2003) “La educación superior en el mercado. Configuraciones emergentes y nuevos proveedores” en: MOLLIS, M. (comp.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* (Buenos Aires: CLACSO).
- SADER, EMIR (2003) “Año crucial para la izquierda latinoamericana” en *Le Monde Diplomatique, edición española*.
- (2006) “Rebeliones latinoamericanas” en: *Le Monde Diplomatique, edición española*, febrero.

- SAMOFF, J. y BIDEMLI, C. (2004) “From Manpower Planning to the Knowledge Era: World Bank Policies on Higher Education in Africa” en: *UNESCO Forum* (París) ED.04/Conf.611/06, 22 Nov.
- SANTA CRUZ, J. (2004) “Financiamiento de las instituciones de educación superior en Bolivia”. Seminario Regional sobre financiamiento de la educación superior, La Habana, 22 y 23 de noviembre en: www.iesalc.org.ve.
- SANTOS, SINESIO; ALPÍZAR, MIRIAM *et al.* (2004) “Estudio sobre el financiamiento de la educación superior de Cuba”. Seminario Regional sobre financiamiento de la educación superior, La Habana, 22 y 23 de noviembre en: www.iesalc.org.ve.
- SANTOS, SINESIO (2005) “El financiamiento de la educación superior en América Latina”. Borrador inédito.
- SCHWARTZMAN, SIMON (2004) O “Financiamiento das Instituições de Ensino Superior no Brasil”. Seminario Regional sobre financiamiento de la educación superior, La Habana, 22 y 23 de noviembre, en: www.iesalc.org.ve.
- SANYAL, BIKAS C. y MARTIN, MICAELLA (1997) “Nuevas estrategias para la gestión de financiamiento en las universidades: experiencias de los países de la OCDE y América Latina” en: *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe* (Caracas: CRESALC/ UNESCO).
- SANYAL, BIKAS C. (1998) *Innovations dans la gestion des universités* (París: IIEP/UNESCO).
- SANYAL, BIKAS C. y MARTIN, MICAELA (2006) *Garantía de la calidad y el papel de la acreditación: una visión global en La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (Madrid/ Barcelona/ México: GUNI/ Mundi-Prensa).
- SEDDOH, FRANCISCO K. (2002), “The World Conference on Higher Education: which strategies and which actions to follow?” en: *Key Note Speaker at University* (La Habana).
- SEMINARIO REGIONAL SOBRE FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (2005) Ponencias presentadas de diversos países, La Habana, 22 y 23 de noviembre.
- SILVIO, JOSÉ (2000) *La virtualización de la universidad* (Caracas: IESALC/ UNESCO. Colección Respuestas N° 13).

- SMOLENTSEVA, A. (2002) "Challenges to the Russian Academic Profession" en: Altbach, P. *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries* (Nueva York: Center for International Higher Education/ Palgrave Publishers).
- SOROS, GEORGE (1998) *La crise du capitalisme mondial* (París: Plon).
- (2002) *Globalizzazione. La responsabilità morale dopo l'11 settembre* (Milán: Ponte Alle Grazie).
- (2004) *La burbuja de la supremacía norteamericana. Como corregir el abuso de poder de Estados Unidos* (Barcelona: Debate).
- SOUSA, BOAVENTURA (2004) *A universidade no século XXI* (San Pablo: Cortez Editora).
- STELLA, ANTHONY (2006) "Acreditación de la educación superior en la región de Asia y el Pacífico" en: *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (Madrid/ Barcelona/ México: GUNI/ Mundi-Prensa).
- STIGLITZ, JOSEPH (2002) *El malestar en la globalización* (Madrid: Taurus).
- TEFERRA, DAMTEW y ALTBACH, PHILLIP (comps.) (2003) *African Higher Education* (Bloomington, Indiana: Indianan University Press).
- THE ECONOMIST (2005) "The brains business. A survey of higher education" en: *The Economist*, septiembre.
- THUROW, LESTER (1996) *El futuro del capitalismo* (Buenos Aires: Javier Vergara Ed.).
- TRINDADE, HELGIO (2001a) "As metáforas da crise: da universidade em ruínas ás universidades na penumbra na América Latina" en: GENTILI, P. (comp.) *Universidades na penumbra* (San Pablo: Cortez Editora/ CLACSO).
- TRINDADE, HELGIO (comp.) (2001b) *Universidade em ruínas* (Petrópolis: Editora Vozes).
- TROW, MARTIN (1973) "Problems in the transition from elite to Mass Higher Education" en: *Policies for Higher Education, General Report, Conference of Futures Structures of Post-Secondary Education*, 26-29 de junio (París: OCDE).
- TILAK, JANDBYALA (2004) *Higher education between the State and the Market* ED.04/Conf.611/26.

- TILAK, JANDBYALA (2006) Entrevista en el Boletín 10 de GUNI, 23 de febrero (Barcelona).
- THIRN, K. *et al.* (2004) "Approaches to results: Based funding in tertiary education. Identifying Finance Reform Option for Chile", Documento WPS3436 (Washington: Banco Mundial).
- TORRES, C. (2004) "Presentación del informe sobre financiamiento de la educación superior en Chile". Seminario Regional sobre financiamiento de la educación superior, La Habana, 22 y 23 de noviembre.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, CARLOS (1999) *Historia de la universidad en América Latina* (Caracas: IESALC/ UNESCO).
- TÜNNERMANN BERNHEIM, CARLOS y LÓPEZ SEGRERA, FRANCISCO (2000a) *La educación en el horizonte del siglo XXI* (Caracas: Ediciones IESALC/UNESCO. Colección Respuestas N° 12).
- TÜNNERMANN BERNHEIM, CARLOS (2000b) *Universidad y Sociedad* (Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Colección Temas y Autores. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes).
- (2002) "La educación superior según el Informe del Banco Mundial y UNESCO" en: LÓPEZ SEGRERA, F. y MALDONADO, M. (comp.) *Educación Superior Latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico* (Cali: UNESCO/ Boston College/ Universidad de San Buenaventura de Cali).
- (2006a) "Universidad, pertinencia, calidad y acreditación en un mundo globalizado". GUNI, Discurso inaugural de la 3ª Conferencia Internacional de Barcelona.
- (2006b) *Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras* (París: s/d).
- UNESCO (1994) *Textos fundamentales* (París: UNESCO).
- (1995) *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior* (París: UNESCO).
- (1996) *World Guide to Higher Education* (París: UNESCO).
- (1997a) *Consolidated Declarations and Plans of Action of the Regional Conferences on Higher Education held in Havana, Dakar, Tokyo and Palermo. Retained Lessons. Division of Higher Education* (París: UNESCO).
- (1997b) *Anuario Estadístico 1996* UNESCO & Bernan Press, Maryland, EE.UU.

- UNESCO (1998a) “La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción”. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (París: UNESCO) documentos varios, octubre.
- (1998b) *Informe Mundial sobre la Ciencia 1998* (París: UNESCO/ Santillana Ediciones).
- (1998c) *L'enseignement supérieur dans le monde: statistiques 1980-1995* (París: UNESCO).
- (1998d) *Rapport Mondial sur l'éducation* (París: UNESCO).
- (1999) *Anuario Estadístico* (París: UNESCO).
- (2000a) *Propuestas Preliminares sobre el Proyecto de Estrategia a Plazo Medio para 2002-2007 (31C/4) y el Proyecto de Programa y Presupuesto para 2002-2003 (31 C/5)* (París: UNESCO) Documento 160 EX/5, Parte III.
- (2000b) *World Education Report. The right to education. Towards education for all throughout life* (París: UNESCO).
- (2000c) *Informe Mundial sobre la Comunicación y la Información* (París: UNESCO/ CINDOL).
- (2000d) *El derecho a la educación* (París: Grupo Santillana/ UNESCO)
- (2000e) *Executive Board* (París: UNESCO) 159 ex/39, 19/5.
- (2001a) *International Handbook of Universities. Prepared by the International Association of Universities (IAU)* (s/d: Palgrave/ IAU/ UNESCO).
- (2001b) *Directory UNESCO CHAIRS* (París: UNITWIN/ UNESCO).
- (2003a) *Développements récents et perspectives de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne au 21ème siècle* (París: UNESCO).
- (2003b) *Higher education in the Arab region 1998-2003* (París: UNESCO).
- (2003c) *Reforms and innovations in higher education in some Latin American and Caribbean countries 1998-2003* (París: UNESCO).
- (2003d) *Rapport sur les tendances et les développements dans l'enseignement supérieur en Europe 1998-2003* (París: UNESCO).
- (2003e) *Higher Education in Asia and the Pacific 1998-2003* (París: UNESCO).
- (2004) *Final Report of the Meeting of Higher Education Partners* (París: WCHE/ UNESCO).

- UNESCO (2005) *Global Education Digest* (Montreal: UIS).
- (2006) *Global Education Digest* (Montreal: UIS).
- UNESCO y OCDE (2005a) *Draft Proposal for “Proposed Next Steps for an International Information Tool on Recognized Higher Education Institutions”* (París: UNESCO/ OCDE).
- (2005b) *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education* (París: UNESCO/ OCDE).
- UNIVERSIDAD DE PANAMÁ; ICASE y DIGEPL (2004) “Estudio sobre el financiamiento de las instituciones de educación superior en Panamá”. Seminario Regional sobre financiamiento de la educación superior, La Habana, 22 y 23 de noviembre, en: www.iesalc.org.ve.
- UVALIC-TRUMBIC, STAMENKA (2006) “Política internacional de garantía de la calidad y acreditación: de los instrumentos legales a las comunidades de práctica” en *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (Madrid/ Barcelona/ México: GUNI/ Mundi-Prensa).
- VESSURI, HEBE (2003) “La Ciencia y la Educación Superior en el Proceso de Internacionalización. Elementos de un Marco Conceptual para América Latina” en *UNESCO Forum Occasional Paper Series* (s/d: UNESCO) Paper N° 3/5.
- WEISE, CRISTA y RODRÍGUEZ, GUSTAVO (2003) “Bolivia: la reforma sin forma” en Mollis, M. (comp.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* (Buenos Aires: CLACSO).
- WOODHOUSE, DAVID (2006) “The quality of transnational education: a provider view” en *Quality in higher education* (Reino Unido, Abingdon: Carfax) Vol. 12, N° 3.
- WORLD BANK (1992) *Access, Quality and Efficiency in Caribbean Education: A Regional Study* (Washington DC: World Bank. Population and Human Resources Division. Dept. 3, Latin American and the Caribbean).
- (1994) *Higher education. The lessons of experience* (Washington DC: World Bank).
- (1996) *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial* (Washington DC: World Bank).
- (2000) *Higher Education in developing countries: Peril and Promise* (Washington DC: World Bank).

- WORLD BANK (2002) *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education* (Washington DC: World Bank).
- (2004) *Strengthening World Bank Support for Quality Assurance in the Asia-Pacific Region* (Washington DC: World Bank/ Lenn M. P.).
- WORLD TRADE ORGANIZATION (WTO) (1998) “Background Note by the Secretariat, SCW49” (s/d).
- YARZÁBAL, LUIS; VILA, ANA y RUIZ, ROBERTO (eds.) (1999) *Evaluar para transformar* (Caracas: IESALC/ UNESCO. Colección Respuestas N° 10).
- ZICCARDI, ANA (2001) *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía* (Buenos Aires: CLACSO).

Sitios de Internet

Sitios Web de organizaciones internacionales de gran relevancia

<http://portal.unesco.org>
<http://unesdoc.unesco.org>
<http://www.uis.unesco.org>
<http://www.OCDE.org>
<http://www.worldbank.org>
<http://www.iadb.org>
<http://cepal.org>
<http://www.undp.org>

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

Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS).
www.gatswatch.org.

Agencia universitaria de la francofonía (AUF). www.auf.org.

Asociación de universidades europeas (EUA). www.eua.be/eua/.

Asociación de Universidades Africanas (AAU). www.aau.org.

Asociación de Universidades Arabes (AARU). www.aaru.edu.jo.

Asociación de Universidades del Commonwealth (ACU).
www.acu.ac.uk.

Asociación de Universidades de Asia y el Pacífico (AUAP).
<http://sut2.sut.ac.th/auap>.

Asociación Internacional de Universidades (AIU).
www.unesco.org/aiu.

Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria (CUDU), Universidad Politécnica de Cataluña (UPC). www.upc.es/cudu.

Center for International Higher Education (CIHE).
www.bc.edu/cihe/.

Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). www.cinda.cl.

Commonwealth of Learning (COL). www.col.org.

Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE).
www.crue.org.

Consejo internacional de la ciencia (ICSU). www.icsu.org.

Instituto Internacional para el planeamiento educacional (IIEP).
www.unesco.org/iiep.

Consejo latinoamericano de ciencias sociales (CLACSO).
www.clacso.org.

Consejo para el desarrollo de las ciencias sociales en África (CODESRIA). www.codesria.org.

Federación Internacional de Universidades Católicas.
www.fiuc.org/.

Fundación Chile. www.educarchile.cl.

Global University Network for Innovation (GUNI).
www.guni-rmies.net.

Núcleo de investigación sobre la educación superior de la universidad de Sao Paulo (NUPES). www.usp.br/nupes/.

Observatoire International des Reformes Universitaires (ORUS).
www.orus-int.org.

Proyecto universia.net. www.universia.net.

Red de investigadores en educación superior (RISEU).
www.unam.mx/coordhum/riseu.

Society for research into Higher Education (SRHE).
www.srhe.ac.uk.

Swedish International Development Cooperation Agency (SIDA).
www.sida.se.

UNESCO FORUM. <http://portal.unesco.org/education/en/ev>.

Universidad de las Naciones Unidas (UNU). www.unu.edu.

Siglas utilizadas

| | |
|----------|---|
| ASDI | Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo. |
| AIU | Asociación Internacional de Universidades. |
| AIUP | Asociación Internacional de Presidentes de Universidades. |
| ALC | América Latina y el Caribe. |
| ALFA | América Latina formación académica. |
| AUSJAL | Asociación de Universidades Jesuitas de América Latina. |
| AUGM | Asociación de Universidades Grupo Montevideo. |
| BID | Banco Interamericano de Desarrollo. |
| BM | Banco Mundial. |
| CAPES | Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior, Brasil. |
| CARICOM | Caribbean Community Secretariat. |
| CEDES | Centro de Estudios de Estado y Sociedad, Argentina. |
| CENDES | Centro de Estudios del Desarrollo de la Universidad Central de Venezuela. |
| CEPAL | Comisión Económica para América Latina y el Caribe. |
| CEPES | Centro de Estudios y Perfeccionamiento en la Educación Superior de la Universidad de La Habana, Cuba. |
| CES | Consejo de Educación Superior, Puerto Rico. |
| CESU | Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México. |
| CIDE | Centro de Investigación y Desarrollo Educativo, Chile. |
| CIID | Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Canadá. |
| CINDA | Centro Interuniversitario de Desarrollo. |
| CIPEDDES | Centro Interdisciplinario de Pesquisa para o Desenvolvimento do Ensino Superior, Brasil. |
| CLACSO | Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. |
| CMES | Conferencia Mundial de Educación Superior. |
| COLUMBUS | Colaboración en gestión universitaria entre universidades y académicos. |
| CNPQ | Consejo Nacional de Investigaciones del Brasil. |
| CRE | Asociación de Universidades Europeas. |
| CRESALC | Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. |
| CRUE | Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas |
| CSE | Consejo Superior de Educación, Chile. |
| CSUCA | Consejo Superior Universitario Centroamericano. |
| CyT | Ciencia y Tecnología. |
| CUDU | Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria. |
| DANIDA | Agencia Danesa para Asistencia al Desarrollo Internacional. |
| ERASMUS | European Action Scheme for the Mobility of University Students. |
| ES | Educación Superior. |
| ESCALA | Espacio Común Académico Latinoamericano. |
| ESP | Educación Superior Privada. |
| EEUU | Estados Unidos de América. |
| FLACSO | Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. |
| FIUC | Federación Internacional de Universidades Católicas. |
| FMI | Fondo Monetario Internacional. |
| GATS | Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios |
| GDP | Gross Domestic Product. |
| GUNI | Global University Network. |
| HE | Higher Education. |
| IDH | Índice de Desarrollo Humano |
| HEI | Higher Education Institutions. |
| I&D | Investigación y Desarrollo. |
| IES | Instituciones de Educación Superior. |
| IESALC | Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. |
| IGLU | Programa Interamericano de Gestión y Liderazgo Universitarios. |
| IPE | Instituto Internacional de Planificación Educativa, UNESCO. |
| ITESM | Instituto Tecnológico de Monterrey. |
| MIT | Massachusetts Institute of Technology. |
| NIC | New Industrialized Countries of Asia (Dragones). |
| NSHE | National Systems of Higher Education. |
| NORAD | Agencia Noruega de Cooperación para el Desarrollo. |

| | |
|---------|---|
| NUPES | Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior de la Universidad de Sao Paulo, Brasil. |
| OIT | Organización Internacional del Trabajo. |
| OCDE | Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo. |
| OMC | Organización Mundial de Comercio. |
| ONG | Organizaciones no gubernamentales. |
| OUI | Organización Universitaria Interamericana, Canadá. |
| PIB | Producto Interno Bruto. |
| PNB | Producto Nacional Bruto. |
| PNUD | Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. |
| SELA | Sistema Económico Latinoamericano. |
| SES | Sistemas de Educación Superior. |
| TIC | Nuevas tecnologías de información y comunicación. |
| UDUAL | Unión de Universidades de América Latina. |
| UE | Unión Europea. |
| UNAM | Universidad Nacional Autónoma de México. |
| UNAMAZ | Asociación de Universidades Amazónicas. |
| UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. |
| UNITWIN | Plan de acción internacional para la cooperación interuniversitaria, UNESCO. |
| UPC | Universidad Politécnica de Cataluña. |
| WB | World Bank. |
| WTO | World Trade Organization. |

ANEXOS

Anexo 1

Jiao Tong University 2004 “World academic ranking of universities”, 8 primeras universidades del ranking, todas las universidades de Australia y otras universidades seleccionadas:

| Universidad | País | Ranking |
|-------------------------------------|-----------|---------|
| Harvard | EEUU | 1 |
| Stanford | EEUU | 2 |
| Cambridge | RU | 3 |
| University of California - Berkeley | EEUU | 4 |
| Massachusetts Inst Tech (MIT) | EEUU | 5 |
| California Institute of Technology | EEUU | 6 |
| Princeton | EEUU | 7 |
| Oxford | RU | 8 |
| ANU | Australia | 53 |
| University of California - Irvine | EEUU | 55 |
| University of Bristol | RU | 60 |
| University of Nottingham | RU | 80 |
| Brown University | EEUU | 82 |
| University of Melbourne | Australia | 82 |
| University of Queensland | Australia | 101-152 |
| University of Sydney | Australia | 101-152 |
| University of Hawaii | EEUU | 101-152 |
| UNSW | Australia | 153-201 |
| University of Western Australia | Australia | 153-201 |
| Florida State University | EEUU | 153-201 |
| Monash University | Australia | 202-301 |

| Universidad (cont.) | País (cont.) | Ranking (cont.) |
|----------------------------|---------------------|------------------------|
| University of Adelaide | Australia | 202-301 |
| Macquarie University | Australia | 302-403 |
| University of Newcastle | Australia | 302-403 |
| University of Tasmania | Australia | 302-403 |
| Flinders University | Australia | 404-502 |
| La Trobe University | Australia | 404-502 |
| Murdoch University | Australia | 404-502 |
| University of Exeter | RU | 404-502 |

• **FUENTE:** Shanghai Jiao Tong University's Institute of Higher Education 2004 *World academic ranking of universities.*

Anexo 2

Participación de los países en las mejores 500 y mejores 100 universidades de investigación, según la medición de la Universidad de Shanghai Jiao Tong, comparado con su participación en la capacidad económica mundial, 2003-2005

| País | PNB 2003 | Población 2003 | PNB per cápita 2003 | Participación en la capacidad económica mundial | Participación en las 500 mejores universidades de investigación 2005 | Participación en las 100 mejores universidades de investigación 2005 |
|--------------------|-------------------|-----------------------|----------------------------|--|---|---|
| \$b USD PPP | \$ USD PPP | % | | % | % | |
| EEUU | 10 978 | 290.8 | 37 750 | 41.8 | 33.6 | 53.0 |
| Reino Unido | 1 643 | 59.3 | 27 690 | 4.6 | 8.0 | 11.0 |
| Alemania | 2 279 | 82.5 | 27 610 | 6.3 | 8.0 | 5.0 |
| Japón | 3 629 | 127.6 | 28 450 | 10.4 | 6.8 | 5.0 |
| Canadá | 950 | 31.6 | 30 040 | 2.9 | 4.6 | 4.0 |
| Francia | 1 652 | 59.8 | 27 640 | 4.6 | 4.2 | 4.0 |
| Suecia | 239 | 9.0 | 26 710 | 0.6 | 2.2 | 4.0 |
| Suiza | 237 | 7.4 | 32 220 | 0.8 | 1.6 | 3.0 |
| Australia | 572 | 19.9 | 28 780 | 1.7 | 2.8 | 2.0 |
| Países Bajos | 463 | 16.2 | 28 560 | 1.3 | 2.4 | 2.0 |
| Italia | 1 546 | 57.6 | 26 830 | 4.2 | 4.6 | 1.0 |

| País | PNB 2003 | Población 2003 | PNB per cápita 2003 | Participación en la capacidad económica mundial | Participación en las 500 mejores universidades de investigación 2005 | Participación en las 100 mejores universidades de investigación 2005 |
|-------------|------------|----------------|---------------------|---|--|--|
| \$b USD PPP | \$ USD PPP | % | | % | | % |
| Israel | 130 | 6.7 | 19 440 | 0.3 | 1.4 | 1.0 |
| Austria | 241 | 8.1 | 29 740 | 0.7 | 1.2 | 1.0 |
| Finlandia | 143 | 5.2 | 27 460 | 0.4 | 1.0 | 1.0 |

Anexo 3

La Súper Liga Global: las universidades líderes a nivel mundial, según la medición de la Universidad de Shanghai Jiao Tong, y de *The Times Higher*, 2005

| Ranking de la Universidad de Investigación de Shanghai Jiao Tong | | | | Ranking de las universidades de <i>The Times Higher</i> | | | |
|--|---------------------------|--------|------|---|---------------------------|--------|---------|
| | Universidad | Puntos | País | | Universidad | Puntos | País |
| 1 | Harvard U | 100.0 | EEUU | 1 | Harvard U | 100.0 | EEUU |
| 2 | U Cambridge | 73.6 | RU | 2 | Massachusetts IT | 86.9 | EEUU |
| 3 | Stanford U | 73.4 | EEUU | 3 | U Cambridge | 85.8 | RU |
| 4 | U California, Berkeley | 72.8 | EEUU | 4 | U Oxford | 83.9 | RU |
| 5 | Massachusetts IT | 70.1 | EEUU | 5 | Stanford U | 83.4 | EEUU |
| 6 | California IT ('Caltech') | 67.1 | EEUU | 6 | U California, Berkeley | 80.6 | EEUU |
| 7 | Columbia U | 62.3 | EEUU | 7 | Yale U | 72.7 | EEUU |
| 8 | Princeton U | 60.9 | EEUU | 8 | California IT ('Caltech') | 71.5 | EEUU |
| 9 | U Chicago | 60.1 | EEUU | 9 | Princeton U | 64.8 | EEUU |
| 10 | U Oxford | 59.7 | RU | 10 | Ecole Polytechnique | 61.5 | Francia |
| 11 | Yale U | 56.9 | EEUU | 11 | DRUe U | 59.1 | EEUU |
| 12 | Cornell U | 54.6 | EEUU | 12 | London S. of Economics | 59.1 | RU |
| 13 | U California, San Diego | 51.0 | EEUU | 13 | Imperial College London | 59.0 | RU |
| 14 | U California, Los Angeles | 50.6 | EEUU | 14 | Cornell U | 58.1 | EEUU |
| 15 | U Pennsylvania | 50.2 | EEUU | 15 | Beijing U | 56.3 | China |

| Ranking de la Universidad de Investigación de Shanghai Jiao Tong (cont.) | | | Ranking de las universidades de <i>The Times Higher</i> (cont.) | | |
|---|--------|-------|--|--------|-------|
| Universidad | Puntos | País | Universidad | Puntos | País |
| 16 U Wisconsin-Madison | 49.2 | EEUU | 16 Tokyo U | 55.1 | EEUU |
| 17 U Washington (Seattle) | 48.4 | EEUU | 17 U Calif., San Francisco | 54.9 | EEUU |
| 18 U Calif., San Francisco | 47.8 | EEUU | 18 U Chicago | 54.9 | EEUU |
| 19 Johns Hopkins U | 46.9 | EEUU | 19 U Melbourne | 54.5 | EEUU |
| 20 Tokyo U | 46.7 | Japón | 20 Columbia U | 53.9 | Japón |

Notas: U = University IT = Institute of Technology

• FUENTE: SJTUIHE (2006); *Times Higher* (2006).

Anexo 4

Producción de artículos publicados de ciencia e ingeniería (incluyendo medicina y ciencias sociales), países de la OCDE y comparadores seleccionados, 1988 y 2001.

| Nación | Población total | Número de publicaciones de ciencia e ingeniería | | Proporción en la publicación mundial total de ciencia e ingeniería | | Cambio en el número de artículos publicados |
|--------------|-----------------|---|---------|--|------|---|
| | | 2001 | 1988 | 2001 | 1988 | |
| 2003 | 1988 | 2001 | 1988 | 2001 | 1988 | 1988-2001 |
| millones | % | | % | | | 1988 = 100 |
| EEUU | 290.8 | 177,682 | 200,870 | 38.1 | 30.9 | 113.1 |
| Japón | 127.6 | 34,435 | 57,420 | 7.4 | 8.8 | 166.7 |
| Reino Unido | 59.3 | 36,509 | 47,660 | 7.8 | 7.3 | 130.5 |
| Alemania | 82.5 | 29,292 | 43,623 | 6.3 | 6.7 | 148.9 |
| Francia | 59.8 | 21,409 | 31,317 | 4.6 | 4.8 | 146.3 |
| Canadá | 31.6 | 21,391 | 22,626 | 4.6 | 3.5 | 105.8 |
| Italia | 57.6 | 11,229 | 22,313 | 2.4 | 3.4 | 198.7 |
| España | 41.1 | 5432 | 15,570 | 1.2 | 2.4 | 286.6 |
| Australia | 19.9 | 9896 | 14,788 | 2.1 | 2.3 | 149.4 |
| Países Bajos | 16.2 | 8581 | 12,602 | 1.8 | 1.9 | 146.9 |
| Corea | 47.9 | 771 | 11,037 | 0.2 | 1.7 | 1431.5 |
| Suecia | 9.0 | 7573 | 10,314 | 1.6 | 1.6 | 136.2 |
| Suiza | 7.4 | 5316 | 8107 | 1.1 | 1.2 | 152.5 |
| Bélgica | 10.4 | 3586 | 5984 | 0.8 | 0.9 | 166.9 |
| Polonia | 38.2 | 4030 | 5686 | 0.9 | 0.9 | 141.1 |
| Finlandia | 5.2 | 2789 | 5098 | 0.6 | 0.8 | 182.8 |
| Dinamarca | 5.4 | 3445 | 4988 | 0.7 | 0.8 | 144.8 |

| Nación (cont.) | Población total (cont.) | Número de publicaciones de ciencia e ingeniería (cont.) | | Proporción en la publicación mundial total de ciencia e ingeniería (cont.) | | Cambio en el número de artículos publicados (cont.) |
|--------------------------|-----------------------------------|---|---------|--|-------|---|
| 2003 | 1988 | 2001 | 1988 | 2001 | | 1988-2001 |
| millones | % | | % | | | 1988 = 100 |
| Austria | 8.1 | 2241 | 4526 | 0.5 | 0.7 | 202.0 |
| Turquía | 70.7 | 507 | 4098 | 0.1 | 0.6 | 808.3 |
| Grecia | 11.0 | 1239 | 3329 | 0.3 | 0.5 | 268.7 |
| Noruega | 4.6 | 2192 | 3252 | 0.5 | 0.5 | 148.4 |
| México | 102.3 | 884 | 3209 | 0.2 | 0.5 | 363.0 |
| Nueva Zelanda | 4.0 | 2075 | 2903 | 0.4 | 0.4 | 139.9 |
| Rep. Checa | 10.2 | 2746 | 2622 | 0.6 | 0.4 | 95.5 |
| Hungría | 10.1 | 1714 | 2479 | 0.4 | 0.4 | 144.6 |
| Portugal | 10.4 | 429 | 2142 | 0.1 | 0.3 | 499.3 |
| Irlanda | 4.0 | 790 | 1665 | 0.2 | 0.3 | 210.8 |
| Rep. Eslovaca | 5.4 | s/d | 955 | s/d | 0.1 | s/d |
| Islandia | s/d | 69 | 174 | s/d | - | 252.2 |
| Luxemburgo | s/d | s/d | s/d | s/d | s/d | s/d |
| China | 1295.2 | 4619 | 20,978 | 1.0 | 3.2 | 454.2 |
| Federación Rusa* | 143.4 | s/d | 15,846 | s/d | 2.4 | s/d |
| India | 1064.4 | 8882 | 11,076 | 1.9 | 1.7 | 124.7 |
| Taiwán | s/d | 1414 | 8082 | 0.3 | 1.2 | 571.6 |
| Brasil | 176.6 | 1766 | 7205 | 0.4 | 1.1 | 408.0 |
| Israel | 6.7 | 4916 | 6487 | 1.1 | 1.0 | 132.0 |
| Argentina | 36.8 | 1423 | 2930 | 0.3 | 0.5 | 205.9 |
| Singapur | 4.3 | 410 | 2603 | 0.1 | 0.4 | 634.9 |
| Sudáfrica | 45.8 | 2523 | 2327 | 0.5 | 0.4 | 92.2 |
| Chile | 15.8 | 682 | 1203 | 0.1 | 1.9 | 176.4 |
| Egipto | 67.6 | 1130 | 1548 | 0.2 | 0.2 | 137.0 |
| Indonesia | 214.7 | 59 | 207 | - | - | 350.8 |
| Pakistán | 148.4 | 235 | 282 | 0.1 | - | 120.0 |
| Bangladesh | 138.1 | 95 | 177 | - | - | 186.3 |
| Nigeria | 136.5 | 886 | 332 | 0.2 | 0.1 | 37.5 |
| Total mundial | 6272.5 | 466,419 | 649,795 | 100.0 | 100.0 | 139.3 |

Notas:

* El número de artículos en la URRS fue de 31.625 en 1988, 6.8% del volumen mundial. El número de artículos en Rusia decayó de 21.612 (3,8%) en 1994 a 15.846 (2.4%) en 2001.

s/d: sin datos

• FUENTE: NSF (2006); World Bank (2006).

Nuevos actores, interculturalidad y desafíos epistémicos. Rasgos de una universidad postneoliberal en la política universitaria boliviana¹

CRISTA WEISE

Introducción

La universidad cumple un rol contradictorio y complejo, pues juega papeles críticos en relación con los procesos hegemónicos, pero también debe aportar con el conocimiento y los profesionales que sustentan el sistema predominante, debatiéndose en una doble relación de resistencia y reproducción.

Manifiesta de forma muy nítida las dinámicas políticas nacionales, al ser un espacio en el que confluyen los sectores sociales que hacen del conocimiento y de la política sus dos principales herramientas, ya sea para insertarse activamente a la reproducción de las estructuras o para cuestionarlas.

Las políticas públicas son a su vez el resultado de una construcción histórico-social, que refleja las visiones de quienes tuvieron acceso, directa o indirectamente, a los espacios de poder. En este sentido, cada coyuntura política y las propias políticas públicas que en ellas se desarrollan son producto de la negociación y las contradicciones de los actores políticos en pugna. Por tanto, toda política pública, aunque refleja intereses hegemónicos, es producto de la interrelación que se establece entre actores sociales y políticos

1. Este texto es una versión modificada y enriquecida (a partir de la reunión del grupo Universidad y Sociedad de CLACSO) del texto “Visiones de país, visiones de universidad. ¿Cambio real o cambio aparente?”, publicado en *Umbrales. Revista de posgrado en ciencias del desarrollo* (La Paz: CIDES/ Universidad Mayor de San Andrés) N° 15.

distribuidos en la estructura social, con diferentes grados de participación y con intereses diversos.

Así, dos décadas en Bolivia expresan dos visiones políticas e ideológicas aparentemente contradictorias pero que convivieron y gestaron dos proyectos políticos distintos.

El objetivo de este texto es analizar, desde una visión crítica, los cambios en las políticas de educación superior universitaria, en las dos últimas décadas: por una parte los noventa, que se caracterizaron por reformas de corte neoliberal, y las del 2005 en adelante que se perfilan hacia una visión nacionalista popular con una tendencia ideológica indianista.

De esta manera, queremos contribuir a una discusión más profunda sobre el alcance de los instrumentos públicos que se generaron en cada momento histórico y cómo cada uno de ellos expresa los intereses de los sectores políticos en el ejercicio del poder.

En este tránsito, se pretende resaltar de manera específica los nuevos protagonistas que interpelan a la educación universitaria, las implicaciones que las políticas impulsadas tiene para la autonomía universitaria y los desafíos epistémicos que plantean las nuevas concepciones sobre descolonización, integración de saberes “inter” e “intra” culturalidad como ejes organizadores del conocimiento en las universidades, presentes en las políticas del nuevo gobierno.

Los alegres años noventa.

La mercantilización de la educación universitaria²

Durante fines de los ochenta y toda la década del noventa, el Estado de corte neoliberal implantó un modelo de economía social de mercado y, en consecuencia, pretendió modificar el conjunto de instituciones públicas, incluida la universidad. La racionalidad neoliberal era hegemónica en el contexto político y social por lo que el análisis de la problemática universitaria realizado como sustento de las políticas de ese período, responde a la racionalidad de la economía de mercado.

2. Para un análisis más profundo sobre las políticas universitarias de los noventa en Bolivia ver: Weise (2005); texto en el cual se basa este apartado.

El Estado, como consecuencia de los programas de ajuste estructural, al haber sido reducido en su estructura y alcance, demostró por una parte, una alta permeabilidad a los conflictos internos de los grupos de poder en disputa en el campo de la educación superior —que, en muchos casos, definieron las orientaciones de la política pública en el área—; y por otra, respecto de la presión de los poderes transnacionales, estableciendo una agenda de reforma universitaria indiscutida y asumida acríticamente.

Esta forma de acción del Estado en la construcción de las políticas hizo que las políticas de educación superior tengan poca consistencia, presentando constantes modificaciones o siendo ignoradas de acuerdo con las iniciativas de los gobiernos de turno, pero manteniendo los contenidos de la agenda para la educación superior definida principalmente por las corrientes predominantes a nivel internacional (Banco Mundial, BID y otras) casi sin variación y de forma poco reflexiva.

Dichas agendas proponían al menos estos elementos comunes³:

- Reducción del financiamiento estatal a la educación superior o diversificación de las fuentes de financiamiento.
- Vinculación de las universidades al mercado y el sistema productivo.
- Selectividad en el acceso.
- Expansión del sector privado y diversificación institucional.
- Control, regulación y evaluación por parte del Estado, transparencia (*accountability*) por parte de las universidades.
- Reforma institucional vinculada a los criterios de productividad, eficiencia y eficacia como componentes de la calidad.

Prácticamente todos estos componentes están presentes en las diferentes reformas de la educación superior que han sido impulsadas en América Latina en los noventa, algunas impuestas a través de leyes, como el caso de Argentina, Chile y México⁴ y otras simplemente como iniciativas aisladas y de manera más bien informal, como es el caso de Paraguay y Bolivia.

3. Análisis sobre las diferencias y características de estas agendas se encuentran en Kent (1995), Coraggio y Torres (1997), De Tomasi (1996), así como su contenido está expresado en documentos del Banco Mundial (1995) y la UNESCO (1998).

4. Al respecto ver: Mollis (1997, 2002), Rodríguez Gómez (1998, 2002), Brunner (1990, 1993), Krotsch (2001), Pérez Lindo (1995) y otros.

La agenda internacional propuesta en los noventa para la educación superior se sustenta en un análisis economicista y limitado de las problemáticas de la educación superior, estableciendo soluciones estándares para realidades sociales y para instituciones muy diferentes y complejas, por ello, los resultados de la introducción de estas temáticas en cada país fueron totalmente diferentes, al igual que sus impactos. Esto se explica por la dinámica propia de construcción de la política pública y cómo desde cada Estado se fueron introduciendo elementos de esta agenda internacional.

En Bolivia, todos los elementos enunciados en dicha agenda están presentes; con la particularidad de que no existe una normatividad clara que explicita y oficialice la política y por ello solo se la comprende en el marco de las relaciones y juegos de poder entre los actores del campo estatal y universitario.

La lógica del Estado boliviano en la década del noventa, no estuvo en discrepancia con el trasfondo ideológico de la agenda internacional de educación superior porque desde el Estado se trató de imponer la racionalidad neoliberal afectando las estructuras y la institucionalidad universitaria.

Hasta fines de los ochenta hubo una completa ausencia en materia de política universitaria restringiendo la acción del Estado al tema presupuestario, salvo en los períodos de intervención durante las dictaduras militares de esa década. Una importante señal de la tradicional ausencia estatal en materia de construcción de políticas universitarias es la dependencia de éstas del Ministerio de Planeamiento, no así del de Educación y la inexistencia de una instancia gubernamental que trate los temas universitarios hasta entrados los años noventa.

El Estado comienza a desplazarse desde el cómodo lugar de la financiación incremental, sin regulación, al intento progresivo de regulación tocando incluso el intocable principio de la autonomía, sin discutirlo directamente, pero tratando de instrumentar acciones de reforma tendientes a un mayor control y un menor peso económico para el Estado en la financiación de la educación superior.

Sin una exacta correlación con estos fines, aparece la evaluación y acreditación como el instrumento multicompreensivo de la política planteado como generador de calidad y capaz de introducir la “reforma universitaria”, cuya discusión —la de la reforma— sin embargo ocupa un segundo plano.

El contenido ideológico de la política universitaria del período, claramente, se ubica en el paradigma de la ideología neoliberal. Se presenta como propuesta técnica neutra, parte de análisis económicos y reduccionistas de la problemática universitaria y centra su atención en la cuestión presupuestaria.

El Estado como estrategia de penetración se limitó a posicionar el discurso ya que no necesitó de la imposición ni la formalización de la política. La formalización de ésta implicaba poner en la mesa los temas centrales de debate, explicitar las intencionalidades y metas. Al no explicitarlas, se disminuyeron las posibilidades de confrontación directa principalmente con las instituciones universitarias. Desde esa lógica, la política fue introducida de manera indirecta y desarticulada.

Los sucesivos gobiernos que administraron el país en los años noventa, actuaron con la certeza, más ideológica que demostrable, de que la privatización y las medidas de regulación traerían un cúmulo de ventajas, asociadas a la reducción del gasto gubernamental en el sector universitario, a una mayor pertinencia en la oferta de carreras y un mejoramiento de la “calidad” entendida como eficiencia y eficacia. Presupuesto falso, ya que en realidad se produjo el efecto contrario, ocasionando un debilitamiento de las ya raquíticas estructuras académicas universitarias.

Dicha política en definitiva buscaba introducir la lógica de mercado al espacio universitario. Tomando las categorías de Marginson (1997) que define los procesos de mercantilización, vemos presentes en el contenido y los dispositivos de las políticas de los noventa claros elementos mercantilizadores, como los que mencionamos a continuación, así como también rasgos de desarrollo de capitalismo académico (Slaughter *et al.*, 1987).

El impulso a la competencia por recursos públicos o privados, a través de la creación del FOMCALIDAD (Fondo de Mejoramiento de la Calidad)⁵, el ejercicio de control a distancia a través de los procesos de evaluación y acreditación, la diversificación de fuentes de financiamiento, que lleva implícita la reducción del presupuesto para

5. Fondo competitivo que se crea con el objetivo de mejorar la calidad y modificar los mecanismos de asignación de recursos a las universidades, fundamentalmente públicas. Esto modificaría el sistema de financiación incremental, estableciendo la asignación de recursos según objetivos y criterios de excelencia. Se entiende además como un mecanismo de modernización de la educación superior.

las universidades públicas y la reducción de los años de la formación universitaria; los intentos de estructurar sistemas de selección a través de la Prueba de Aptitud Académica y la evaluación de instituciones y programas académicos con el establecimiento de indicadores, a través de la estructura del CONAES (Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior⁶). Todas ellas son medidas orientadas a favorecer la expansión privada y la mercantilización de la educación superior y todas ellas fueron impulsadas en nuestro contexto.

Pese a no ser una política universitaria formalizada e institucionalizada, si no, como dijimos construida de manera implícita, desde la acción informal y casi individual de los actores estatales y universitarios, la política de la educación superior universitaria de los noventa contó con dispositivos concretos que la pusieron en funcionamiento, en general por impulso de las instituciones universitarias o de actores externos al Estado.

Por lo dicho anteriormente, los dispositivos de la política pública, aparecieron desarticulados, débiles, siendo altamente susceptibles a presiones. Como resultado de esa permeabilidad, los dispositivos propuestos no lograron ser aplicados o cambiaron su sentido en el camino, produciendo resultados imprevistos y a veces contradictorios con los propósitos iniciales que les dieron origen, como por ejemplo el mencionado FOMCALIDAD, que nace con un propósito de establecer mecanismos de modificación de la asignación presupuestaria y que en el camino se desvincula de ello, convirtiéndose simplemente en un fondo extraordinario no competitivo exclusivamente para la universidad pública, o el CONAES, que aparece después de más de una década de desarrollo de procesos evaluativos que tampoco logran sus propósitos iniciales de establecer un mercado educativo y servir como herramienta de control para el financiamiento.

De igual manera, las pruebas de admisión académica (PAA), nacen con una finalidad selectiva y de restricción del acceso a la

6. Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior que se consensuó en reemplazo al Consejo Nacional de Medición de la Calidad Educativa establecido en la Ley de Reforma Educativa N° 1565, aprobado por el Ley de la República N° 3009 del 24 de marzo del 2005 y para el cual se contaba con financiamiento externo e interno. El CONAES que fue concebido como un organismo público, no gubernamental, destinado a la validación de la calidad y pertinencia de la oferta universitaria pública y privada.

universidad, pero finalmente quedaron como una prueba diagnóstica sin aplicación real y la matrícula universitaria ha mantenido un crecimiento sostenido, sin que esta prueba cobre papel alguno.

En este contexto, la universidad pública aparece como un poderoso actor, con mayor capacidad técnica que el Estado, mayor capacidad de movilización social y por lo tanto con fuerte incidencia en el desarrollo de las políticas; sin embargo, su intervención fue ambivalente, reactiva y se redujo a afectar determinados dispositivos y no a desarrollar propuestas. No participó en la disputa alrededor de la agenda, ni de la introducción de los componentes ideológicos que vienen con ella. Por el contrario, los actores universitarios consolidaron esta agenda y difundieron los valores implícitos en el discurso hegemónico del neoliberalismo dentro de las instituciones universitarias.

El Estado se vio así en una paradójica situación, en la que intentaba regular y monitorear políticas que no logró liderar ni explicitar y sobre las cuales no tuvo control. Por ello, la política estatal fue una política de regulación y corrección *ex post*, sobre espacios y situaciones que se generaron en un contexto desregulado y que se concretan más bien en el plano discursivo.

Así, en esta lucha de los agentes por cambiar las reglas del juego, mientras simultáneamente participan de él, las políticas y su aplicación fueron progresivamente modificadas. En consecuencia, pese a la marcada tendencia de las políticas universitaria hacia un proceso de mercantilización de la educación superior, muchos de sus componentes se modificaron y transformaron su sentido, desmarcándose de la línea.

Como este, son muchos los ejemplos de la debilidad instrumental del Estado y de la poca capacidad reflexiva de la universidad pública, que demuestran el fracaso rotundo de las políticas de los noventa, no solo porque no se implementaron de manera coherente (lo cual en realidad podemos considerar incluso positivo para las universidades), sino porque lejos de cumplir sus objetivos de mejorar, dejan su peor legado, la depauperación de la universidad pública socavada por la racionalidad empresarial, un sistema privado desregulado y mercantilizado, de muy dudosa calidad y ni qué decir de la profundización de las diferencias sociales y la inequidad en el acceso a oportunidades educativas.

Impactos de la política. Función social universitaria y racionalidad empresarial

Pese a las características de la implementación de las políticas desarrolladas en el acápite anterior, trataremos de ilustrar cuáles son los impactos concretos que producen las políticas universitarias de los noventa en el sistema de educación superior.

Al respecto, es dudoso afirmar que en nuestro país las políticas implementadas han convertido al sistema de educación superior en un mercado educativo o que han logrado efectivamente una privatización en sentido estricto o una mercantilización con todos sus componentes.

Los principales impactos de la reforma, se manifiestan en la introducción de la racionalidad de la competitividad, calidad, excelencia y mercado, a través de la legitimidad establecida por el discurso y los procesos de evaluación-acreditación (Weise, 2005 y Rodríguez Gómez *et al.*, 2000) no así con modificaciones intencionadas en la estructura institucional. Por lo que los efectos aparecen desde su lado más perverso, generando impactos no previstos que, en realidad, debilitaron la precaria estructura académica. Marcaron la predominancia de la función profesionalizante, reduciendo el proceso enseñanza-aprendizaje a la mera transmisión de técnicas y conocimientos para el mercado y vaciaron la formación de su sentido crítico, comprometido y generador de ideas.

Se crea así, con los procesos de evaluación, una falsa imagen de mejorar la calidad de la educación y la oferta educativa. Lo cierto es que, por el contrario, la calidad de la formación es cada vez más baja, como consecuencia de la disminución presupuestaria, la masificación, la precarización del ejercicio docente, el debilitamiento de la investigación y la ausencia de un proyecto interno consistente que asiente la formación en una perspectiva de desarrollo social.

Hay que indicar que el mercado generado con la expansión privada es un mercado de formación profesional, de certificaciones, títulos y grados, pero no hay un mercado de conocimientos, ni tampoco mercado de bienes producidos por la universidad.

Todo lo anterior nos lleva al refuerzo y reducción de la función social a la simple profesionalización como única y válida actividad de las instituciones universitarias socavando su naturaleza académica

y política, contribuyendo a su pérdida de sentido como institución pública.

Subyacente a las políticas de educación superior desarrolladas en ese período, se encuentra un proyecto de modernización neo-conservadora de la universidad que pone énfasis en el manejo técnico, racional y objetivo de las universidades para producir un único resultado, que es la formación de profesionales para el mercado.

Bajo esta forma de entender la función universitaria se señalan como defectos o como esfuerzos innecesarios, el desarrollo de sus otras funciones, como por ejemplo la investigación, la función de integración social, la formación ciudadana, la función de crítica social, la producción de pensamiento e incluso la formación política, elementos que en este período se hacen invisibles ante el peso de la función profesionalizante.

Estas posturas van relacionadas con la idea de eliminación de los límites y una poca diferenciación de la naturaleza de las universidades públicas y privadas, asumiendo que además ambas tienen una función similar y única que es la profesionalización rápida y de bajo costo, en el entendido que son mejores aquellas que logran este objetivo de manera más eficiente.

Si bien en las visiones de los actores estatales del período se remarca el papel de la universidad como polo del desarrollo social, dicha idea queda totalmente difusa, como un discurso vacío de contenido y no se traduce en ningún tipo de dispositivo ni medida por parte del Estado que oriente acciones y destine recursos para fortalecer dicha función. Esta idea queda en una declaración sin sustento ni consecuencia en las políticas de educación superior.

La respuesta ideal de la universidad hacia la sociedad, valorada por parte del Estado y sus actores, se concentra en la rendición de cuentas, la transparencia y el manejo adecuado de recursos económicos. La disminución del gasto y la eficiencia administrativa. Es decir, el Estado concibe que al cumplir estos mandatos, la universidad estaría cumpliendo su rol social y es el tipo de respuesta solicitada desde el gobierno a las universidades, sin ninguna otra expectativa mayor sobre su rol en la construcción del Estado.

Dicha visión, comporta o exige un vaciamiento ideológico y a su vez la asimilación de la actividad académica a un discurso técnico-gerencialista, aparentemente apolítico. Lo académico es asociado

a la actividad técnica dentro de los marcos de la racionalidad empresarial, en la que se sustituye la administración por la gestión, la institución por la organización y la formación por la profesionalización.

Por lo tanto, este proyecto de reforma universitaria implícito en las políticas de educación superior de los noventa, apunta a debilitar el rol de referente público de la universidad convirtiéndola en una organización gestionada para producir profesionales.

Es importante, sin embargo, indicar que en la realidad la universidad por sus propios problemas internos, ha ido perdiendo ese carácter de referente social, por lo tanto ha contribuido al posicionamiento de este proyecto, ante la imposibilidad de replantearse la función social y ante los problemas relativos a su propia capacidad de autogobierno.

En consecuencia, una acción decidida del Estado, poca consistencia en sus posiciones, pocos recursos destinados al desarrollo de políticas, con una relación histórica con la universidad enfatizada en preocupaciones financieras; siendo un Estado con un débil proyecto de país, tenemos una universidad pública en detrimento progresivo, que no ha producido acciones hacia la construcción de políticas reflexivas para la educación superior y que ha perdido su posicionamiento como institución cultural de mediación social y por lo tanto su sentido como institución pública.

Ante esta situación, se le plantea al Estado el desafío de definir una posición que favorezca el desarrollo del campo y que pueda servir de las instituciones universitarias en su proceso de reconstrucción histórica.

Emergencia de nuevos actores en el campo universitario

Con el advenimiento del MAS (Movimiento al Socialismo) al gobierno, y aunque el panorama cambió nuevamente no parece haber una conciencia clara del rol de las universidades. A diferencia de otros partidos de izquierda, los cuadros dirigentes del MAS no se forjaron en las luchas universitarias ni, salvo contadas excepciones, gozaban de reconocimiento o pergaminos académicos. El mundo universitario, salvo por las impresiones o sentidos comunes, les es desconocido, particularmente el de orden privado. Tanto que en

las “50 propuestas para encarar las crisis”, ni se menciona a estas últimas instituciones (Rodríguez Gómez, 2006).

En tanto, las universidades estatales se ven ante el imperativo de redefinir el sentido público que la define, a la luz de un nuevo contexto que comienza a perfilarse como consecuencia de los impactos del período neoliberal y los nuevos acontecimientos sociopolíticos a partir del año 2000; y que la obliga a repensar desde una renovada y más abierta relación con el Estado, la recuperación de sus funciones básicas y las funciones sociales que como institución pública la caracterizan.

Este desafío se reafirma con la promulgación de la nueva Ley de Educación Avelino Siñani, que marca claramente un nuevo contexto, nuevos actores y discursos en el campo de la educación superior.

En los últimos procesos electorales llevados a cabo en nuestro país, se ha dado una importante reconfiguración de fuerzas de los diferentes sectores sociales. Se evidenció la crisis y el agotamiento del modelo neoliberal, que dieron cabida al surgimiento abrumador de movimientos sociales de resistencia que propugnan desde diferentes lugares, el retorno a formas de estatismo y el combate, de propuestas de corte marcadamente neoliberal. Estos movimientos son, diversos en su origen, planteamientos y posiciones políticas.

Se pueden identificar tendencias de renovación estatista de derecha, que propone la recuperación de los recursos naturales del país, pero sin una modificación sustancial del modelo de mercado⁷, hasta movimientos sociales e indigenistas que impulsan la reconstrucción del Estado recuperando formas tradicionales de organización comunitaria⁸. Muchas veces el debate se encuentra entrecruzado con discursos de corte racista y nacionalista de diversa índole⁹.

7. Se identifica con esta tendencia partidos políticos como la Nueva Fuerza Republicana NFR, por ejemplo, y movimientos cívicos como el Comité de Defensa del Gas y otros.

8. Por ejemplo, el Movimiento Indigenista Pachakuti MIP. El propio MAS, el Comité de Defensa del Agua y otros.

9. Un ejemplo de esta diversidad se ve, en las posiciones antagónicas del MIP e incluso en algunas ramas del MAS, con un discurso racista anti-blanco (*kbaras*) y al movimiento autodenominado Nación Camba, de discurso también racista de ultra derecha y que plantea la independización del departamento de Santa Cruz, en oposición clara a las políticas del gobierno.

La expresión más evidente de este proceso se observó a través de los resultados electorales, en los que el MAS¹⁰, de Evo Morales, logró una segunda mayoría, en 2002 y una abrumadora mayoría absoluta del 54% en las elecciones de 2005. Morales accedió a la presidencia, y se transformó sustancialmente la composición parlamentaria con la presencia de 49 representantes, en su mayoría indígenas, dirigentes comunitarios, coccaleros, sindicalistas, y algunos representantes de la vieja izquierda.

Lo importante, en el contexto actual y que interesa a fines de nuestro análisis, es que se introduce en el debate el rechazo frontal a las políticas de corte neoliberal y se evidencia la crisis del modelo. Asimismo, se pone al descubierto las históricas y soterradas tensiones culturales y raciales, marcadas por una tradición criolla discriminadora en una sociedad altamente estamentalizada y segmentada, no solo por patrones de carácter económico, sino principalmente de orden racial y cultural.

La universidad pública, en este escenario de convulsión social, se vio fuertemente impactada. Compelidos a manifestarse, los universitarios salieron a las calles, pero sin protagonismo ni capacidad de articulación discursiva o propositiva en relación con los grandes temas de debate nacional, siendo rebasados por el liderazgo de los movimientos sociales.

Hay un transcurso de la institución hacia fuera, en que la universidad se coloca nuevamente del lado de la resistencia popular, pero a la zaga. Y también hay un transcurso desde afuera hacia adentro, en el que elementos del discurso contrahegemónico son trasladados al interior de la institución, restableciendo vínculos de poder entre las instancias de poder universitario y las instancias de poder político formal.

Sin embargo, quienes aprovechan mejor el nuevo ordenamiento político discursivo al interior de la institución son los movimientos de corte trotskista, que intentan liderizar la resistencia. Siendo que, en los últimos años habían, prácticamente, desaparecido del escenario político universitario, resurgen logrando una sorprendente

10. El MAS es un movimiento que aglutina, alrededor de la figura de Evo Morales, dirigente coccalero, una constelación de representantes y organizaciones sociales de base de diversa índole y origen, pero que en conjunto constituyen la principal fuerza política del país, con una alta capacidad de movilización. Se puede identificar como una tendencia de izquierda populista, antineoliberal y abiertamente antinorteamericana.

victoria en las elecciones de la Federación Universitaria Local¹¹ por tres gestiones consecutivas y ocupando importantes espacios de poder en el gobierno universitario.

Por otro lado, la universidad se ve interpelada por otro tipo de actores, los municipales, organizaciones de base, alcaldes de provincias lejanas, organizaciones de padres de familia se constituyen en nuevos interlocutores de la “academia”. Las oficinas universitarias han cambiado de cara y con quien se negocia es con los actores locales. Las demandas de ampliar el acceso y de acercar a la universidad a las zonas rurales es cada vez mayor bajo presión de sectores sociales organizados, que casi imponen sus criterios a la hora de decidir qué ofertas curriculares requieren y dónde deben funcionar.

Las políticas del nuevo régimen de gobierno (Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez)

Por su parte, el gobierno intenta entrar con un impetuoso y apresurado proyecto de ley de educación que afecta directamente a las universidades.

En relación con las políticas universitarias de los noventa, la nueva Ley de Educación Avelino Siñani, oficializa las intenciones del gobierno respecto al tema educativo, en consonancia con el discurso político ideológico populista indigenista emergente en el escenario nacional desde el año 2000, donde aparentemente se había marcado un alto a las políticas neoliberales a nivel del Estado y también a nivel de la educación superior universitaria. Este proceso de decadencia de las políticas neoliberales, marca una etapa de reconfiguración de las relaciones universidad-Estado, y agudiza la necesidad de cambio de las universidades públicas, pero aún sin un norte muy definido.

Se evidencia que la temática indígena será central, que la consideración de las poblaciones indígenas en los procesos formativos es un imperativo y se incrementa la conciencia de la imposibilidad de la universidad de responder a las crecientes demandas de acceso a la educación superior de poblaciones tradicionalmente marginadas como las indígenas. Pero ¿qué está entendiendo el gobierno por

11. Máximo órgano de representación estudiantil.

indígena-originario?, ¿qué entienden las universidades sobre ese tema y cómo lo integran?, ¿qué están entendiendo de sí mismos los sectores así denominados?, ¿a qué colectivo o colectivos concretos hace referencia esta categoría sobre la cual se pretende construir políticas?

Estas denominaciones generales, constituyen una entelequia. Responden en gran medida a significados políticos coyunturales, a construcciones simbólicas que no necesariamente designan la condición y posición de la población indígena en la estructura económica, social o política, situándose en el plano de un discurso ético y etéreo, de una concepción abstracta desde y para la reivindicación del victimado históricamente (Lajo, 2005), muchas veces sin poder trascender hacia su constitución como sujeto social y actor político constitutivo de una estructura social amplia y diversa en proceso de reconstrucción (Laguna, 2006), donde la o las culturas indígenas no pueden ser entendidas como estáticas y puras y cuyas expresiones son ya resultado de un largo proceso de cambio.

La categoría indígena designa todo y nada a la vez, pues no hace referencia a una sola realidad, hablamos de indígenas urbanos, indígenas capitalistas, indígenas marginales, indígenas campesinos, indígenas transportistas, indígenas danzarines-comerciantes del Gran Poder, indígenas afirmados, indígenas autonegados (Laguna, 2006), en fin, realidades socioeconómicas, políticas y culturales tan diversas que diluyen la propia categoría que las designa y que, por lo tanto, en términos de construcción social disfrazan sus contradicciones internas, como la de clase social y sector económico por ejemplo, imposibilitando la superación de otros ámbitos de discriminación igual o quizás más sustanciales en términos de construcción de una sociedad más justa.

Se va constituyendo así una tendencia de reforma universitaria con cargas “indigenista, indianista u originaria” en la que encontramos posiciones de reforma dura de la universidad desde fuera, a través de la intervención e incluso de la eliminación del principio de la autonomía universitaria y también posiciones menos radicales que apuestan al fortalecimiento del sistema de educación público introduciendo reformas consensuadas con las universidades para la incorporación de demandas de los movimientos sociales emergentes.

Esta tendencia se explicita en la nueva ley, sin mucha claridad respecto a en cuál de los polos se ubica y cuáles son los propósitos

del nuevo gobierno respecto a la universidad pública ya que por un lado da señales de fortalecimiento de la educación superior pública, pero por otro, también expresa la desconfianza y el cuestionamiento del Estado hacia dichas instituciones y su condición de autonomía percibida como colonialista y criolla.

Es evidente que la nueva ley plantea para las universidades públicas la necesidad de una reorientación política, ideológica y epistemológica y también una transformación estructural, pero no se sabe con certeza cuál orientación ni cómo hacerlo. Establece un giro discursivo radical, que mantiene algunos vestigios del discurso neoliberal modernizador, distanciándose del análisis economicista característico de las políticas de los noventa, pone su énfasis en el análisis de las contradicciones de carácter ideológico cultural, desde la reafirmación de la dicotomía originario-occidental, indígena-indígena.

Por otra parte, desde el punto de vista de la función social universitaria que privilegia, se orienta hacia una visión productivista, vinculándola a los procesos de desarrollo productivo inspirados en los modelos de “educación-trabajo”, poniendo un fuerte énfasis en la capacitación laboral, antes que en la formación intelectual.

Estos nuevos énfasis tienen su origen en el sesgo culturalista e indianista que está presente en el discurso político del gobierno, en las medidas que caracterizan a los estados centralistas y populistas y obviamente, en el proceso de revalorización y de reposicionamiento de la cuestión indígena en el escenario político nacional.

Sin embargo, no se mueven ni se tocan las estructuras de la educación superior, seguimos en el campo de las reformas y contra reformas, ajustes de tendencia gubernamental pero no de proyecto nacional o de Estado que oriente de manera más certera las reformas universitarias.

Cambios en la universidad pública: políticas sin medidas y medidas que no encajan en las políticas

Podemos identificar en los discursos una lectura diferente de las instancias gubernamentales sobre la universidad pública que le otorgan una mayor centralidad y la interpela a contribuir a los desafíos

de la construcción del nuevo Estado, establece diferentes prioridades desde una construcción discursiva distinta que sustituye la calidad y la eficiencia por conceptos más afines a su visión, como la descolonización y el pensamiento propio y propone un conjunto de medidas, no siempre claras ni consistentes y en muchos casos sin una comprensión real de la complejidad que implican.

Los principales temas planteados en la ley son:

- La concepción de la educación universitaria como un subsistema del sistema de educación nacional y sus implicaciones para la autonomía.
- La transitabilidad y la homogeneización curricular.
- La descolonización, institucionalización de saberes y la intraculturalidad. Los desafíos epistémicos.
- La desconcentración universitaria. Nuevas formas de organización institucional.

La concepción de la educación universitaria pública como un subsistema del sistema de educación nacional. Autonomía universitaria, ¿principio en duda?

Un primer tema que salta a la luz es la inclusión de la educación universitaria dentro del sistema educativo nacional, entendida más bien como un subsistema de éste, que reconoce en él todas las instituciones universitarias públicas y privadas. Esta disposición altera de algún modo el predominio del sistema público, que de acuerdo con su normativa interna no reconoce a las universidades privadas como iguales y, por otro, —como en las políticas neoliberales— sin explicitarlo claramente, se pone al sistema de la educación superior público bajo dependencia del Ministerio de Educación y de un ente superior que es el Consejo Nacional de Educación Superior (CANES). Las funciones, atribuciones y responsabilidades de esta entidad no están definidas, solo se mencionan sus funciones de coordinación y fiscalización de todas las instituciones de educación superior. No sabemos si esta entidad reemplaza al antiguo CONAES, ya conciliado con las universidades públicas o se trata de un organismo paralelo. En todo caso, es evidente que existe una clara intención de mayor control y fiscalización de las universidades públicas por parte del Estado, abriendo la puerta para la revisión del principio

de la autonomía universitaria, cuestionada en el discurso de los gobernantes, o para cualquier otra cosa que no se sabe ni se revela.

Sin embargo, más allá de que dicha revisión sea pertinente o no, la estructuración de un sistema unitario no dependerá de que en una ley se declare su existencia, más aún cuando se coloca en el mismo saco un conjunto de instituciones de naturaleza y funciones tan diversas como las que constituyen el espectro del campo de educación universitaria privada.

Del mismo modo, se introduce la idea de creación de universidades comunitarias, y de institutos normales superiores, abriendo los espacios de posgrado a todas ellas en diferentes áreas, al igual que las universidades militares y policiales, lo que genera en realidad una mayor dispersión de la ya existentes en el campo de la educación universitaria, duplicidad de funciones y superposición de instituciones. Esta falta de claridad respecto a límites, responsabilidades y atribuciones de las diferentes instituciones de educación superior son un riesgo a la unidad y al fortalecimiento del sistema universitario público, el cual ya tiene serias debilidades internas de coordinación, de calidad, de capacidad operativa e incluso de regulación especialmente en el sector privado.

Si bien se reconoce que la intencionalidad del gobierno tiene que ver con acercar a la universidad a los intereses del Estado y al sistema educativo nacional, cabe señalar que esto tiene peligros sobre los cuales hay que estar alerta. Primero, la concepción y la praxis actualmente distorsionada de la autonomía universitaria, lleva a pensar que el origen de todos sus males está en ella, lo cual constituye un mito necesario de revisar, la universidad es una institución altamente compleja y sus problemas responden a factores múltiples. Por ello, aunque no concordemos con el manejo distorsionado que se hace hoy de la autonomía universitaria, hay que recordar que esta ha sido siempre y desde el origen mismo de las universidades públicas una condición necesaria para resguardar la libertad de pensamiento. Por ello, una universidad pública en Bolivia, sin autonomía académica pone en riesgo los principios democráticos del propio Estado en su proceso de cambio.

La ley plantea, de manera concreta, introducir un principio de control social sobre el gobierno universitario y la autonomía, pero sin proponer de una forma clara los límites y alcances de este control. Por lo que en realidad cuestiona de manera muy ambigua la

autonomía, sin expresar una posición clara y dando lugar a cualquier interpretación, que puede significar tanto una anulación indirecta de la misma, como simplemente una apertura de esta hacia la sociedad.

Finalmente, la apertura irrestricta a la diversificación institucional con los nuevos tipos de universidades, que en general surgen como respuesta a la simple demanda de grupos organizados, como algunas universidades indígenas y otras, constituye un enorme riesgo de dispersión y debilitamiento, que no favorece ni al desarrollo del pensamiento indígena ni al fortalecimiento de los movimientos sociales, ni a la ampliación de cobertura, ni a la educación superior en general, porque estas demandas responden a intereses de personas o grupos parcializados y más bien generan nuevos particularismos y formas de automarginación (Weise, 2004).

Una clara muestra de ello es la iniciativa de la “universidad intercultural del trópico” promovida por las seis federaciones de cocaleiros de la región que no ha podido entrar en diálogo con la iniciativa de la Universidad de San Simón, con su iniciativa paralela de fortalecimiento de su unidad académica en la misma región, aun cuando existe una enorme coincidencia de visiones y una intensa iniciativa de diálogo por parte de esta última. La respuesta de las autoridades locales, vinculadas al proyecto de la universidad del trópico ha sido de una negativa rotunda a tan siquiera conversar sobre el tema. Para una población tan reducida¹² ¿será necesaria la presencia de dos universidades públicas o al menos avaladas por el Estado que trabajen sin coordinación alguna?

Este es solo un ejemplo de los muchos que podríamos mencionar de los problemas relativos al campo. En este sentido, sería más pertinente la formulación de una Ley de Educación Superior que parta de un conocimiento real del campo universitario y no solo de una situación abstracta, en tanto que la educación superior tiene particularidades distintas a las del sistema educativo escolar, y sus objetivos y funciones respecto del Estado son también de diferente índole.

12. Los bachilleres en la región están alrededor de los 800 estudiantes, con un crecimiento del 25% anual, considerando que alrededor de un 20% de los bachilleres continúan sus estudios universitarios tendríamos una potencial cobertura de 150 estudiantes por año.

En la misma línea, es fundamental que el tema de la autonomía sea considerado desde una perspectiva más ajustada a los principios que la originaron, los fundamentos del movimiento de Córdoba siguen vigentes y recobran su sentido en la actualidad, sigue siendo un principio imprescindible para contribuir a la construcción de sociedades democráticas y a una transformación democrática radical de la universidad.

La descolonización, institucionalización de saberes y la intraculturalidad. Desafíos epistémicos para la universidad

La idea de descolonización de la educación viene a reemplazar la noción de interculturalidad muy presente en la reforma educativa de 1994. Si bien no existe precisión en el gobierno respecto al concepto de colonización, donde encontramos también diversas posturas que la entienden como integración de saberes, hasta aquellas que la asocian al “retorno” a la Nación Aymara o Quechua. Por las diferentes declaraciones de autoridades en seminarios y foros de discusión, creemos que la descolonización hace referencia a la posibilidad de pensar lo educativo desde sí mismos, desde su propia cultura. En nuestro contexto entonces está referida a la “desoccidentalización” del conocimiento, a la eliminación de las prácticas escolares que reproducen la ideología colonizadora y la discriminación de lo indígena, a la contextualización de los procesos de aprendizaje desde las visiones culturales de los pueblos originarios, pero estas visiones han pasado por cinco centenas de años de aculturación, identificar lo no colonial, lo propio solo se podrá hacer desde el aquí y ahora, con lo que somos y tenemos, no desde el imaginario y la nostalgia colectiva, que no es tan colectiva y que en muchos casos refleja visiones de unos pocos intelectuales “indianistas”.

La propuesta de descolonizar la educación y por ende de la educación superior es quizás el planteamiento más complejo, menos claro y más difícil de encarar pues tiene en sí mismo contradicciones profundas.

Un proceso de descolonización implica cuestiones de diversa índole que sobrepasan el ámbito meramente educativo. Tiene que ver con aspectos de orden cultural (relaciones de hegemonía cultural),

con cuestiones de orden político social (relaciones de dominación desde la variable cultura-etnia), con asuntos referidos a la estructura de ordenamiento jurídico social y territorial, y de concepción incluso de Estado, cuestiones de orden económico (pobreza), asuntos de orden subjetivo (vinculadas a la construcción de identidades, autoestima, autoidentificación). Asimismo, intervienen cuestiones de orden estructural institucional con relación al sistema educativo y sus instituciones (lo esencial o inherente a la naturaleza de las instituciones y el contenido).

En estos órdenes distintos pero superpuestos aparecen tres ideas básicas respecto del modo de descolonizar y tiene que ver con tres tipos de acciones: dismantlar (destruir y negar), diferenciar (identificar lo propio y reconocer lo ajeno) e integrar (articular, juntar, armonizar). Sin embargo, qué se dismantla y cómo, qué es lo propio y qué es lo ajeno, qué se articula con qué y cómo, qué de lo propio y qué de lo ajeno es posible articular, etcétera, son preguntas quizás imposibles de resolver; en tanto que el discurso que sustenta dichas posiciones en general parte del hecho histórico de la colonización, y responde a una elaboración teórica que busca un reposicionamiento de lo indígena (válido y necesario), con una visión incluso romántica sobre “lo indígena”, pero que no reconoce el carácter actual de las poblaciones originarias, su presente luego de siglos de influencia externa. Se propone más desde el imaginario de lo indígena, que desde las realidades concretas de dichas poblaciones.

La política educativa debería poder distinguir qué cuestiones pueden ser abordadas desde lo educativo, en qué niveles puede operar y cómo desde el Estado en tanto estructura en proceso de reconstitución puede realizar acciones de ese tipo, para reproducirse (bajo el supuesto de que la educación formal es siempre un espacio de reproducción hegemónica y la política pública es una acción desde el Estado para mantener un orden social).

Haciendo un esfuerzo reflexivo y de ordenamiento de las diferentes ideas que han ido circulando, podemos ver que en el campo estrictamente formativo, la descolonización tendría que ver con integrar el contenido de los saberes indígenas en lo curricular, desarrollar una educación ligada a la producción, generar una educación sin exclusión ni dominación, vinculada a la eliminación de la pobreza y los derechos indígenas, generar ofertas pertinentes y

currículos propios integrando el conocimiento occidental y el originario, desarrollar una gestión educativa basada en el diálogo entre culturas, desarrollar procesos de formación docente desde los saberes indígenas, enfatizar en el uso y recuperación de las lenguas.

Sin embargo, la ley no llega tan lejos en la explicitación de su política de descolonización. Específicamente, plantea la necesidad de otorgar un estatus institucional a dichos saberes y condiciones necesarias para su desarrollo y su enseñanza dentro del proceso formativo universitario (artículo 72 inciso 9). ¿Será esto descolonizador? ¿Qué significa darles estatus institucional?

Por lo anterior, el desafío para las universidades tiene que ver con la incorporación de saberes de las culturas originarias como parte del acervo cultural universitario y con la reorientación de la formación científica integrando los conocimientos más elevados (llámense científicos o tecnológicos) de las culturas originarias.

No obstante, para poder llevar a la práctica estos principios no se tienen ni las bases conceptuales necesarias ni los mecanismos de planificación y gestión y tampoco la investigación y la sistematización de los saberes no tradicionales suficientemente avanzada como para poder ser incorporados en un contexto como el de la universidad tradicional, de manera automática, sin distorsionarlo, más aún cuando la universidad como institución formal y secular ha sido la cuna del saber científico occidental y su misma lógica de estructuración y funcionamiento responde al formato epistemológico que define su naturaleza.

La desconcentración universitaria

Esta es quizás una de las medidas más interesantes sugeridas en la ley en cuestión, ya que acompaña iniciativas de las propias universidades públicas de mejorar su capacidad de atención hacia las poblaciones rurales y a segmentos de población anteriormente no atendidos y parece una medida más atinada para dar respuesta a las necesidades de reorientación de la formación universitaria y de la atención a las poblaciones indígenas sin romper el sistema, sin generar políticas discriminatorias, pero —a la vez— impulsando un proceso de reconstitución de la universidad pública.

Ahora bien, la desconcentración como tal tiene sentido en la medida que esta se lleve a cabo bajo ciertos principios y políticas orientadas a fortalecer el desarrollo regional y local, no a duplicar esfuerzos y reproducir carreras y programas que ya están saturados, que carecen de mercado profesional, que no responden a demandas y realidades locales. Constituye una oportunidad para las universidades públicas de acercamiento verdadero al pueblo, así como de iniciar una reestructuración interna profunda. Habrá que ver, si las añejas y anquilosadas estructuras universitarias logran movilizarse para estar a la altura de las demandas que le plantea esta nueva realidad. Desde el Estado no se ha avanzado en una conceptualización y definición clara respecto a los propósitos y características de la desconcentración, y se superpone a la apertura de universidades rurales, comunitarias o indígenas sin prever que una escasa coordinación puede llevar —como ya se dijo— a mayor dispersión, debilitamiento del sistema, desperdicio de esfuerzos, disputas por recursos públicos, problemas de normatividad y regulación, crecimiento desmesurado y desorganizado.

Más allá de eso, hay que ser claros que la desconcentración en realidad, no será de manera sustancial una redistribución de la población universitaria, si se tomaran medidas restrictivas de ingreso en las sedes centrales de las universidades, sino que —por el contrario— implicará una ampliación de la cobertura y el crecimiento de la población estudiantil universitaria y por lo tanto conlleva de manera inevitable una ampliación y crecimiento de la estructura institucional universitaria que tiene un alto costo y que incidirá sobre el incremento del presupuesto universitario.

Un proceso serio y bien llevado de desconcentración implica un enorme esfuerzo institucional y un profundo proceso de reforma interna. Las condiciones institucionales en las cuales operan hoy las universidades dejan serias dudas de su capacidad de operar dicho proceso.

Conclusiones

Entendemos la educación como un acto político por excelencia, que se gesta en las relaciones de poder. Por tanto, toda política pública en educación responde a un proyecto o esbozo estratégico

que vislumbra una forma de ver el país y cuyo resultado final será consecuencia de las relaciones y negociaciones que el Estado pueda establecer con los grupos de interés, aunque busque la construcción de un interés público.

Sin embargo, como en tiempos anteriores, parece ignorarse que tanto el proceso de construcción de política pública como esta idea de interés común implican más que la elaboración de una ley desde los espacios estatales; se trata de construir consensos entre los actores involucrados en el campo en cuestión.

Si bien el enfoque y la concepción educativa son esenciales en los dos momentos históricos, los constructores de las políticas —al no guardar una relación directa con los actores— traducen con exactitud las tendencias hegemónicas de la época, pero pierden relación con la estructura operativa. Por tanto, sus normas o dispositivos no logran funcionar y mantienen enclaves de resistencia, distorsionándose y alejándose de los fines para los que, hipotéticamente, fueron creados.

Hoy, al igual que en el período de los noventa, nos encontramos frente a un Estado con débil capacidad instrumental aunque con una mayor hegemonía y legitimidad social. Por tanto, con mayor poder y capacidad de decisión. Al ser un gobierno que no ha requerido de pactos políticos interpartidarios para asumir el mandato del gobierno, es menos permeable a las presiones de intereses de este tipo. Sin embargo, las presiones extraestatales y la manera de hacer política no han cambiado sustancialmente, puesto que dichas presiones e interferencias provienen ahora de otros grupos de interés. Y aunque se trata de un gobierno que ha hecho avances en la recuperación de nuestra soberanía como país, no se ha consolidado como un gobierno con capacidad de liderar un proyecto de país inclusivo y plural.

En lo que respecta a la educación superior, sus grandes problemas están, más que en sus intenciones, en sus limitaciones respecto de la comprensión del campo, partiendo de una visión externa y limitada respecto de su complejidad.

En comparación con la agenda de los noventa vemos que se trata de una tendencia estatalista, contraria a la tendencia privatizadora, pero como consecuencia no explícita de las políticas presentes en la Ley Avelino Siñani y sin dispositivos que posibiliten una reversión real de los impactos producidos por las políticas neoliberales.

Es así que frente a la reducción presupuestaria planteada en esos años, de manera implícita el gobierno se obliga a sí mismo a un incremento de la financiación de la educación superior; frente a la diversificación del financiamiento institucional antes planteada; se obligan también de manera indirecta a un financiamiento estatal casi exclusivo, aumentando los subsidios y beneficios para los estudiantes y mejorando las condiciones de trabajo de los docentes. Frente a la selectividad antes buscada, plantean por el contrario la ampliación del acceso a la educación pública y por tanto se obligan al crecimiento del sistema. Sin embargo, no se plantean las provisiones necesarias para llevar adelante estas medidas de manera ordenada.

En relación con la vinculación al mercado, al sector productivo y a la visión de la función social universitaria no hay un cambio sustancial, puesto que se sigue reduciendo su función a la profesionalización. Y si bien no tiene un énfasis en el mercado, la educación para el trabajo sigue teniendo una visión funcionalista e instrumental de la formación universitaria.

Respecto al control y regulación a distancia, hay menos claridad, parece haber una intencionalidad de un control más cercano en el caso de las universidades públicas principalmente, pero más allá de tratar de colocar al sector público y privado en el mismo saco, no se ve una concepción real de la estructuración de un sistema y menos se sabe qué hacer con el sector privado. No hay acciones que reviertan la mercantilización, que aseguren una oferta pertinente y por el contrario nuevamente se refuerza la indiferenciación de los límites entre instituciones públicas y privadas.

Finalmente, con relación a la diversificación institucional, que antes respondía a una necesidad de expansión del sector privado y a la imposibilidad de desarrollar acciones con la universidad pública, hoy, con la misma desconfianza y desconcierto respecto a la universidad pública se plantea una diversificación institucional en el propio sector público, como respuesta a las demandas y presiones de sectores sociales de tener control sobre procesos formativos que se desarrollen de manera exclusiva para ellos y sobre el acceso a la profesionalización.

Si bien debe reconocerse que la nueva ley de educación da un giro en el énfasis, el enfoque y el contenido ideológico desde el cual se comprende la educación y abre interesantes posibilidades de trabajo para reorientarla, hay que considerar que, por la efervescencia

política, se ha llevado la discusión educativa a una distorsión ideológica desde un posicionamiento político exacerbando las tendencias indianistas, y desde un gobierno con un discurso y medidas nacional populistas.

Es evidente que la inclusión de principios tales como la descolonización y la recuperación de las visiones culturales es necesaria, es política y socialmente importante para generar una educación asentada en nuestra realidad, pero el excesivo acento que se pone, desde lo ideológico, en la contradicción étnico-cultural tiende a generar distorsiones y nuevos particularismos, con el riesgo de nuevas formas de racismo donde el “otro” aparece como el enemigo que hay que indigenizar, o ruralizar y donde se imponen nuevamente visiones uniculturales o tendencias de grupos o de personas encaramadas en el poder.

Con ello, se invisibiliza el problema de la desigualdad económica social, se minimiza el conflicto de clase, no se reconoce la prioridad de resolver el problema de la estructura económica y política.

Los desafíos pendientes son grandes, pues muchos elementos planteados aún representan posiciones unilaterales, carecen de una reflexión histórica, no son claros y suficientemente consistentes como para poder traducirlos en prácticas educativas concretas, y para ello es necesario desideologizar (despartidizar) la discusión y reflexionar más ampliamente sobre la educación y los mecanismo de ejecución, de manera colectiva y comprometida con un proyecto de cambio que combata todas las formas de discriminación, desigualdad e injusticia.

La educación por muy descolonizadora que se la plantee no tendrá efectos reales sobre el sistema si no se puede llegar a ella a partir de un proceso de diálogo y concertación profundos y de una transformación de las estructuras que cambie la condición económica de los más pobres, donde el gran desafío no es solo destruir prácticas colonizadoras, sino construir una visión realmente integradora, respetuosa de la diversidad desde el reconocimiento del otro como igual, permitiendo un verdadero diálogo entre saberes en libertad y en un acto abierto de reconocer y construir los caminos desde el “aquí” y el “ahora”, sin negaciones antihistóricas.

De igual manera, es necesario que la estructura de operación del sistema educativo sea concordante con los principios y fines y que se generen mediaciones políticas y dispositivos concretos para

evitar los impactos de las condicionantes socioeconómicas en las trayectorias educativas y en el acceso a oportunidades de educación de calidad. El desafío está en comprender, cómo y a través de qué transformaciones claves se posibilitará aquello, pensando en los escenarios concretos donde se desarrolla la educación superior (en este caso) y en los actores que harán realidad esos cambios.

Entonces, una vez más, encontramos políticas que aparecen como declaraciones abstractas, sin medidas o mediaciones que las acompañen para remover los problemas de fondo y que partan de una comprensión del campo, y medidas que en realidad no encajan, no corresponden a ninguna política explícita y que en muchos casos son, una vez más iniciativas personales de algunos funcionarios de gobierno.

Los cambios son más evidentes a nivel discursivo, pues el enfoque con que se aborda la problemática de la ESU y las fuentes que inspiran su discurso son otras. Si antes teníamos el peso de la agenda de los organismos internacionales, hoy tenemos la penetración de grupos de poder o sindicales que en algunos casos mal se autodenominan “movimientos sociales”, categoría que también muchas veces disfraza intereses particulares y corporativistas.

Sin un proceso de reflexión crítica y sin la apertura a una contextualización con verdadera participación social, reeditamos los errores de quienes nos antecedieron. Así no se logra superar los viejos paradigmas, porque sobre la base de la negación y la búsqueda de un resarcimiento histórico particularista que se convierte en fin social último, solamente se construye el vacío.

Esta manera de encarar la reafirmación étnico-cultural genérica solo deja señales de un camino que no comienza en sitios ciertos, sino en apachetas —lugares de las almas— ideológicas mitificadas, no comprendidas desde su historia (Laguna, 2006) y nos deja como peor cara su contrario, el fascismo racista que se fortalece y que gana terreno a costa de las dificultades de perfilar un futuro compartido.

Bibliografía

AÇÃO EDUCATIVA, IBARRA COLADO, EDUARDO (2005) “Los orígenes de la empresarialización de la universidad: el pasado de

- la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad” en: *Revista de Educación Superior* (México: ANUIES) N° 134, abril-junio.
- ALTBACH, PHILIP (2002) “Perspectivas comparadas sobre la educación superior privada” en: *Educación superior privada* (México: CESU/Miguel Angel Porrúa).
- BANCO MUNDIAL (1995) *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia* (Washington: Banco Mundial).
- BARNETT, RONALD (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad* (Barcelona: Gedisa editorial).
- BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN (1990) *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos* (Chile: Fondo de Cultura Económica).
- (1993) “Educación superior en América Latina durante la década de los ochenta: la economía política de los sistemas” en: Udapso *Desafíos de la Educación Superior* (La Paz: Udapso).
- CASTRO, C. y GARCÍA N. M. (eds.) (2003) *Community colleges: a model for Latin America?* (Washington DC: Inter-American Development Bank).
- CORAGGIO, J. L. y TORRES, R. M. (1997) *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos* (Buenos Aires: Miño y Dávila/CEM).
- D’EMILIO, LUCÍA (2002) *La educación indígena en Bolivia. Voces y procesos desde la pluralidad* (La Paz: Plural).
- DE TOMASI, L.; WARDE, M. J. y HADAD, S. (comps.) (1996) *O Banco Mundial e as políticas Educacionais* (San Pablo: Cortez/PUCSP).
- KENT, SERNA ROLLIN (1995) “Dos posturas en el debate internacional sobre Educación Superior: el Banco Mundial y la UNESCO” en: *Debate* (México).
- KROTSCH, PEDRO (2001) *Educación superior y reformas comparadas* (Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes).
- LAGUNA, JOSÉ LUIS (2006) “Pueblos originarios, interculturalidad y educación superior”. Ponencia presentada al Seminario “Universidad y culturas. Reflexiones sobre la descolonización de la educación superior”. Universidad Mayor de San Simón.
- LAJO, JAVIER (2005) *Qhapak Ñan* (Lima).
- LEVY, DANIEL (1997) *Educación superior y Estado en América Latina. Desafíos privados al predominio público* (México: Miguel Angel Porrúa/CESU-UNAM).

- MARGINSON, SIMON (1997) *Educating Australia: Government, economy and citizen since 1960* (Cambridge: Cambridge University Press).
- (2004) *Doing somersaults in enschede: rethinking and inverting public/private in higher education amid the winds of globalisation*. Keynote paper for CHER conference, Enschede, 17-19 (United States of America).
- MCLAREN, PETER (1998) *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al interculturalismo* (Homo Sapiens).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1994) *Ley de Reforma Educativa N° 1565*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2006) *Nueva Ley de Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”*. Anteproyecto de Ley. Documento consensuado y aprobado por el Congreso Nacional de Educación (Sucre), 10 al 16 de julio.
- MOLLIS, MARCELA (1995) “En busca de respuestas a la crisis universitaria: historia y cultura” en: *Perfiles Educativos* N° 69. La educación Superior en América Latina I (México: CISE-UNAM).
- (1997) “The paradox of the autonomy of Argentine universities: from liberalism to regulation” en: TORRES, C. A y PUIGGROS, A. (edits.) *Latin American Education. Comparative perspectives* (Colorado: Westview Press).
- (2002) “La geopolítica de las reformas de la educación superior: el Norte da créditos, el sur se acredita” en: RODRÍGUEZ, ROBERTO (coord.) *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior* (Madrid: Netbiblo/RISEU [UNAM])
- PATZI, FÉLIX (2006) Ponencia presentada al Congreso Nacional de Ciencias de la Educación (Sucre).
- PÉREZ LINDO, AUGUSTO (1995) *Mutaciones: escenarios y filosofías del cambio de mundo* (Buenos Aires: Biblos).
- (1998) *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo* (Buenos Aires: Biblos), Educación y sociedad.
- “Políticas de Descolonización de las Prácticas educativas” (2006) Seminario taller, documentos (s/d) junio.
- QUIROZ, ELENA (2005) “Estados de conocimiento. La función del conocimiento en instituciones de educación superior” en: *Revista de Educación Superior*, (México: ANUIES) N° 134, abril-junio.
- RAMA, CLAUDIO (2005) *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina* (Caracas: IESALC/IPSAME).

- RODRÍGUEZ GÓMEZ, ROBERTO (1998) “La universidad latinoamericana contemporánea. Los desafíos de la post-crisis” en: GUEREÑA, J. L. y FELL, È. M. (coords.) *L'Université en Espagne et en Amérique Latine. Du moyen âge à nous jours* (Tours: CIREMIA).
- (1999) “La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI” en: *Revista Iberoamericana de Educación* (Brasil).
- (2000) *La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo* (Universidad Autónoma de Baja California).
- (2006) *México en los resultados PISA 2003. Una interpretación no catastrofista* (México DF: COMIE).
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, ROBERTO (coord.) (2002) *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior* (Madrid: Netbiblo/RISEU [UNAM])
- RODRÍGUEZ OSTRIA, GUSTAVO y WEISE, CRISTA (2003) “Bolivia: La Reforma, ¿sin forma?” en: MOLLIS, MARCELA (comp.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas. La cosmética del poder financiero* (Buenos Aires: CLACSO).
- SANTA CRUZ, JOSÉ (2004) *Financiamiento de las instituciones de educación superior en Bolivia* (IESALC-UNESCO IES/2004/ED/PI/39) en: www.iesalc.unesco.org.ve
- SLAUGHTER, SHEILA *et al.* (1987) “Focus on Higher Education: Implications for Policy and Practice” en: *Educational Policy* (s/d).
- SLAUGHTER, SHEILA y LARRY, LESLIE (1997) *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university* (Baltimore: Johns Hopkins University).
- UNESCO (1993) *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior* (Caracas).
- (1998) *Rapport Mondial sur l'éducation* (París: UNESCO).
- “Universidad y Culturas. Reflexiones sobre la Descolonización de la educación Superior” (2006) Memoria del Seminario (Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón).
- VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2006) “Hacia la descolonización de la educación”. Resumen Ejecutivo de Primer Seminario Taller Organizado por el Viceministerio de Educación Superior. Ministerio de educación y Culturas. *Boletín Educación y Culturas* (La Paz) Año 3, N° 14.

WEISE, CRISTA (2004) *Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia. Estudios Nacionales* en: www.iesalc.unesco.org.ve acceso 25 de mayo de 2008.

——— (2005) *La construcción de políticas universitarias en Bolivia. Contradicciones en una década de desconcierto. El caso de Bolivia.* Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales (Argentina: FLACSO).

Capítulo 5

La formación de profesores universitarios y la construcción de ciudadanía

MARCELA MOLLIS

“Es evidente que la profesión se encuentra en crisis [...], las consecuencias de un deterioro continuo, representan no solo el descuido de uno de los segmentos de la población mejor educados y con mayor potencial productivo, sino el deterioro de la educación superior, puesto que las instituciones académicas, no pueden realizar un buen trabajo sin un profesorado comprometido, bien capacitado y estable”
(ALTBACH, 2004: 40).

Presentación

La preocupación por la formación de los profesores en las universidades argentinas se encuentra en el centro de los debates sobre las políticas de educación superior, en un contexto en que se incrementan las demandas sociales hacia la universidad. En la agenda de las políticas públicas, existen alternativas formuladas por diversos actores para el mejoramiento de la calidad de los profesados universitarios, y para la articulación entre la educación terciaria y universitaria.

Las universidades argentinas pertenecen, a la vez, al sistema educativo y al sistema científico técnico nacional. Como cúspide de la educación sistemática, no solo reciben a los egresados de la enseñanza media, sino que tienen responsabilidades e inciden en la calidad del conjunto del sistema. La formación de profesores para

el resto del sistema educativo constituye una misión prioritaria de las universidades argentinas, que históricamente, no ha sido tenida en cuenta como tal y, en los últimos años, se han ido acrecentando las demandas hacia la universidad en este sentido.

La formación de los profesores de enseñanza secundaria y terciaria se lleva a cabo en dos circuitos: por un lado, el *círculo terciario de instituciones* que se ocupa de la formación de los profesores para las escuelas secundarias y los institutos terciarios y, por el otro, el *círculo universitario* que se ocupa fundamentalmente de la formación de profesionales, pero que, además, forma profesores para los tres niveles del sistema educativo (secundario, terciario y universitario).

Los resultados de la investigación diagnóstica que llevamos a cabo entre el año 2005 y 2006¹ reflejan la superposición de la oferta formativa entre las universidades y los institutos terciarios, facilitan el reconocimiento de las ventajas y las debilidades de los dos circuitos formativos y su adecuación o no a las necesidades reales de la enseñanza del nivel secundario para la formación de una identidad ciudadana democrática.

La formación de los profesores para impactar en la construcción de una identidad ciudadana participativa y democrática —en especial en la escuela secundaria— nunca fue considerada, a partir de los años noventa en adelante, como fundamento de las reformas llevadas a cabo en la región. El valor de la formación de los profesores de enseñanza secundaria fue considerado como un aspecto técnico de la “calidad” educativa, aislado del fundamento cívico democrático que condiciona nuestra mirada sobre la formación del profesorado como pilar para la construcción de una ciudadanía crítica y reflexiva. Las preguntas que orientaron la investigación fueron:

- ¿Quiénes y cuántos son los profesores de las universidades argentinas?
- ¿Cómo se forman los profesores de matemáticas, letras e historia en las universidades argentinas seleccionadas?

1. La información presentada en este capítulo sobre la formación de los profesores universitarios y terciarios de Lengua y Literatura, Historia y Matemática, así como la información censal provista por el INDEC y por la Secretaría de Políticas Universitarias, fue tomada del estudio dirigido por Marcela Mollis (2001).

- ¿Es adecuada la formación de estos profesores universitarios para enseñar en el nivel medio y superior y formar capacidades cívico-democráticas?²

Los propósitos de nuestro estudio diagnóstico, se orientaron a:

- Describir el perfil cuantitativo de los profesores terciarios y de las universidades nacionales y privadas basado en los últimos censos nacionales del Instituto Nacional de Estadísticas y Censo INDEC y de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).
- Caracterizar los profesores por edad, género, cargo, dedicación a la enseñanza e investigación, según la región socio-económica donde están insertas las universidades.
- Caracterizar los perfiles institucionales de las universidades.
- Describir y analizar en forma comparada los planes de estudio y las características de los profesores de los profesorado de matemáticas, lengua e historia de las universidades-caso.

La selección de los casos se realizó en función de las características particulares y los contrastes de los distintos modelos de formación de profesores utilizados en universidades de distintas zonas del país y un instituto terciario prestigioso de la provincia de Córdoba.

Se seleccionaron cuatro universidades y un instituto terciario:

- La Universidad de Buenos Aires, fundada en 1821. Seleccionada por ser la universidad pública, laica, gratuita más grande (más de 300.000 estudiantes de grado y cerca de 12.000 estudiantes de posgrado) y prestigiosa desde el punto de vista de su producción científica y la calidad académica de los profesores.
- La Universidad Nacional de Córdoba, fundada por la Orden Jesuítica en 1613. Es la universidad pública con mayor tradición histórica en cuanto a la impronta de la Reforma Universitaria llevada a cabo en 1918 y expandida al resto de América Latina con fuerte impacto en el movimiento del Mayo Francés.

2. Las respuestas a las preguntas orientadoras de la investigación se encuentran desarrolladas en el capítulo correspondiente al análisis comparado de los planes de estudio del libro citado precedentemente. El mismo no forma parte del contenido a desarrollar en este capítulo.

- La Universidad Nacional de la Patagonia Austral, creada en 1991. Fue seleccionada por pertenecer a la nueva oleada de universidades públicas, creadas con una organización diferente respecto de la tradición reformista, referente de las nuevas tendencias modernizantes de la educación superior durante la década del noventa.
- La Universidad del Salvador, fundada en 1956. Fue seleccionada por ser una de las primeras universidades privadas, confesional, en manos de la Congregación de los Jesuitas que desde su etapa fundacional se orientó hacia la formación de los profesores.
- El IPeM (Instituto del Profesorado de Enseñanza Media, Dr. Alejandro Carbó) N° 149 de Córdoba, fundado en 1884. Se seleccionó por ser una institución terciaria, pública, que goza de un elevado reconocimiento y prestigio entre las instituciones de su nivel para la formación de profesores.

Los profesorados que se seleccionaron para la investigación, fueron: los profesorados de Matemáticas, Lengua y Literatura e Historia. Esta selección permitió reducir el número de casos y establecer una base de comparación suficiente a los efectos de los alcances de este estudio comparado. Los tres profesorados constituyen, por otra parte, las materias básicas de los planes de formación de la escuela secundaria. En todos los casos representan las disciplinas que, históricamente, implicaron mayor cantidad de carga horaria en los planes de estudio de la educación secundaria. Las Matemáticas entrenan la capacidad formal, el pensamiento lógico-formal, y habilita para el desempeño social y sus representaciones cuantitativas. La Lengua y la Literatura no solo contribuyen con el mejoramiento de las capacidades de expresión y comprensión de los sujetos, sino con los procesos creativos habilitados por el uso de la lengua. La Historia, entrena la “memoria” colectiva, habilita para la construcción de la identidad como sujetos sociales y contribuye a la comprensión del presente. Por último, forman parte principal del “core” (o núcleo básico) del currículum de enseñanza media considerando el *peso unitario de cada una de ellas*. Esto no implica desestimar la importancia de otras áreas del saber.

La educación superior argentina: el circuito universitario de formación profesional y el circuito terciario de formación docente

La educación superior en la Argentina es un caso típico y también específico de un sistema binario, cuya especificidad radica en que la mayor oferta educativa del nivel superior no universitario se concentra en la formación docente comparada con la tendencia internacional de los sistemas binarios. A su vez, la mayor concentración de la matrícula se produce en el nivel universitario público. En este sentido, se caracteriza por una gran diversidad en su oferta educativa, con significativas superposiciones en cuanto a los títulos y diplomas ofrecidos en el nivel universitario y no universitario, y una fragmentación visible en el conjunto del sistema conformado por diferentes tipos de instituciones desarticuladas entre sí. Esta situación se produce como consecuencia de históricas políticas educativas fragmentadas e implementadas por distintos gobiernos, en función de intereses, proyectos políticos y modelos económicos diferentes para la educación.

Como consecuencia, el nivel superior de educación ofrece una variedad de instituciones que difieren en la calidad y en sus misiones específicas. Así, se desarrolló una fragmentación costosa y conspirativa contra el funcionamiento eficiente del conjunto del nivel superior de educación debido a que los sectores que lo conforman nunca establecieron canales de articulación entre los distintos tipos de formación que el nivel superior brindaba (universitaria y no universitaria) y nunca se reciclaron las ofertas educativas ya instaladas (Dirie *et al.*, 2001). Por el contrario, las políticas de la educación superior en cuanto a su modalidad de oferta se pueden caracterizar como una superposición fragmentada costosa e ineficiente orientada en la última década por el perfil del potencial consumidor.

De acuerdo a los mapas de la oferta consultados, se puede observar el crecimiento acelerado de la nueva oferta pública y privada en las zonas urbanas con mayor densidad poblacional y mayor poder adquisitivo, junto al crecimiento de la oferta privada en las zonas urbanas de las regiones con mayor potencial económico o derivado del desarrollo político provincial. Concomitantemente, el peso de la matrícula de estudios superiores (universitarios y no universitarios) en la población total es cada vez mayor. El número

de estudiantes por cada 10.000 habitantes pasa de 7 en 1914, a 32,4 en 1950; 106,7 en 1970 y 149 en 1980.

De acuerdo con los datos del *Anuario 2005 de estadísticas universitarias* publicado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), que se basó en la estimación de población entre 18 y 24 años, la tasa neta universitaria es 18,3%, la tasa bruta es 33,8% y la tasa bruta de educación superior es 45%. No obstante la gran expansión y el crecimiento de la cobertura de la educación superior en Argentina en las últimas décadas, su distribución y características distan de ser homogéneas en las distintas provincias y regiones.

De acuerdo con el Cuadro 1, podemos reconocer las tendencias a la expansión institucional y a la privatización que predominaron en la década del noventa, por el número de instituciones nacionales y privadas que fueron creadas en dicho período. En los últimos dieciséis años se crearon el 24% del total de las universidades nacionales, el 44% de las universidades privadas, el 83% de los institutos universitarios nacionales y el 93% de los institutos universitarios privados, así como el 100% de las universidades provinciales y extranjeras.

Cuadro 1

**INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS PÚBLICAS Y PRIVADAS:
NÚMERO Y EXPANSIÓN POR OLEADAS**

| | Total de instituciones 2007 | | Etapa fundacional 1613-1970 (357 años) | | Etapa de expansión y nacionalización 1971-1990 (19 años) | | Etapa de expansión privatista 1991-2007 (16 años) | |
|--------------------------------------|-----------------------------|------|--|------|--|------|---|------|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| | 102 | 100 | | | | | | |
| Universidades nacionales | 38 | 37,7 | 10 | 26,3 | 19 | 50 | 9 | 23,7 |
| Universidades privadas | 41 | 40,7 | 11 | 26,8 | 12 | 29,3 | 18 | 43,9 |
| Institutos universitarios nacionales | 6 | 5,9 | | | 1 | 16,7 | 5 | 83,3 |
| Institutos universitarios privados | 14 | 13,9 | | | 1 | 7,2 | 13 | 92,8 |

Cuadro 1

INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS PÚBLICAS Y PRIVADAS: NÚMERO Y EXPANSIÓN POR OLEADAS (cont.)

| | Total de instituciones 2007 | | Etapa fundacional 1613-1970 (357 años) | | Etapa de expansión y nacionalización 1971-1990 (19 años) | | Etapa de expansión privatista 1991-2007 (16 años) | |
|---------------------------|-----------------------------|-----|--|---|--|-----|---|-----|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| | 102 | 100 | | | | | | |
| Universidad provincial | 1 | 0,9 | | | | | 1 | 100 |
| Universidad extranjera | 1 | 0,9 | | | | | 1 | 100 |
| Universidad internacional | 1 | 0,9 | | | 1 | 100 | | |

• **FUENTE:** Elaboración propia basado en: http://www.me.gov.ar/spu/Servicios/Autoridades_Universitarias/au___listado_de_universidades.htm.

Si bien en el Cuadro 1 queda evidenciada la tendencia a la expansión de las universidades privadas que superan a las públicas, el Cuadro 2 muestra que el porcentaje de nuevos inscriptos en el sector privado en el año 2005 no supera el 21%. A su vez, el 79% de los matriculados se encuentra en las universidades públicas. La tendencia en cuanto a los institutos universitarios es más pareja ya que el 59% está matriculado en los institutos de gestión estatal y casi el 41 % en los de gestión privada.

Cuadro 2

NUEVOS MATRICULADOS POR SECTOR DE GESTIÓN, 2005

| | Gestión estatal 2005 | | Gestión privada 2005 | | Total nuevos inscriptos | |
|---------------------------|----------------------|------|----------------------|------|-------------------------|-----|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Universidades | 289.708 | 80 | 73.265 | 20 | 362.973 | 100 |
| Institutos universitarios | 4.249 | 59,4 | 2.907 | 40,6 | 7.156 | 100 |
| Total | 293.957 | | 76.172 | | 370.129 | |

• **FUENTE:** Elaboración propia, basado en SPU (2005: 173).

A partir de la década del cincuenta se produjo la ampliación y masificación de la matrícula post secundaria, la cual se distribuyó en función de la oferta educativa universitaria. Desde entonces, la universidad fue creciendo en sucesivas oleadas. Como consecuencia de la primera expansión de carácter privado, de las 7 universidades públicas que Argentina tenía en 1956, pasó a tener 30 en 1970. Una segunda oleada de creación de instituciones públicas entre 1971 y 1990 dio lugar a la creación de 19 universidades nacionales (incluidas algunas provinciales que fueron nacionalizadas) y 12 universidades privadas en distintas regiones del país. A partir de 1991, comenzó una tercera ola de expansión de carácter mixto con un claro predominio del sector privado.

Uno de los propósitos de la creación de nuevas universidades públicas en el conurbano bonaerense (Universidad Nacional de Quilmes, creada en 1989; Universidad Nacional de Tres de Febrero, creada en 1995; Universidad Nacional de General Sarmiento, creada en 1992; Universidad Nacional de General San Martín, creada en 1992; entre otras) fue romper con el modelo reformista de las universidades públicas tradicionales, cambiando criterios clave de funcionamiento (Mollis, 2001). Reemplazaron al tradicional gobierno universitario por un órgano de gestión universitaria comprometido con la obtención de recursos alternativos, el ingreso irrestricto por un ingreso selectivo, la gratuidad por el arancelamiento (en el caso de la Universidad de Quilmes), los docentes auxiliares por profesores temporarios por contrato, profesores con dedicación simple por profesores con máxima dedicación a la enseñanza e investigación y responsabilidad tutorial (seguimiento de estudiantes, horarios de oficina para atención de consultas), salarios diferenciados, carreras cortas con salida laboral, diplomas intermedios, carreras a distancia y aplicación de tecnologías virtuales, orientación profesionalizante y poca o ninguna oferta en las áreas de ciencias básicas o aplicadas. Si bien estas características están asociadas con los nuevos modelos universitarios, no se presentan en todos los casos del mismo modo (Mollis, 2001).

Lo que se pudo apreciar al término del primer quinquenio de funcionamiento de estas instituciones es que, por su tamaño organizacional, existe una relación más directa entre la gestión de la universidad y el sector académico (el profesor está más “supervisado” por el sector que gestiona o administra la universidad), se produjeron convenios o acuerdos con los municipios o gobiernos locales en las

jurisdicciones donde funcionan dichas universidades para ampliar las fuentes de financiamiento y satisfacer necesidades de la comuna, la oferta de posgrados profesionales resultó clave para la obtención alternativa de recursos, hay menor número de estudiantes por profesor en los cursos de grado, y menor porcentaje de deserción estudiantil debido a la incidencia de las pruebas de admisión.

Entre las desventajas observadas, podemos mencionar la superposición de oferta de carreras grado en áreas cercanas a otras universidades públicas, con un número de alumnos tan escaso que no justifica la existencia de la oferta, pocos profesores con perfiles de excelencia, y baja inversión en los recursos bibliotecarios (pocos libros y colecciones de revistas científicas). De cualquier modo, medir el impacto de este modelo “modernizador” universitario en la calidad de los nuevos egresados es todavía una tarea pendiente para poder evaluar las ventajas o desventajas de dichos parámetros modernizadores derivados de una agenda de reforma internacional.

En el período 1982-1992 las universidades nacionales no solo duplicaron su población estudiantil sino también el número de docentes.

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

Cuadro 3

CARGOS DOCENTES POR CATEGORÍA, 2005

| | Total | Profesores* | Docentes auxiliares** |
|--------------------------|---------|-------------|-----------------------|
| Universidades nacionales | 119.339 | 49.041 | 70.298 |
| Porcentaje (%) | 100 | 41,1 | 58,9 |

• FUENTE: Elaboración propia, basado en SPU (2005).

* Profesores: titular, asociado y adjunto.

** Docentes auxiliares: jefe de trabajos prácticos, ayudante de primera y segunda.

Cuadro 4

CARGOS DOCENTES POR CATEGORÍA Y DEDICACIÓN

| | Exclusiva | | Semi-exclusiva | | Simple | | Totales | |
|------------|-----------|------|----------------|------|--------|------|---------|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Profesores | 9.886 | 20,2 | 12.424 | 25,3 | 26.731 | 54,5 | 49.041 | 100 |
| Auxiliares | 5.563 | 8 | 13.936 | 20 | 50.798 | 72 | 70.298 | 100 |

• FUENTE: Elaboración propia, basado en SPU (2005: 180).

El Cuadro 3 muestra que del total de docentes universitarios en el año 2005, 41% tiene la categoría de profesor (adjuntos, asociados y titulares) y el 59% restante pertenece a la categoría de docentes auxiliares. En el Cuadro 4 se puede observar que del 41% de los profesores de las universidades nacionales, el 20,2%, a su vez, tiene dedicación exclusiva (dedicación exclusiva a las tareas de enseñanza e investigación con 40 horas semanales), el 25,3% tiene dedicación semi-exclusiva (20 horas semanales) y el 54,5% tiene dedicación simple (menos de 10 horas semanales).

Asimismo, entre los auxiliares docentes, solo el 8% tiene dedicación exclusiva y el 20% semi-exclusiva, en tanto que el 72 % restante tiene dedicación simple. Desde el punto de vista de las estrategias de enseñanza, estos indicadores sugieren que la mayor parte del tiempo de clase de nuestros jóvenes universitarios están en contacto con jóvenes profesionales, sin experiencia profesional ni pedagógica. Las causas de esta deficiente distribución de nombramientos y dedicaciones tiene un fundamento financiero: es más barato contratar muchos jóvenes *ad honorem* o con salarios bajos para atender una población estudiantil masiva, que contratar profesionales con experticia, antigüedad y máxima dedicación. Aparece una tendencia en nuestro sistema universitario muy clara: en aquellas unidades académicas donde recae la responsabilidad docente en los profesores más que en los auxiliares, donde hay mayor dedicación horaria y mayor número de docentes con diplomas o certificados de posgrado, se eleva la calidad de la enseñanza de los cursos. Sin embargo, la masividad de la matrícula privilegia el reclutamiento de docentes jóvenes sin experiencia.

La comunidad académica, heredera de la tradición comunitaria medieval, se ha desvanecido ante el ultra-individualismo profesoral.

La heterogeneidad del cuerpo de profesores universitarios se expresa en una gama que va desde el profesor-investigador incentivado (que representa el 18% de la población nacional de profesores universitarios en Argentina) hasta el enseñante recién egresado (que representa una mayoría significativa de la población docente universitaria). La identidad de los profesores de las universidades públicas se encuentra en tránsito del *académico* al *consultor internacional* debido a que “prestigio y honorarios” provienen de *otras fuentes de financiamiento* alternativas al Estado como las agencias bancarias (nacionales o internacionales) o fundaciones privadas.

La formación docente en el circuito terciario

La formación docente constituyó la misión fundamental para el crecimiento de las instituciones terciarias, no solo por la matrícula total de estos institutos sino por la cantidad de los títulos otorgados. De este modo, los profesorado se convirtieron en la oferta académica principal de los estudios superiores no universitarios. Sin embargo, en los últimos años, la formación técnico-profesional ha tenido un crecimiento sostenido y la formación docente ha ido decreciendo.

Cuadro 5

EVOLUCIÓN MATRÍCULA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA SEGÚN TIPO DE CARRERA

| Tipo de carrera/ Año | Tipo de carrera | | | |
|-------------------------|-----------------|------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| | Total | Exclusivamente docente | Exclusivamente técnico-profesional | Ambos tipos de formación |
| 1999 | 391.010 | 228.217 | 147.395 | 15.398 |
| 2003 | 530.316 | 303.987 | 205.121 | 21.208 |
| 2005 | 509.134 | 267.298 | 223.557 | 18.279 |

• FUENTE: Elaboración propia, basado en os datos de la Red Federal de Información Educativa, MECyT. Anuarios 1996, 1999, 2003 y 2005.

Diversos estudios (Sigal *et al.*, 2002; Diríé, 2002; Sabatier, 2004, Documentos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología,

2005) señalan enfáticamente la rápida expansión de la educación superior técnica no universitaria en la última década en comparación con otros segmentos educativos. Este crecimiento se produce fundamentalmente en las instituciones de gestión privada. Sin embargo la expansión de la matrícula no es tan relevante cuando se la compara con la matrícula de los institutos de formación docente.

La Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993, establece que toda la formación

docente pertenece al nivel superior, aunque este mandato se cumple en un contexto de evidente heterogeneidad y desarticulación. En otro artículo se describe la relación entre la formación docente y los institutos superiores:

“Las instituciones de educación superior no universitarias, tienen por funciones básicas:

- a. Formar y capacitar para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema educativo.
- b. Proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, especiales, técnico-profesionales y artísticas” (Art. 17, Ley N° 24.195).

Con posterioridad a la citada ley, se establecieron las bases organizativas de la formación docente, y se señala que los estudios docentes para el tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) y para la educación Polimodal (los dos ciclos correspondientes al nivel secundario) se pueden articular con los estudios universitarios de grado. Las propuestas actuales para jerarquizar la formación docente contemplan la articulación entre las carreras terciarias y los ciclos que se cumplen en los establecimientos universitarios. Esta es una clara tendencia de las políticas de educación superior que trata de reorganizar el sistema curricular e institucional orientado a la formación docente. Así, por ejemplo, en el documento referido a la formación, el perfeccionamiento y la capacitación del docente³ se señala que los futuros institutos de formación docente van a articularse vertical y horizontalmente con los niveles educativos, con

3. En el documento A-3, aprobado por el Consejo Federal de Cultura y Educación mediante Resolución N° 32/93, del 13 de octubre de 1993 se definen las distintas etapas de la formación docente, caracterizada como un proceso continuo.

las universidades, centros académicos y de la producción, según sea la formación, capacitación y el perfeccionamiento demandado por el sistema educativo.

La formación de profesores universitarios de Historia, Matemática, Lengua y Literatura

Si bien hemos reconocido que las universidades nacionales desarrollan una función importante en la provisión de profesores para la enseñanza media y superior, no se cuenta con una base de datos acerca de este proceso formativo. Desde el punto de vista de la transferencia en términos del sistema educativo o del impacto de los profesores diplomados de las universidades, no existen antecedentes o estudios previos que den cuenta de la función que cumplen las universidades con relación a la enseñanza en los niveles medio y terciario no universitario.

Existen distintos factores que pueden incidir en la ausencia de estudios e información al respecto. Algunos de ellos están relacionados con el diferente modo de profesionalización de la docencia. La dispersión de la docencia como cuerpo profesional y la ausencia de colegiaciones o de instituciones científicas o profesionales hacen difícil pronosticar el impacto real de una tarea que insume una cantidad importante de recursos por parte de las universidades.

Esta falta de conocimiento real sobre los profesorados de las universidades coloca al sistema universitario en una situación débil a la hora de ofrecer respuestas a otros actores del sistema educativo y en general a la sociedad, sobre lo que es percibido como una crisis severa en el sistema de educación secundaria. Las universidades responden de manera muy distinta a sus tradiciones de formación. Cada institución universitaria está expresando y es producto de una tradición académica. La tradición no es solo lo que pasó, es además, el modo en que se actúa en una coyuntura determinada. Las universidades argentinas mantienen, todavía un tipo de plan de estudios que se expresa en carreras de larga duración (más de 6 años) con una fuerte socialización en un campo profesional especializado.

Todo currículum se orienta hacia tres tipos de fines específicos. El primero, y más evidente, es la adquisición de cuerpos de conocimiento; el segundo, el desarrollo de capacidades y el tercero, ligado

al anterior, es la socialización o permitir a un alumno incluirse en las reglas del juego profesional interactuando dentro de un campo muy especializado.

Una primera aspiración de esta investigación consiste en describir las pautas de formación a las que responden los profesorado universitarios y en qué medida mantienen o modifican las pautas de formación que se consideran aceptables para otras profesiones.

Una segunda aspiración de este estudio sobre los profesorado universitarios, es describir los mecanismos para la obtención del título de profesor o de distribución de habilitaciones. Sin embargo, según lo expuesto, resulta necesario analizar en qué medida este sistema de titulación se apoya en un sistema de formación que responde a las características enunciadas. Para ello hemos buscado respuestas a las siguientes preguntas:

- Los planes de estudio, ¿generan un auténtico proceso de formación en el campo profesional u operan como dispositivos de titulación?
- ¿Cómo se articula la formación de profesores con las carreras de referencia?
- ¿Son trayectos independientes? ¿Son trayectos articulados? ¿Son trayectos agregados a un plan de estudios principal?
- ¿De qué modo se articulan los planes de profesorado dentro de la estructura general de planes de estudio de una universidad? ¿Son salidas intermedias, finales o alternativas a otra titulación?
- ¿Cómo se relacionan con las carreras de grado? ¿Las exigen como requisito o pueden ser paralelas a ellas?
- ¿Cuáles son los supuestos de la formación en cuanto a las habilidades cívico-ciudadanas y desarrollo de la identidad nacional?

Desde este punto de vista es posible afirmar que el proceso formativo se desarrolló a partir de tres elementos principales: el plan de estudios, la pedagogía y el régimen académico. Los *planes de estudio* ofrecen la estructura de conocimiento en un campo específico y sus contenidos relevantes, marcan las secuencias en el recorrido y definen los perfiles de egreso. La *pedagogía* define las formas de interacción educativa y constituye las reales oportunidades de creación de capacidades, adquisición de saberes y constitución de identidades profesionales. El *régimen académico* define las pautas básicas

de la experiencia educativa al fijar el sistema de normas y de reglas que fijan la relación entre profesores, estudiantes y la institución.

Las preguntas que se elaboraron para llevar adelante las entrevistas a las autoridades de los casos analizados, se obtuvieron del análisis comparativo de los planes de estudio y del régimen académico que rige en los profesorados analizados.

Breve resumen de los resultados obtenidos. Los casos de los profesorados universitarios y la posible articulación con instituciones terciarias

El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) de la Argentina, nos brindó información socio-demográfica sobre la población en edad correspondiente y otros datos elaborados especialmente para obtener el perfil de los profesores buscados en esta investigación. En el Gráfico 1 se puede observar que de la población argentina de 20 años y más con título universitario, el 49% es mujer y el 51% varón; en cambio entre la población con 20 años y más con título terciario, el 74% es femenino y el 26% masculino, ya que los títulos del nivel terciario son predominantemente docentes. Esta tendencia a la feminización del nivel terciario contrasta con la tendencia prácticamente equitativa entre ambos géneros con respecto a los títulos universitarios.

Gráfico 1

POBLACIÓN CON 20 AÑOS Y MÁS, CON TÍTULO UNIVERSITARIO Y CON TÍTULO TERCIARIO

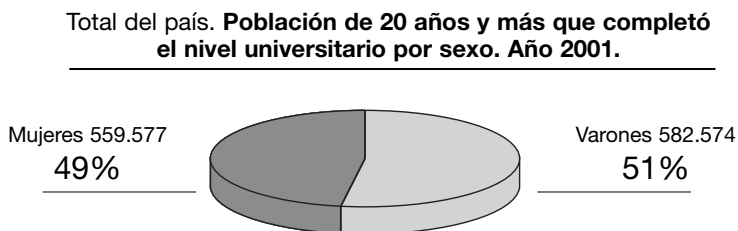
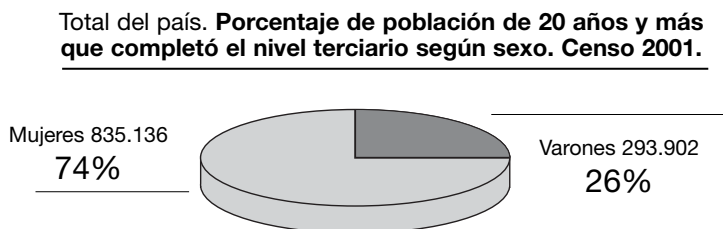


Gráfico 1

POBLACIÓN CON 20 AÑOS Y MÁS, CON TÍTULO UNIVERSITARIO Y CON TÍTULO TERCIARIO (cont.)



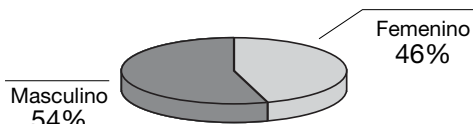
• **FUENTE:** SPU y Ministerio de Cultura y Educación de Argentina. Secretaría de Políticas Universitarias, 2002-2003.

Por otra parte, se puede reconocer en el Gráfico 2 que los profesores universitarios son varones en su mayoría (54%) y las mujeres minoría (46%). Otro dato relevante para la investigación es que la mayor proporción de profesores universitarios en Argentina, el 64%, tiene una dedicación simple en las universidades (equivalente a 12 horas de clase semanales); en tanto que los profesores con dedicación exclusiva representan el 14% (equivalente a 40 horas semanales de investigación y dictado de clases). El 22% restante tiene dedicación semi-exclusiva que equivale a 20 horas semanales de investigación y dictado de clases. Estos indicadores reflejan que el mayor porcentaje de profesores son profesionales que desarrollan su actividad profesional fuera de la universidad y dictan pocas horas de clases semanales, en cambio una minoría se dedica a investigar y enseñar (el 36%).

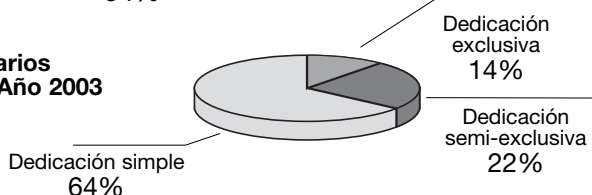
Gráfico 2

DOCENTES UNIVERSITARIOS SEGÚN SEXO Y DEDICACIÓN

Docentes universitarios según sexo. Año 2003



Docentes universitarios según dedicación. Año 2003

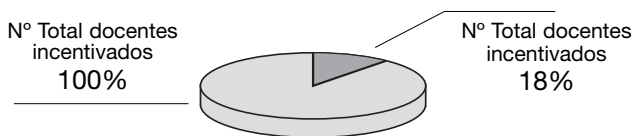


• FUENTE: SPU y Ministerio de Cultura y Educación de Argentina. Secretaría de Políticas Universitarias, 2003.

A su vez, del total de profesores que investigan en las universidades argentinas, el 18% (Gráfico 3) recibe incentivos a la investigación desde la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y Cultura (SPU/MEC, 2003-2005). En los casos de mayor puntaje académico, el valor del incentivo recibido representa un monto equivalente al doble del salario oficial.

Gráfico 3

DOCENTES UNIVERSITARIOS INCENTIVADOS. AÑO 2002



• FUENTE: SPU y Ministerio de Cultura y Educación de Argentina. Secretaría de Políticas Universitarias, 2003.

En la Argentina, los egresados de los tres profesados analizados representan una minoría respecto de los egresados del resto de las carreras universitarias. A su vez, las mujeres son mayoría entre

sus egresados y dominan en la carrera de Letras y Literatura, y trabajan mayoritariamente en instituciones de enseñanza públicas. Respecto de los egresados de las instituciones terciarias no universitarias en todo el país, domina la presencia de la mujer (entre el 70% y 80% del total) y desarrollan su actividad en instituciones dedicadas a la enseñanza de carácter público en primer lugar y privado en segundo lugar. Entre los egresados de los profesorados universitarios, los de Historia y Letras son mayoría, en tanto que los de Matemáticas superan a los de Física, Química, Informática, Economía, Filosofía y Biología.

En la Ciudad de Buenos Aires, entre el año 1998 y 2004, la cantidad de docentes con título terciario que trabajan en instituciones del nivel secundario llegaba a 5.834, y representan el 51,7% de los docentes de la Ciudad. En tanto que la cantidad de docentes con título universitario llegaba a 2.760 y representan el 24,5% de los docentes de la Ciudad de Buenos Aires. Este indicador da cuenta de la importancia que los egresados de los profesorados universitarios tienen respecto de las políticas de reclutamiento ya que representan un cuarto de los docentes que trabajan en las instituciones escolares del nivel secundario. Además, reconocemos que la forma de articulación institucional más eficiente entre la universidad y el nivel secundario es a través de la formación de los profesores que enseñan en dichos niveles. Ya fuera por el compromiso social que las universidades tienen respecto de los niveles del sistema educativo que les preceden o por las políticas de reclutamiento de los docentes de los gobiernos locales. Los profesorados universitarios merecen una especial atención.

En la bibliografía reseñada existen dos tipos de “tradiciones académicas” desde el punto de vista de la formación de profesores universitarios: las tradiciones académicas que ponen el énfasis en la formación disciplinar y las que ponen énfasis en la formación pedagógica. Ambas tradiciones son reconocidas como visiones o ideologías que dominan tanto la organización y distribución de las materias del plan de estudios como las percepciones que tienen los profesores sobre sus prácticas y las expectativas de formación de los futuros egresados.

En todos los casos de esta investigación se evidenciaron ambas visiones que surgen de las entrevistas a los coordinadores y autoridades de carrera o facultad, a los profesores del área disciplinar

y a los profesores de las materias pedagógicas y prácticas de la enseñanza con diferencias al interior de cada profesorado en particular.

Los profesorados de los casos analizados responden a diferentes tradiciones:

- en los cinco casos, se le otorgó un papel protagónico a la investigación para mantener la excelencia académica en la transmisión de conocimientos; los entrevistados de los profesorados universitarios reconocieron como diferencia insuperable a favor de la formación de profesores en la universidad, que tanto los docentes como los estudiantes tienen posibilidades de investigar;
- en los cinco casos, se señaló el déficit que existe en cuanto a la cantidad de instituciones para realizar las prácticas de la enseñanza y el tiempo dispuesto para ellas. Hubo un reconocimiento generalizado de la falta de valoración institucional hacia los espacios para la práctica de la enseñanza. En las diferentes tradiciones de trayectos formativos para los profesores, las prácticas de la enseñanza constituyen el punto débil.

En cuanto a la representación que los profesores tienen respecto de la función de los planes de estudio dentro de las unidades académicas, las opiniones fueron consistentes en torno a tres ideas. En primer lugar, ofrecer una formación diferente de la que ofrecen otras instituciones terciarias de formación docente; en segundo lugar, proporcionar un diploma que facilita la inserción laboral y, en tercer lugar, proporcionar una alternativa a los alumnos que no desean realizar la “tesina” incluida en la licenciatura. La representación que tienen los universitarios de sus instituciones como formadoras de profesores enfatiza la capacidad productiva del conocimiento, la actualización disciplinaria, el cuerpo de profesores y la investigación (en un caso se mencionó además el sistema de acceso a los cargos por concurso público). Consideran que estas características reflejan una diferencia significativa con respecto a las instituciones terciarias.

En cuanto a las representaciones respecto de las posibles formas de articulación entre las universidades y los institutos terciarios, la mayoría de las opiniones nos permiten reconocer tres tipos de posturas frente al tema:

- la postura que describe que las instituciones terciarias se “beneficiarían” si entran en contacto con el “ethos académico universitario” a través de cursos, seminarios, etcétera. Esta postura concibe a los profesorados universitarios como instituciones para enseñar. Hemos caracterizado esta postura como *trasvasamiento del ethos académico a las instituciones terciarias de formación docente*;
- la segunda postura (minoritaria) es la que reconoce las fortalezas de las instituciones terciarias en cuanto a la mayor sensibilidad desarrollada hacia los estudiantes, su ingreso y permanencia en la institución y hacia los procesos pedagógicos que deberían impactar en las lógicas universitarias. Hemos caracterizado esta postura como *sensibilización del ethos pedagógico en el espacio universitario*;
- la tercera postura reconoce las debilidades y fortalezas de ambos trayectos formativos (los profesorados universitarios y los no universitarios) y propone proyectos de colaboración entre ambos tipos de instituciones a partir de acuerdos en los que se beneficien mutuamente. Llamamos a esta postura *construcción institucional del ethos cooperativo*.

Según nuestra mirada sobre la formación de los profesores universitarios para el resto del sistema educativo, las llamadas tradiciones académicas no fueron transformadas en el curso de las reformas implementadas en los noventa. Las capacidades pedagógicas de los profesores de las materias consideradas el “core” del currículum secundario, no fueron mejoradas en el circuito universitario. A su vez, los profesores universitarios incentivados, una minoría que ha desacelerado su crecimiento, están orientados hacia la satisfacción económica más que por la mística del investigador comprometido con las urgencias sociales y la identidad democrática ciudadana. El incremento de las dedicaciones exclusivas afectó a los profesores adjuntos y a los jefes de trabajos prácticos fundamentalmente. Acordamos con el interrogante que Manuel Gil Antón plantea en su reciente trabajo (Altbach, 2004: 77):

“Después de años de trabajar en estos temas, una pregunta se agiganta en mi escritorio y quiero compartirlo ahora: los diversos, desiguales y complejos resultados del esfuerzo mexicano por construir una profesión académica actual, ¿han generado un actor social capaz de entender las transformaciones en curso y situarse como un aliado de la sociedad en la apertura del conocimiento que nuestra época anuncia?”.

Bibliografía

- ALTBACH, P. (coord.) (2004) *El ocaso del gurú: la profesión académica en el tercer mundo* (México/Medellín: Universidad Autónoma Metropolitana).
- DELFINO, J.; GERTEL, H. y SIGAL, V. (1998) *La educación superior técnica no universitaria: problemática, dimensiones, tendencias* (Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias).
- DIRIÉ, CRISTINA (coord.) (2002) *Mapa de la Oferta de la Educación Superior en la Argentina* (Buenos Aires: Comisión de Mejoramiento de la Educación Superior del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina) mayo, versión pdf.
- DIRIÉ, C. y OIBERMAN, I. (2005) *Oferta y demanda de formación técnico profesional en dos provincias argentinas* (Buenos Aires: Universidad de Belgrano, Departamento de Investigación) Documentos de trabajo.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2005) *Documentos varios*.
- MOLLIS, M. (2001) *La universidad argentina en tránsito* (Buenos Aires/México: Fondo de Cultura Económica).
- (2006a) *La formación universitaria para el sistema educativo y el sector productivo. Casos comparados* (Buenos Aires: Planeta).
- (2006b) “Latin American university transformation of the 90’s: Altered identities” en: FOREST, J. y ALTBACH, P. (eds.) (2006) *International Handbook of Education* (Berlín/ Heidelberg/ Nueva York: Springer Publisher) Vol. 18.
- SABATIER, M. (2004) *La educación superior no universitaria en Argentina* (Buenos Aires: IESALC-UNESCO).

- SIGAL, V. y WENTZEL C. (2002) *Aspectos de la educación superior no universitaria. La formación técnico profesional: situación nacional y experiencias internacionales* (Buenos Aires: Universidad de Belgrano, Área de Estudios de la Educación Superior) Documentos de trabajo, N° 72.
- SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS (SPU). Ministerio de Cultura y Educación de Argentina. *I Jornada Regional sobre Articulación en la Educación Superior*.
- . *Conferencia de la Dra. Evelyn Clements*.
- . *Decreto Nacional 499/95. Decreto reglamentario de la Ley 24.521 de Educación Superior*. Septiembre de 1995.
- (2005) *Anuario 2005 de estadísticas universitarias*, Documento pdf.

Bibliografía consultada para la investigación

- ALTBACH, P. (coord.) (2004) *El ocaso del gurú: la profesión académica en el tercer mundo* (México/Medellín: Universidad Autónoma Metropolitana).
- DAVINI, M. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (Buenos Aires: Paidós).
- (1998) *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- GIROUX, H. (1997) *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (Madrid: Paidós/MEC).
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad* (Madrid: Morata).
- HILLER, F. (1990) *El perfil de la cultura pedagógica vigente en los institutos de formación de docentes para la enseñanza media* (Buenos Aires: FLACSO) Tesis de Maestría.
- LANZA, H.; LIENDRE, E. y HILLERT, F. (1990) *Algunas reflexiones sobre programas y plan de estudio para la formación docente* (Buenos Aires: FLACSO).
- LUCANGIOLI, A. (1993) *La docencia universitaria como profesión en el mercado de trabajo actual. El caso de las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Exactas y Naturales*. (Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación) Versión mimeo.

- PUGLIESE, J. (2003) *Políticas de Estado para la universidad argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional* (Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias).
- PINKASZ, D. (1988) *Profesorado de enseñanza media 1930-1945. Algunas reflexiones sobre las instituciones de formación, las orientaciones teóricas y la función social de la escuela media* (Buenos Aires: FLACSO/CONICET) Tesis de Maestría.
- POPKEWITS, T. (comp.) (1990) *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y práctica* (Valencia: Universitat de Valencia).
- SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS (SPU). Ministerio de Cultura y Educación de Argentina. *I Jornada Regional sobre Articulación en la Educación Superior*.
- . *Conferencia de la Dra. Evelyn Clements*.
- . *Decreto Nacional 499/95. Decreto reglamentario de la Ley 24.521 de Educación Superior*. Septiembre de 1995.
- TRISTÁ PÉREZ, B. y LODOS FERNÁNDEZ, O. (1993) “Autonomía, gobierno y libertad académica” en: *Cuba: la educación superior y el alcance de una reforma* (La Habana: Editorial Félix Varela/ Universidad de La Habana).
- TROMBETTA, A. (1998) *Alcances y dimensiones de la educación no universitaria en la Argentina* (Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad) Tesis de Maestría.
- (2000) *Los estudiantes terciarios: sus características socioculturales y sus motivaciones en la elección de una carrera* (Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad) Informe final, Tesis de Maestría.

Mercados, rankings y estudiantes consumidores: ¿Qué dirían los compañeros de Córdoba?

DENISE LEITE

¿Qué le dirían los estudiantes de Córdoba a sus compañeros del siglo XXI?

¿Cuál sería el Manifiesto, o la sorpresa de aquellos estudiantes, si ellos supieran, por ejemplo, que en 2007 se organizó en Francia un encuentro para estudiar el pasaje de los estudiantes-herederos a los estudiantes-clientes así como la universidad y sus mercados?

Los temas del evento europeo, vistos desde una perspectiva latinoamericana, parecerían ideológicos y, a la vez, naturalizados. Se podría imaginar que el seminario organizado por la RESUP, *Réseau d'Étude sur l'Enseignement Supérieur*, concentró asuntos en disputa, con varios contendientes de diferentes posiciones, situados frente a frente para debatir ideas. O que los asuntos pautados tuvieron varios seguidores de las mismas ideas que se sentaron lado a lado para reforzarlas y trazar su inevitable ascenso.

Se difundió que en este evento serían prioritarios los temas de los mercados de reclutamiento de estudiantes, con la evolución de estudiantes-herederos a clientes; la Universidad y los actores del mercado situados entre el *benchmarking* o patrón inspirador, la clasificación y el ranking de las IES. Bajo el mismo tema se proponía la discusión y presentación de *papers* sobre el mercado y los recursos, y la transformación de los mecanismos de financiación, y también sobre el mercado para los académicos y el paso del mercado de profesionales al mercado de trabajadores académicos.

Desconociendo los resultados de este evento, imagino que ellos apuntaron un camino determinado e incontestable: los mercados están en y con la educación superior, los mercados están en las

universidades bajo diferentes perspectivas. Hay que estudiar el tema abiertamente, no solo criticarlo.

Fueron constatados efectos de la presencia de los mercados en las universidades que resultaron en un “rediseño capitalista” de las mismas, y descritos a través de estudios de casos de evaluaciones en instituciones de Argentina, Brasil y Portugal (Leite: 2003). El fenómeno, a lo largo de la última década, fue señalado, bajo diferentes ángulos, en las investigaciones que desarrollaron el concepto de “capitalismo académico” de Slaughter y Leslie en 2004; en los “rankings” estudiados por Santiago y colaboradores en 2004; y fue fuente de cuestionamientos en 2004 para Teixeira y colegas en *Markets in Higher Education. ¿Rhetoric or reality?* El fenómeno de los mercados en la educación y de las reformas del estado en función del ideario neoliberal fue denunciado en numerosas sesiones del Foro Social Mundial en Porto Alegre y en diversos estudios y eventos de CLACSO. La búsqueda de un mundo mejor incluyó la denuncia y la demostración de formas democráticas y participativas de convivencia en las cuales el consumo solidario y procesos de autosustentabilidad fueron puestos como ejemplos.

El asunto continúa siendo polémico e invade el campo de la academia latinoamericana que devela la fuerza del neoliberalismo sobre los sistemas de educación y ve, como en el caso de Brasil, disminuir paulatinamente las oportunidades de crecimiento de la educación gratuita de calidad entendida como bien público.

Tomadas las premisas de naturalización de la entrada de los mercados en la educación superior, del neoliberalismo en la educación en general y de las evaluaciones como fuentes para el rediseño capitalista, me inclino en este trabajo hacia el tema de los mercados, de los rankings, de las representaciones de los estudiantes sobre los mercados, de los estudiantes consumidores y de las oportunidades de elección de las familias. Al concluir hago una parodia al Manifiesto de Córdoba imaginando con libertad epistolar lo que dirían hoy los estudiantes de 1918 a sus colegas del siglo XXI.

Mercados en educación superior

La perspectiva de los mercados en educación superior tiene tal envergadura que puede sonar inadecuado presentarla de forma

concisa en este texto. Sin embargo me atrevo a discurrir sobre algunos aspectos que dirigen mi entendimiento confiando en que los demás capítulos de esta obra, con otras miradas devenidas de otros tiempos y espacios, contribuyan para su esclarecimiento y desarrollo con más profundidad y capacidad. A modo de síntesis vale recordar que, en la década del noventa, Pablo Gentili y Tomás Silva trataron el asunto, considerando el área de conocimiento educativo, en la publicación *Neoliberalismo, qualidade total e educação*¹. Decían ellos que en la visión neoliberal el remedio para los males de la educación, de sus crisis, de su calidad, sería un problema de gestión. Planteaban que las soluciones de mercado pregonadas estarían basadas en diagnósticos con origen en conceptos de economía y no de economía política.

Pasada ya más de una década, entramos en el nuevo siglo, con sucesivas publicaciones, editadas en diferentes lugares, latinoamericanos, europeos, norteamericanos, australianos, que confirmaron la premisa justificadora: para mejorar la “calidad” de la educación, se necesitan técnicas de administración empresarial en las instituciones: sobreponer los mercados a la educación forma parte del proceso de mejora de la calidad. Para Aboites (2007), por ejemplo, la propuesta “moderna” de educación del neoliberalismo es un proyecto de “achicamiento radical” de las universidades. Otros autores discurren sobre los términos *management* y/o gerencialismo para denominar la nueva forma de la gestión pública de las universidades. Se asocian a esta perspectiva trabajos teóricos publicados por las agencias del capitalismo global que tratan de las “lecciones derivadas de la experiencia”, de los “peligros y promesas”. Las palabras concomitantes a la nueva gestión pública como “reformas de la educación”, “reformas de los años noventa”² aparecen junto a un

1. Las referencias a las “fuerzas” neoliberales se intensifican en las publicaciones del área de educación a lo largo de los años noventa.

2. En América Latina se aprobaron varios proyectos de reforma de la educación superior: Argentina (1996), México (1998), Chile (1999) con créditos del Banco Mundial de US\$ 165 millones, US\$ 180.2 millones y US\$ 165 millones respectivamente. (Rodríguez Gómez y Santuario, 2000). Para Segrera (2007), las reformas de los años noventa fueron cambios parciales de los sistemas, “Muchas reformas universitarias se han caracterizado por cambios parciales del sistema. Raras veces se han producido reformas globales, a la manera de la Reforma de Córdoba (1918), Argentina, que constituyó el primer cuestionamiento serio de la Universidad de América Latina y el Caribe (ALC).”

sesgo crítico que asocia reformas con “la cosmética del poder financiero” en la educación superior.

Por otro lado, las agencias internacionales instalan en los países latinoamericanos sus coordinadoras de educación. Estudios, *strategic papers*, pasan a ser producidos con datos e informaciones “de dentro” de nuestros quintales. Por lo general los estudios apuntan a la importancia de la presencia del estado en la regulación y control de la educación superior, evaluaciones de los sistemas, la financiación privada, la expansión del sector privado, diversificación y diferenciación del sistema, reformas que liberen recursos fiscales para inversiones en la mejora de la educación básica de los países. Para expandir los sistemas universitarios pese a las sucesivas crisis fiscales de los estados latinoamericanos se sugiere cobranza de matrículas e incremento de la financiación privada. La lista de medidas incluye las palabras mágicas de mejoría de la calidad, eficiencia y eficacia de la gestión. En definitiva, más mercados en la educación superior, mayor mercantilización o mercadorización de la educación superior³.

Lo que interesa discutir en este capítulo es la cuestión de los mercados en educación, en el sentido del pensamiento económico, que sobreentiende la libre competencia y la libre elección de los estudiantes y sus familias sobre el tipo de cursos y el modelo de universidad a ingresar. Para tales elecciones colaboran los rankings producidos en el ámbito de los programas de evaluación instaurados en los distintos países.

“En principio las fuerzas del mercado en educación se refieren a un mercado de tipo competitivo. En este sentido, la educación superior distribuida vía mercado podría ser más adecuada para las familias y la sociedad que cumplirían el principio de la elección a partir de las evaluaciones, de los rankings y de los precios de la oferta” (Teixeira, Jongbloed, Dille Amaral: 2004: 327).

3. Bertolin (2007) definió con propiedad el fenómeno de la mercantilización de la educación superior entendiéndola como “un proceso en el que el desarrollo de los fines y de medios de la educación superior, tanto en el ámbito estatal como en el privado, sufre una reorientación de acuerdo con los principios y la lógica del mercado, bajo la cual la educación superior, gradual y progresivamente, pierde el estatus de bien público y asume la condición de servicio comercial.”

Los autores citados alertan sobre las fallas del mercado en educación superior, las cuales no garantizarían siquiera la necesidad de una intervención gubernamental. O sea, el mercado tiene que andar solo y establecer la competición como principio. En este sentido resulta una definición contemporánea de mercado como “un proceso para la disponibilización de bienes y servicios basado en precios”. Teixeira *et al.* (2004) analizaron las reformas de la educación superior de países llamados desarrollados, con economías maduras como Australia, Canadá, Francia, Portugal, Holanda, Reino Unido y EEUU. Concluyen que incluso en estas economías los intercambios “eficientes” de mercado no existen sin la regulación gubernamental; por lo tanto, el neoliberalismo precisa del Estado.

Se deduce que, para nuestras economías latinoamericanas, menos maduras porque oscilan a merced del gran capital internacional, la cuestión no sería muy distinta. Sobre este tema no tenemos dudas: votamos a representantes del pueblo que defenderían el sistema público de educación, pero la maximización de resultados educativos realizada por nuestros gobiernos se hace a través de los mercados. Esto porque los resultados son alcanzados vía regulación traída por las evaluaciones y vía regulación producida por las reglas de mercado dictadas por la legislación gubernamental, que protege los derechos de la propiedad privada y de la competición. Inclusive las estimula a través de los rankings de evaluación de la educación superior, a través del sistema de puntuación conferido por las evaluaciones. Para Teixeira y colegas,

“Entonces, la cuestión crítica para la educación superior no es la disputa entre los defensores de la completa desregulación y los defensores del estatus de protección para las universidades, sino el debate es, especialmente, que la regulación de los gobiernos maximiza los beneficios sociales de los sistemas de educación superior al someterse cada vez más a las fuerzas de mercado.” (Teixeira, Jongbloed, Dill y Amaral, 2004: 328).

Como se observa, la cuestión trasciende un análisis simple, una culpa del Estado y del gobierno de turno o de la regulación y desregulación de los mercados, porque esta comprende la formación de un pensamiento hegemónico, de una acción de intelectuales

que pasan a asumir la función de portavoces de esos gobiernos, quienes, electos en los países periféricos, pasan a asumir el liderazgo de las reformas. Muchos de ellos, llamados intelectuales colectivos del capital, plantearon en sus prácticas los principios y presupuestos bancomundialistas. Es decir, como aclara Roberto Leher:

“Muchos intelectuales ocuparon cargos en esos gobiernos para implementar ‘reformas’ basadas en el presupuesto de que el problema de las universidades era el exceso de Estado: abrirlas para la sociedad (léase, para el mercado) podría asegurar nuevos vientos que remuevan el moho europeo. Y esa *intelligentsia* ganó fuerza y prestigio junto a los financistas privados y a la burocracia gubernamental y, por eso, pasaron a ser actores aun más importantes dentro y fuera de la universidad.” (CLACSO, GT U&S, 2006: 3)

Defiendo en este trabajo que el avance del pensamiento hegemónico alcanza no solo a los intelectuales en nuestras universidades. Al final su fuerza tiene cierto margen de relatividad en tiempos globales y mediáticos en que todo se desvanece en las urgencias del tiempo acelerado. O bien, lo que en realidad es más complejo, esta fuerza avasalladora del capitalismo está por alcanzar a la juventud, los estudiantes y sus familias, está por alcanzar a la sociedad ilustrada y aquella parte de la sociedad que no posee los instrumentos para reconocer el fenómeno.

Rankings y mercados

Desde los tiempos de la *Provaõ* —Examen Nacional de Cursos—⁴, la sociedad brasileña se vio frente a los rankings que jerarquizaron posiciones de las instituciones de educación superior basados en resultados de una *Provaõ* de habilidad cognoscitiva aplicada a los estudiantes. A través de los resultados de esa *Provaõ* obligatoria se

4. El ENC, Examen Nacional de Cursos o *Provaõ* [Gran Prueba] fue implantado a través de una Medida Provisional en 1995 (MP N° 1018/1995) explicitado en la Ley N° 9131/1995 bajo el amparo de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Ley N° 9394/1996, reglamentado por la Norma N° 249/1996, por

otorgó un concepto o nota a cada institución. Los conceptos fueron jerarquizados en un ranking de instituciones divulgado anualmente.

Tanto en la *Provaão*, como en cualquier otra medida de indicadores de orden cuantitativo, tenemos un conjunto de variables que miden un determinado fenómeno, como el desempeño cognoscitivo individual, por ejemplo. Si las variables son adecuadas para medir lo que pretenden medir es otra cuestión. Sabemos que la publicación de información abstraída de una elección intencional de indicadores de desempeño implica limitaciones y desafíos.

En principio, la demarcación de los indicadores privilegia algunos aspectos de un proceso o de un sistema educativo dejando otros que no consigue o no desea captar. Da publicidad a las agrupaciones de indicadores que caracterizan el ranking transfiriendo a las familias y a la sociedad la imagen de una elección personal que resulta ser falsa porque no todas las familias tienen acceso a la información, porque no todas las familias comprenden lo que realmente significan las anotaciones y conceptos y su forma de atribución en la composición de la clasificación publicada por una agencia de reputación como lo son los ministerios de educación de los países.

En verdad lo que está en juego en esta lógica de evaluación es la idea de que la educación de los hijos es decisión de las familias, de su clase social. Es asunto de su esfera de privacidad. Esta lógica sobrepasa el medio académico y se ve consubstanciada con el nivel

el Decreto N° 2026/2000 y por el Decreto N° 3860/2001, del Poder Ejecutivo de la Nación. El Examen Nacional de Cursos (ENC) tuvo como objetivo medir los aprendizajes realizados por los estudiantes de último año de la educación terciaria. Integró la evaluación externa de los cursos de graduación. Fue aplicado en todo el país, en general el mes de junio de cada año, evaluando paulatinamente todas las carreras profesionales, siempre integrando nuevos cursos al proceso. Desde 1996 hasta 2003, cuando se extinguió siendo sustituido por el ENADE-SINAES en 2004, fueron evaluados 24 cursos: Administración, Agronomía, Arquitectura y Urbanismo, Biología, Ciencias Contables, Derecho, Economía, Enfermería, Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Química, Farmacia, Física, Historia, Periodismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinaria, Odontología, Pedagogía, Psicología y Química. Era un examen de carácter obligatorio y el alumno podía negarse a responder a las preguntas, pero no podía dejar de comparecer a la prueba, pues, si esto sucedía, no recibía su diploma y, consecuentemente, perjudicaba a su curso, que de ese modo se posicionaba mal en el ranking nacional. Las directrices para las pruebas de cada curso fueron definidas por Comisiones de Especialistas de las áreas de conocimiento.

de los *aprendices de hechiceros*, los estudiantes que aspiran elevar su estatus social a través del contacto directo con el docente investigador (Leite: 1990).

Desde el punto de vista de las IES privadas funciona con claridad la lógica del mercado: competencia y lucha entre las instituciones por la mejor posición en el ranking. La mejor y más alta posición lograda por los estudiantes en los exámenes nacionales⁵ es publicitada en los medios de comunicación. El tope del ranking puede ser un factor generador de la captación de mayor número de alumnos, lo que redundaría en más ganancias financieras para las IES. Esta bandera de los alumnos bien aplicados lleva implícita la imagen de la IES disfrazada con los colores bancomundialistas de la eficiencia, de la eficacia, de la calidad, del pluralismo, de la diversificación del sistema en su oferta en el mercado. O sea, las IES ofrecen servicios educativos en el mercado y captan clientes y las clasificaciones evaluativas sirven, por lo menos en parte, a sus intereses. Digo en parte porque el otro lado de la moneda es igualmente verdadero. Por la misma lógica de mercado una IES mal situada en un ranking pierde alumnos en sus cursos, necesita cerrarlos, o sea, pierde espacio de mercado. Es decir, el proceso es también darwinista en la medida en que influye en la supervivencia de la especie universidad privada, de una escuela o facultad de propiedad privada que está en manos de un único dueño o de un dueño colectivo (inversores o accionistas).

Como explican Santiago *et al.* (2004), en el contexto del mercado las familias se insertan en un juego competitivo que se torna viciado. Los rankings, las clasificaciones surgidas de evaluaciones generales, hacen que las escuelas más elegidas aumenten su poder de selección de los mejores, con base en criterios de clase social. En su reverso, las familias ya no seleccionan, sino que se dejan llevar por la estratificación social de las escuelas, en general producida por la gran prensa, y producen exclusión social de las escuelas menos reconocidas por aquellos determinados indicadores de *performance*. Las IES pasan a ser formateadas para un determinado tipo de familia, y algunas familias ciertamente no cabrán en la misma categoría,

5. Una reconocida institución de educación superior brasileña, además de la preparación específica para el examen, ofrecía barras de cereales y bebidas a cada alumno que entraba en las salas para realizar la evaluación.

en especial por causa de la elevación de precios de los servicios educativos galardonados con el concepto más alto. Este juego viciado alcanza especialmente a las clases medias de nuestras sociedades. Es un juego que consolida las desigualdades.

Dos observaciones señaladas por Santiago *et al.* (2004: 10-12) se hacen necesarias sobre el tema de los rankings y mercados en la educación. Afirman ellos que la lógica de mercado desfigura la vieja noción “de igualdad de oportunidades, de justicia social y democratización de la enseñanza” y desfigura la vieja creencia en el estado de bienestar social en la cual “es el gobierno quien cuida de los intereses de los consumidores”.

Con estas dos observaciones llegamos al meollo de la cuestión: si estamos viviendo en tiempos neoliberales donde los mercados en educación superior son una realidad, si estamos viviendo un tiempo en el que las evaluaciones institucionales de cursos y programas producen rankings de las instituciones, también estamos viviendo en tiempos de estudiantes consumidores. No se trata de preguntar si el hecho es bueno o malo, si estamos pensando en sobredeterminaciones, en relaciones causales, si el hecho es hegemónico, si es local y no global. Se trata de preguntar si la lógica mercantilista impregna al estudiante con valores. ¿Para qué sirven tales valores y principios? ¿Con qué valores se construye un “mundo mejor”?

Estudiantes consumidores

Estas dos palabras hasta hace poco tiempo no aparecían asociadas en una búsqueda en Internet. Al buscar referencias, en este momento se encuentran innumerables notas sobre legislación, sobre medidas legislativas de protección a la figura del consumidor estudiante y sus derechos. En Rio Grande do Sul, Brasil, por ejemplo, una magistrada juzgó una acción diciendo que se había establecido una relación de consumo entre estudiantes y empresas de computación, figurando aquellos como consumidores y estas como proveedoras de productos y servicios. “Planteó que la responsabilidad de las demandadas se da, conforme a lo establecido en los artículos 18 y 20 del Código de Defensa del Consumidor, por vicio del producto y del servicio” (Ministerio Público Rs, 2007).

Pais (2007), Profesor de la USP, Brasil, divulgó una investigación en la que examinó “aspectos de los discursos institucionales de la propaganda y/o publicidad de universidades públicas y privadas, como también de organismos estatales y empresariales, en los que se configuran procesos de articulación, interferencia o de interpenetración de características de aquellos discursos en los discursos científico, tecnológico, pedagógico y de políticas públicas concernientes a la Educación”. Relata que en los discursos publicitarios analizados el Sujeto-Estudiante-Consumidor busca objetos de valor, tales como *la formación y la capacitación profesional*, y *un modo de parecer* que “justificarían los esfuerzos en busca de los estudios superiores y de su realización, en tanto caminos para el éxito” (467).

Sostiene que el estudiante consumidor es mostrado en los textos de publicidad a través de un *metaconceptus* que se define por incluir valores como ascensión social, aceptación profesional, estatus, realización personal. Sin embargo, dice Pais:

“[...] los mismos discursos de la propaganda y/o publicidad institucionales proponen, con claridad a veces contundente, que la formación y la capacitación profesional del Sujeto-Estudiante-Consumidor constituyen los caminos más rápidos y eficientes (PNa), para la conquista de un Objeto de valor más alto, la empleabilidad, y esta, por su parte, es la trayectoria ‘segura’ para la conquista de los valores considerados hoy principales: el ascenso social, el estatus, el poder, el prestigio, Objetos de Valor del Programa Narrativo principal del Sujeto-Estudiante-Consumidor” (Pais, 2007: 468).

Si esta investigación muestra los metaconceptos generados por la publicidad, solo resta imaginar en la práctica lo que es la realidad del estudiante consumidor asediado por la prensa, por las relaciones sociales, por las evaluaciones clasificatorias y por los rankings, por las políticas de educación superior que privilegian la competición, el individualismo y otros encantos del mundo capitalista global.

En el mismo año, en Portugal, Cardoso, Carvalho y Santiago (2007) realizaron una investigación *titulada* “De estudantes a consumidores: reflexões sobre a marketização da educação superior portuguesa”. El estudio aborda la publicidad realizada por las instituciones para captar a sus “clientes o consumidores”. Al competir

por estudiantes, en un país donde la tasa de natalidad es poco fecunda, las IES, tanto universidades como politécnicos, tanto públicas como privadas, pasaron a difundir anuncios en los medios de comunicación, intentando influenciar elecciones de los propios estudiantes y/o de sus familias. Los anuncios contienen las nuevas percepciones de los gestores institucionales presionados por la competición, por los rankings y por las evaluaciones sobre los estudiantes. La investigación profundizó sobre los mensajes de las publicidades difundidos en los medios de comunicación en el año académico de 2006/2007 en Portugal. Al interpretar textos e imágenes los autores encontraron IES con características de información Neutra, Híbrida, y Milagrosa, simbolizando estrategias menos o más “agresivas” para aumentar la demanda del sector educacional.

En la publicidad Neutra las IES difunden listas de cursos de graduación con sus denominaciones y connotaciones descriptivas, sin agresividad comercial. Los anuncios apelan a la tradición y al capital simbólico de la IES: historia, cultura, tradición académica. Los íconos divulgados parecen garantizar estabilidad y los estudiantes son vistos como “herederos” naturales de este capital simbólico que fue usufructuado por muchas generaciones anteriores y que ellos ahora podrían pasar a reproducir. No hay constancias, en los anuncios examinados por los investigadores, de referencias en relación a la IES y de sus cursos en el mercado laboral.

En la publicidad Híbrida la percepción institucional sobre los estudiantes combina elementos de la tradición universitaria con la idea de modernidad y calidad, excelencia y estatus como capital simbólico derivado del prestigio y de la posición histórica de la IES, en combinación con sus relaciones internacionales y globales. El estudiante es representado como un sujeto activo que actúa en diferentes contextos; la Declaración de Bolonia y la movilidad estudiantil son enfatizadas, también el uso de nuevas tecnologías. La credibilidad de la IES se reafirma por los procesos evaluativos. El estudiante es percibido como alguien que va a adquirir ventajas competitivas para el mercado global en cursos que introdujeron innovaciones pedagógicas y cuyos estudiantes son buscados por los empleadores. En este caso, la percepción sobre los estudiantes valoriza una posición híbrida entre “herederos y consumidores”.

La publicidad Milagrosa muestra señales de agresividad *mercado**dológica*. Hay un claro énfasis en ventajas competitivas individuales,

elecciones de curso de graduación únicos y ciertos para aquel “cliente o consumidor”. Naturalmente Bolonia es una referencia, el reconocimiento profesional y social es anunciado como consecuencia de la elección correcta. La estrategia ignora información básica sobre los cursos ofrecidos. En compensación, emerge de cada anuncio una imagen de modernidad casi siempre asociada a contextos emprendedores. En esos casos la IES se autopresenta como parte de un grupo financiero y económico cuya retórica se aproxima a las “buenas cualidades” vinculadas al *management* o a la gerencia moderna. Se ofrecen incentivos para atraer al “cliente estudiante”, tales como exención de tasas de matrícula, becas, currículos en la línea de Bolonia, ventajas de empleos, éxito en el mercado de trabajo. En estos anuncios se observa la transformación de la visión sobre el estudiante: de una percepción estereotipada de una generación o público-objetivo tradicional a una visión de un estudiante consumidor, un cliente único, valorado por sus atributos personales de jovialidad, irreverencia y méritos, características ideales para ingresar en el mundo de la competición y de la innovación.

Los autores concluyen que los anuncios difundidos en los medios de comunicación representan a los estudiantes en un *continuum* que va del estudiante tradicionalmente heredero, a un estudiante actor, a un estudiante visto como cliente o consumidor. Sin embargo, alertan, no sería posible asumir una influencia directa de la publicidad sobre las preferencias reales de los estudiantes, sobre sus intereses y sobre el sentido de sus elecciones. No se podría encontrar una relación directa entre anuncios e imágenes transmitidas y las leyes de mercado o de consumo, ni siquiera afirmar que la educación superior estaría siendo simplificada en una imagen de objeto de consumo personal.

De herederos a clientes

En la práctica, en el día a día de las universidades, los estudiantes-transindividuos, como se refirió Goldman, quizá estén por transformarse de herederos en clientes, o en actores de una educación que no siempre escogieron para sí. Estos son cambios que afectan a los estudiantes en su paso por el ambiente universitario. Otra transformación que los afecta es la que ahora está por invadir la

academia: la educación superior producida por las políticas orientadas por los mercados. Estas políticas se reflejan en los currículos cursados, en sus aprendizajes, en sus valores. Se refleja en sus posturas, en su vivencia de valores y principios éticos. ¿Ética de la solidaridad o darwinismo social? Lo que resulta de los nuevos tiempos del consumo, sería la pregunta de qué podría derivarse del fenómeno de los mercados en la educación superior, del fenómeno de la publicidad mercadológica relativa a la educación superior.

Se eligieron dos requisitos de consumo debido a su importancia: el estudiante-cliente y las propinas o pago de mensualidades en las instituciones de educación superior. Uno de ellos trata sobre la transformación del papel del estudiante en las instituciones de educación superior que pasaron a ser considerados como clientes y que pueden ser atraídos por la “mejor elección”, y deben estar satisfechos con los objetos de consumo que la IES ofrecen y, por ello, a cambio, remunerarán a las IES pagando por sus servicios. En esa perspectiva, el conocimiento sería la ventaja competitiva, un producto listo, existente en el mercado, que se ofrece con vistas a facilitar la empleabilidad en un mundo global, competitivo e individualista. En este mundo el trabajo existe, el empleo es difícil, la ventaja competitiva proviene de estar o sentirse listo, por lo menos en teoría, para atender a las necesidades cambiantes de un mercado de trabajo en constante cambio.

La introducción de cuotas o mensualidades, inclusive en las instituciones públicas, acabó con la gratuidad de la educación superior e instaló el uso indiscriminado de la cobranza por servicios. Por detrás de este apartado parece haber una visión de democratización supuestamente ejercida como forma de acceso de todos a todas las IES. Se sugiere que el hecho de pagar cuotas, en la educación superior, facilita una posibilidad de acceso más democrático. En ese caso los estudiantes podrían aspirar no solo a las IES competitivas que están ofreciendo ventajas en el mercado, sino también a otras IES tradicionales que se encuentran entre las más prestigiosas instituciones con sus currículos igualmente prestigiosos.

Ni tanto ni tan poco... ¿el estudiante heredero, actor o consumidor elige sus opciones o es escogido por las fuerzas del mercado? ¿Tiene conciencia clara de lo que está pasando?

Veamos lo que nos dice un estudio concluido en 2004 (Leite *et al.*, 2006; 2007). Se trata de una investigación conjunta sobre

la evaluación de las universidades realizada en una universidad pública portuguesa (Universidad de Aveiro) y dos universidades públicas brasileñas (Universidad Federal de Rio Grande do Sul y Universidad Federal de Pelotas, financiada por el CNP y por la ICCTI-FCT). En el momento de la recolección de datos en Brasil, estaba en vigor el Examen Nacional de Cursos, la mencionada *Provaão*, de cuyas notas, resultados finales de las *Provaões*, se extraía el ranking de las IES brasileñas. En Portugal no existía un examen nacional de final de curso, la evaluación institucional era realizada por la CNAVES, Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior y acompañada por el CRUP, Consejo de Rectores de las Universidades Portuguesas. Sin embargo, los diarios hacían sus clasificaciones, rankings de las universidades, a partir de los resultados de las evaluaciones. En la investigación evaluativa, el Ministerio de Ciencia y Educación Superior nombraba los mejores Centros de Investigación del país, los Centros de Excelencia.⁶

El recorte que haré de este estudio, muestra las representaciones de los estudiantes sobre la relación mercados y universidad y los factores de regulación de la evaluación. La investigación tuvo otros objetivos y resultados que en este capítulo no estarán en discusión. Resulta necesario resaltar que las representaciones fueron comprendidas como representaciones sociales, un producto de opiniones, de informaciones, creencias, valores y actitudes expresadas por los sujetos cuando estos interpretan la realidad. Las representaciones sociales son modos en que, a través de las interacciones, el conocimiento es construido o apropiado y como tal proceso se refleja en la práctica.

En la investigación referida⁷ el grupo de investigadores asumió que los estudiantes, en su condición de transindividuos, desarrollan, frente a otros actores, una fachada, que según Goffman (1989: 29) constituye una especie de desempeño que funciona regularmente, de forma general y fija, con el propósito de definir la situación para los que observan la representación, como los docentes, por ejemplo,

6. En la actualidad este programa de evaluación está siendo substituido por el sistema de evaluación de calidad europeo.

7. La segunda fase del estudio "Evaluación, auto-evaluación y gestión de las universidades: un estudio conjunto Brasil-Portugal", fue desarrollada al calor de la cooperación internacional CNPq-ICCTI-FCT. Participaron 476 alumnos de dos universidades públicas brasileñas y una portuguesa. Las respuestas a un cuestionario fueron agrupadas con apoyo del QSR Nudist y organizadas en categorías según sus significados.

o investigadores. Fachada, por lo tanto, sería un equipamiento “expresivo” que puede ser percibido a través de sentidos expresados sobre el mundo vivido.

Para ilustrar tomo declaraciones de los estudiantes portugueses junto a las declaraciones de estudiantes brasileños, estudiantes que, teóricamente, estaban viviendo en contextos y economías diferentes. En el cuadro I están registradas algunas alocuciones de esos estudiantes, seleccionadas en función de su relación con el tema de este capítulo.

Cuadro I

REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES PORTUGUESES Y BRASILEÑOS SOBRE EVALUACIÓN Y MERCADOS

Estudiantes Portugueses

1. Pienso que es importante que una licenciatura en una Universidad bien conceptuada pueda llevar a un *reconocimiento por parte de las entidades empleadoras*; sin embargo en Portugal este reconocimiento no se aplica, pues la organización empresarial funciona un poco desorientada.

++ Text units 81-81:

1. Creo que debe ser hecha, pues de esa manera le da oportunidad a las Universidades más recientes de *conceptuarse tanto a nivel nacional como Europeo*.

++ Text units 179-179:

1. Creo que es importante para el *prestigio de las Universidades* y, sobre todo para el enriquecimiento de los currículos de los alumnos que estudiaron en ellas.

++ Text units 215-215:

1. Creo que la evaluación de las Universidades es necesaria para el bien, sea de las Universidades, sea de los cursos, de los alumnos, de la sociedad en sí.

Estudiantes Brasileños

1. La evaluación es importante pero *no concuerdo mucho con ella, pues las universidades prepararán a los alumnos para el Provão y no para ser profesionales*.

++ Text units 42-42:

1. Es una forma de inyectar ánimo en las instituciones, *tomándolas más competitivas, de tal manera los profesionales obedecerán estas formas y las tendencias del mercado de trabajo y las exigencias de la sociedad*.

++ Text units 103-103:

1. Las universidades deben ser evaluadas, pues solo así sabremos si *los cursos están aptos para atender al mercado*.

++ Text units 105-105:

1. Importante, pues posibilita perfeccionamiento a la UFPel, posee innumerables deficiencias y para que ellas sean amenazadas debe aprender a oír y *atender las necesidades del mercado de trabajo y de la sociedad que la mantiene*.

++ Text units 218-218:

1. Es muy importante, porque permite a los alumnos no solo saber si la Universidad que frecuenta es considerada buena o no. También *permite que el mercado de trabajo se mantenga educado sobre eso.*

++ Text units 224-224:

1. *La evaluación de las Universidades crea una imagen, directa o indirectamente en los alumnos*, buena o mala, según esa misma evaluación.

++ Text units 236-236:

1. Esta es muy importante, pues permite hablar con *cierta exactitud de las mejores cualidades que tienen las Universidades* y eso es muy bueno para la propia Universidad pues las personas que no están dentro de esta pueden conocerlas mejor.

++ Text units 248-248:

1. Creo que es una medida bastante importante para que no se caiga en el error de que *hayán alumnos, y docentes que piensan que están siguiendo un buen camino y llegan al final y de nada les sirve el curso que hicieron*. Es necesario que los alumnos tengan seguridad en el curso que están tomando, o sea, que tengan la certeza que es un curso totalmente legítimo.

++ Text units 299-299:

1. Un poco exigente, pero pienso que esto solo trae beneficios, una vez que, nos permite tener *más reputación* ante nuestro curso.

++ Text units 352-352:

1. Conuerdo plenamente que ayuda a la elección de los alumnos de la Universidad a *candidatearse, conforme la posición de las Universidades en los ranking* establecidos despues de la

++ Text units 117-117:

1. No hay una igualdad de valores académicos y *preparación para el mercado de trabajo.*

++ Text units 140-140:

1. La evaluación de las universidades es importante para que se sepa si ella está *bien preparada para formar a los futuros profesionales.*

++ Text units 263-263:

1. Muy teórica, *distante del ejercicio profesional.*

++ Text units 373-373:

1. Evaluar las universidades es de extrema importancia toda vez que le corresponde a ella formar profesionales. *Esos profesionales que necesitan cada vez adecuarse más al mercado de trabajo y a las nuevas tecnologías.*

++ Text units 393-393:

1. Es muy necesaria, pues existe un gran número de *universidades que no poseen estructuras para formar buenos profesionales*. Con la evaluación se pueden determinar cuales son estas universidades y tomarse *medidas para que estas promuevan las reformas necesarias.*

++ Text units 397-397:

1. Es muy importante si realmente produce mejorías en los cursos. De lo contrario solo sirve para causar *constrañimiento a alumnos y profesores cuando los cursos tienen un concepto bajo*. Existe la preocupación de la *difficultad de colocación en el mercado de trabajo en función del concepto del curso.*

evaluación de la calidad de los servicios de estas.

++ Text units 355-355:

1. Encuentro justo que se evalúen las Universidades para que se pueda *transmitir afuera de la Universidad* su real valor.

++ Text units 364-364:

1. Pienso que la evaluación permite saber *cuál es el nivel de cada Universidad*, lo que favorece a los alumnos que la frecuentan (pues en ella se desarrolla) y los que la pretenden frecuentar (ya que pasan, a saber, su verdadera calidad de enseñanza).

++ Text units 251-251:

1. Creo que tienen que ser bien evaluadas en la medida en que son ellas las que *preparan a las personas para el mercado de trabajo*. Los profesores deberían ser más evaluados en la medida en la que son ellos quienes transmiten los contenidos necesarios para un buen aprendizaje.

++ Text units 275-275:

1. Pienso que tiene criterios muy rigurosos. Intentan *preparar a los alumnos para que se adapten rápidamente a la nueva organización "empresas", pero está asalariada*.

++ Text units 323-323:

1. Considero que es muy importante. La sociedad y *el mercado emergente están en constante mutación y es necesario y urgente que las Universidades se adapten al cambio*.

• **FUENTE:** Leite, Santiago y otros (2007). (Énfasis propio)

Observando los resultados de la investigación, puede sostenerse que los estudiantes brasileños y portugueses (Leite, Santiago *et al.*: 2007) coinciden en afirmar que ella es legítima, debe ser realizada porque trata de la formación de un patrón de calidad para la enseñanza o porque muestra discrepancias o diferencias entre instituciones o, aun también, porque es sensible y consigue detectar la diversidad y los diferentes desempeños, o sea, no son comparables.

Sin embargo, el entendimiento de la evaluación aparece como un proceso. En ese caso los estudiantes encuestados reconocen que no todos conocen este proceso, tanto los estudiantes, como la sociedad, pero forman un concepto de evaluación como un todo coherente cuyos resultados deben ser aplicados en la promoción de mejoras. Al representar la evaluación institucional como una forma de control, positiva, los estudiantes (Ver cuadro I) se refieren al Examen Nacional de Cursos, aplicado en Brasil, el *Provão*, y a la universidad que se adapta a las demandas del mercado. En esa perspectiva, reportan una imagen positiva de las instituciones que siguen los conceptos (notas y clasificaciones) provenientes de los exámenes nacionales, quienes también contribuyen para una forma de comparación (saludable) entre cursos y universidades. Al representar la evaluación institucional como una forma de control negativa, los estudiantes se refieren a la *Provão* como una forma de evaluación que rotula para comparar.

Los estudiantes portugueses dicen que los alumnos describen mejoras asociadas a la imagen de la universidad: el curso se torna más conocido, la universidad gana buena reputación, mayor prestigio frente a las facultades “más carismáticas del país”. Esto ayuda para conseguir empleos. Si los cursos mejoran, los licenciados quedan “mejor encuadrados” en el mercado de trabajo. El discurso de los estudiantes de la universidad portuguesa parece considerar positivo el ranking de las universidades hecho por los diarios. Manifiestan una comprensión de que las IES “tienen que ser bien evaluadas en la medida en la que son ellas que preparan a las personas para el mercado de trabajo” y, por este mismo motivo, los profesores deberían igualmente ser “más evaluados” en la medida en la que son ellos quienes transmiten los contenidos necesarios. O sea, extrapolando la interpretación, los docentes serían aquellos sujetos encargados de pasar el producto listo llamado conocimiento.

¿Qué le dirían los estudiantes de Córdoba?

“Por lo que se puede desprender de lo expuesto, en especial del Cuadro I, la competición parece ser una de las llamas que brota de los procesos de evaluación e induce las mejorías” de la universidad en la percepción de los estudiantes. Los rankings están naturalizados y son aceptados como necesarios. En el pensamiento de los estudiantes la evaluación está relacionada con la calidad (sea esta cual sea) de las universidades públicas (y privadas). En el caso estudiado, los estudiantes europeos ven su universidad, que es nueva, en una disputa con las más tradicionales del país. La disputa favorece la acogida de los profesionales egresados por el mercado de trabajo, un mercado concurrido. Como afirman Santiago *et al.* (2004) las universidades portuguesas están viviendo un momento de prácticas managerialistas donde se da una presión “[...] una representación fantasmagórica de las recetas mágicas de la calidad, excelencia, competición”. El discurso, hasta cierto punto darwinista, pareciera ser parte de las representaciones de los estudiantes. Los estudiantes, brasileños y portugueses, parecen estar formando una aceptación de la perspectiva consumista, pues entienden que la universidad pública debe ser más competitiva y formar profesionales adecuados al mercado y a las nuevas tecnologías. Sus valores, extraídos de las alocuciones captadas, parecen desbordar para la competición, la clasificación, el ranking, el mercado de trabajo, la nueva organización de las empresas, el reconocimiento de los empleadores, el estatus de la institución de educación superior en el país y en el continente.

La investigación citada fue concluida en 2004. En 2007, en las investigaciones referidas, los valores percibidos en la difusión de las IES portuguesas y los valores percibidos en la publicidad de las IES en Brasil coinciden en algunos aspectos. En verdad parecen estar en juego nuevos metaconceptos como objetivos para la formación de un Estudiante-Consumidor, por lo menos en la publicidad de las IES. Estos metaconceptos constituirían los caminos más rápidos y eficientes para la conquista de un objeto de valor más alto, la empleabilidad. Inmersos en la formación estarían los valores ahora considerados principales, como prestigio, estatus social, realización personal, en definitiva, un modo de parecer...

Los valores percibidos en la investigación sobre evaluación y los valores identificados en la investigación sobre la publicidad de las IES enaltecen características “ideales” de los estudiantes “consumidores de conocimientos” para ingresar en el mundo de la competición y de la innovación. O sea, características de la “formación” universitaria a ser comprada por el cliente para ingresar en el mundo del gran mercado donde cada uno, al fin y al cabo, va a luchar, individualmente o solo, para obtener su espacio.

El tema suscita preocupación y necesita ser más investigado. Como contrapunto a los valores anunciados en la publicidad y en las evaluaciones de las IES, cuando la discusión se hace en torno al estudiante-consumidor, entiendo que este no siempre está haciendo una elección. Quizá esté, simplemente, siendo elegido por los mercados.

Al reflexionar sobre el tema, no puedo evitar pensar en los valores de los estudiantes de Córdoba. Si los estudiantes de 1918 viviesen hoy, quizá, su Manifiesto (Manifiesto de Córdoba⁸) no se haría para la población en general. Quizá su discurso sería específico y dirigido a los colegas estudiantes del Siglo XXI. Un alerta para llamar a todas las cosas por su nombre. Quizá sería una llamada de repudio a los mensajes subliminales ostentados en los medios de comunicación. Quizá sería un Manifiesto contra las evaluaciones y todas las prácticas o mensajes implícitos que caracterizan al estudiante como un consumidor, como el cliente de una formación universitaria cuyo mayor valor es el ser y hacer competitivo.

30 de enero de 2008

8. Manifiesto de Córdoba en: www.midiaindependente.org/pt/blue/2007/10/399447.shtml, consultado el 29 de enero de 2008.

Bibliografía

- ABOITES, HUGO (2007) “Después del apogeo del neoliberalismo: la batalla por la educación superior”. Ponencia presentada GT Universidad y Sociedad. CLACSO. Santiago de Chile, IDEA, Universidad de Chile. 16-18 de abril.
- BERTOLIN, JULIO CÉSAR GODOY (2007) *Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização - período 1994-2003* (Porto Alegre: PPGEDU-UFRGS) Tesis de Doctorado.
- CARDOSO, S.; CARVALHO, T. y SANTIAGO, R. (2007) *From students to consumers: reflections on marketization of portuguese higher education* (Aveiro: CIPES/ University of Aveiro). Paper presentado en París, RESUP.
- CLACSO - Grupo de Trabajo Universidad y Sociedad (2006) “Renovación parcial (Período 2004-2007)”. Propuesta. Coordinación de Roberto Leher.
- GENTILI, P. y SILVA, T. (comps.) (1998) *Neoliberalismo, qualidade total e educação* (Petrópolis: Voces).
- GOFFMAN, E. (1989) *A representação do eu na vida cotidiana* (Petrópolis: Voces) 4ª edición.
- LEITE, D. (1990) *Aprendizagem e consciência social na universidade* (Porto Alegre: PPGEDU, UFRGS) Tesis de Doctorado.
- (2003) “Avaliação e democracia: possibilidades contra-hegemônicas ao redesenho capitalista das universidades” en: MOLLIS, M. (comp.) *Las universidades en América Latina: reformadas o alteradas?* (Buenos Aires: CLACSO).
- LEITE, D.; SANTIAGO, R.; SARRICO, C.; LORÉA LEITE, M. C.; POLIDORI, M. (2006) “Students’ perceptions on the influence of institutional evaluation on universities” en: *Assessment & evaluation in Higher Education*, Vol. 31, N° 6, diciembre.
- LEITE, D., SANTIAGO, R.; LORÉA LEITE, M. C.; GENRO, M. E.; BRAGA, A. M.; POLIDORI, M.; BROILO, C.; SARRICO, C. *et al.* (2007) “Estudantes e avaliação da universidade: um estudo conjunto Brasil-Portugal” en: *Cuadernos de Investigación*, Vol. 37, N° 132.

- Ministerio Público de Rio Grande do Sul (2008) “Estudiante deberá ser indemnizada debido a un defecto en una computadora”, 09/02. Disponible en: www.mp.rs.gov.br/consumidor/pgn/id567.htm. Último acceso: 29 enero.
- PAIS, CIDMAR TEODORO (2007) “Propaganda e publicidade nos discursos institucionais da educação superior: da cumplicidade” en: *Estudos Lingüísticos*, N° XXXV. Disponible en: www.gel.org.br/4publica-estudos-2006/sistema06/234.pdf
- RESUP (2007) “Universities and their markets”. First RESUP International Conference. Sciences, Po, París, 1, 2 y 3 de febrero.
- RODRIGUES GOMEZ, R. y SANTUARIO, A. (2000) “La reforma de la educación superior en América Latina en la perspectiva de los organismos internacionales” en: *Revista Española de Educación Comparada*, 6.
- SANTIAGO, R.; CORREIA, M. F.; TAVARES, O.; PIMENTA, C. (2004) “Um olhar sobre os rankings” (Matosinhos/ Pt/CIPES/FUP).
- SEGRERA, FRANCISCO LÓPEZ (2007) “As políticas de educação superior nas experiências de transformação social latino-americanas”. Ponencia presentada, GT Universidad y Sociedad, CLACSO, Santiago de Chile, IDEA Universidad de Chile, 16-18 de abril.
- TEIXEIRA, P.; JONGBLOED, B.; DILL, D. y AMARAL, A. (2004) *Markets in Higher Education. Rethoric or reality?* (Londres: Kluwer Academic Publishers).

Alfabetismo científico y conciencia crítica en estudiantes universitarios chilenos¹

CRISTIÁN PARKER GUMUCIO

La política, como instancia de participación en el poder y como instancia de toma de decisiones, está siendo —y también lo será más el futuro— impactada por la creciente concurrencia de conocimientos científico-técnicos que mediarán la toma de sus opciones. De aquí que la ciudadanía y la democracia del siglo XXI se entienda ahora no solo en términos relativos al ejercicio de derechos cívicos, económicos y sociales, sino como una *ciudadanía integral* que necesariamente ha de ser debidamente informada. No solo se trata del incremento del cúmulo de conocimientos necesarios para ejercer una participación ciudadana en la democracia del conocimiento: el desafío proviene del hecho de que la cualidad de tales conocimientos se ha visto incrementada en el capitalismo del siglo XXI.

El *alfabetismo científico*, más allá del concepto habitual de *alfabetismo digital* (cargado de sentido práctico y muy vinculado al entorno laboral y de productividad), debe ser comprendido como una competencia global requerida para el ejercicio de la ciudadanía, factor de relevancia en la construcción democrática del siglo que se inicia.

En las sociedades desarrolladas, desde hace unas cuatro décadas se ha generado una preocupación por la *educación para las ciencias*²

1. Este trabajo es resultado de un proyecto de investigación apoyado por el FONDECYT de Chile. Ref: Fondecyt N°1070172.

2. Ver Simpson *et al.* (1990: 1-18), Fensham *et al.* (1996); Valdés *et al.* (2001: 95-115); Castro Silva (2004), Vázquez (2005); Hartley (2005); Boulter (2005: 4-7); Carter (2005: 561-580); Oliva *et al.* (2005: 241-250); García Carmona (2003: 109-121; 2006: 188-197).

principalmente por medio de elevar su escolarización e introducir reformas y modernizaciones en una educación en ciencias crecientemente masificada. En este sentido es posible distinguir al menos tres corrientes:

- La que proviene de una actualización y modernización de la preocupación clásica de la sociedad industrial de introducir en la currícula escolar la *formación en ciencias*, visión que no va más allá de proponer la elevación del conocimiento científico-técnico de los ciudadanos.
- La que proviene de una visión más amplia de educar en ciencias al conjunto de la población a fin de adecuar los niveles educacionales con los requerimientos de los avances científicos, y que en este sentido busca la *democratización del conocimiento*.
- La que va más allá de la preocupación inmediata de educar en ciencias y se preocupa, más bien, de una *formación integral del futuro ciudadano* en la cual el conocimiento y el espíritu crítico-científico no deben faltar.

La discusión acerca de la *ciencia para todos*³ y de las corrientes que discuten actualmente acerca del *alfabetismo científico*⁴ se ubican, a nuestro juicio, en esta última tendencia, dado que se trata de formar personas que manejen los códigos de la modernidad post-industrial de tal manera que en el momento de escoger entre opciones que involucran tendencias técnico-científicas pero con connotaciones ético-políticas estén capacitados para discernir y elegir por sí mismos sin necesidad de abdicar de su propia capacidad de juicio en beneficio de agentes *expertos*.

La única manea de evitar el riesgo de que en la sociedad globalizada del conocimiento (Castells, 1999) —dada la distribución desigual del poder del conocimiento y las estructuras inequitativas de la sociedad capitalista— se imponga en la dirigencia una elite tecnocrática⁵ es lograr la democratización del conocimiento, lo que

3. Ver AAAS (1989); AAAS (1993); Bybee (1997: 37-68); UNESCO (1999); Cabral (2001).

4. Ver Shamos (1995); Sjøberg (1996); Popli (1999); Macedo *et al.* (2000); Miller (1993: 235-243; 2004: 273-294).

5. Ya Bobbio (1985), en su clásico análisis sobre la crisis de la democracia, llamaba la atención precisamente acerca de la dificultad que representaban, la macro organización burocrática y la autonomía de los políticos profesionales para la

pasa porque los ciudadanos se apoderen de los conocimientos básicos que les permitan orientar sus conductas por sus propios medios y con libertad.

Por lo mismo, el alfabetismo científico no puede comprenderse como un acceso a un *acervo* de conocimientos como si estos fuesen estancos. Se trata, más bien, de formar personas en sus propias capacidades para interrogarse acerca de los acontecimientos de la vida, de reflexionar sistemática y metódicamente y de resolver problemas con el empleo de herramientas —metodológicas básicas— de forma pertinente, eficaz y crítica.

Es una actitud, una predisposición, un ejercicio, una capacidad y todo ello transformado en hábito, lo que involucra la introducción al espíritu científico del siglo XXI. Pero a diferencia del siglo XIX en el cual la revolución industrial estaba presentando de manera exitosa y avasallante avances vertiginosos que estimularon aquella sacralización de la ciencia que constituyó la ilustración positivista; en el siglo que comienza, el avance de las ciencias y de las técnicas se da sobre la base de signos contradictorios y muchas veces la ambigüedad de ellos está teñida de incertidumbre (Torres, 2008). La ciencia-técnica ha sido, en efecto, desarrollada para lograr importantes avances y emancipaciones humanas en estos siglos, pero sus progresos han sido también, y en forma contradictoria, empleados en incrementar la hegemonía, la explotación y la barbarie humana (Morin, 2007).

Por lo mismo, la educación en las ciencias *post-ilustradas*, asumiendo los nuevos paradigmas de la ciencias, las nuevas epistemologías más históricas y relativas, supone una interacción mucho mayor entre los núcleos duros de las ciencias naturales con sus condicionantes, comprendidos desde las ciencias histórico-sociales y por cierto desde la ética.

El debate que se observa en los organismos internacionales contemporáneos, que va desde la relevancia de los factores culturales para comprender el desarrollo, hasta la necesidad de la ética (bioética, ética del desarrollo), pasando por nuevas formas de comprensión de los derechos y de la ciudadanía (que incluye el género,

democracia, pero sobre todo acerca de la paradoja de la complejidad técnico-científica de la economía globalizada v/s la incompetencia en esos asuntos del ciudadano común.

la ecología, etcétera) suponen un cambio de paradigma para comprender lo que clásicamente se entendía por *enseñanzas de las ciencias* y por *alfabetismo científico*⁶.

En el marco de esta problemática presentaremos aquí resultados de un estudio acerca de la mentalidad de los estudiantes universitarios chilenos y en particular su orientación hacia la ciencia y la tecnología (C&T) en el contexto de su cosmovisión acerca del mundo contemporáneo. Se ha indagado preliminarmente acerca del alfabetismo científico presente en estos estudiantes y en sus relaciones con otros aspectos de sus visiones globales de la sociedad y de la ciencia-técnica en el contexto de una sociedad latina subdesarrollada, periférica, capitalista y en rápido crecimiento como la chilena.

Universidad, estudiantes y ciencia y tecnología

No cabe duda de que en la sociedad contemporánea la universidad es una de aquellas instituciones claves en los procesos de producción de conocimientos científico-tecnológicos. En los países latinoamericanos la universidad tiene un rol mayor que en los países altamente industrializados dado que en estos muchos de los avances en investigación y desarrollo se dan en la empresa privada y en las grandes corporaciones transnacionales. En América Latina la universidad es la institución primordial en la producción de C&T, en innovación y en la formación profesional en ciencias y en ingeniería (Parker, 2005: 327-356).

Más allá de aquella visión estereotipada que muchas veces ofrece la prensa de los estudiantes universitarios que se dedican al alcohol y la parranda, o bien a la protesta estudiantil, es importante preguntarse acerca de la cultura del estudiante universitario, sus visiones acerca de la C&T y sus apreciaciones respecto a los modelos de desarrollo del país: ¿tiene el estudiantado universitario clara conciencia acerca de las implicancias de la C&T en sus vidas y en sus proyecciones para el país?

6. Sobre alfabetismo científico y ciudadanía ver Miller (1998: 203-223); Leach *et al.* (2003); Invernizzi (2004); Castro (2004); Goven (2006: 565-598); Sanz Merino (2008: 85-123); Albornoz (2008); Estévez (2008).

En el presente capítulo profundizaremos en un análisis acerca del conjunto de representaciones colectivas que tienen los estudiantes universitarios chilenos⁷, su visión de la C&T y las racionalidades subyacentes, precisando el grado de conciencia crítica que tienen hacia dichas realidades.

La visión de la C&T se relaciona con la forma en cómo los sujetos se insertan en la perspectiva del eje de los cambios más decisivos en la revolución de las fuerzas productivas en la sociedad del conocimiento y los procesos de globalización capitalista que presenciemos. Una actitud favorable a los cambios no solo significa un tipo de representación social que busca adaptarse a dichos cambios en una forma armónica, sino que también está indicando, en el trasfondo, una actitud que acompaña la evolución futura de esos cambios con esperanza de beneficios futuros. Una actitud crítica tiende más bien a una evaluación del impacto futuro de esos cambios en términos de ciertos valores y criterios de juicio que, sin ser contrarios a esos cambios, no siempre acompañan proyecciones positivas ni beneficiosas de ellos.

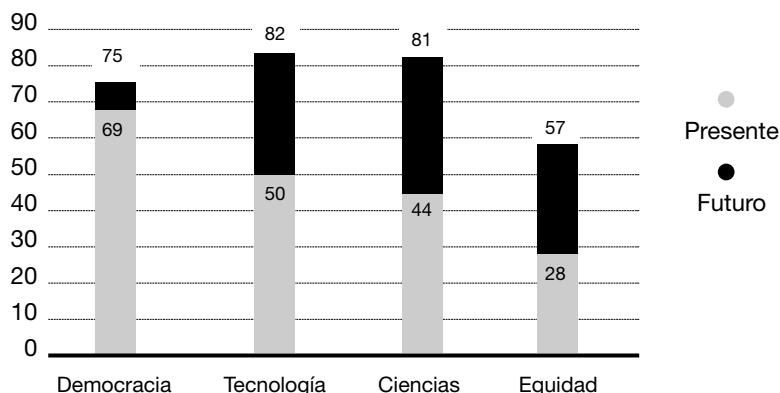
Visión optimista del desarrollo científico futuro de Chile y crítica al neoliberalismo

Lo primero que llama la atención es que en la visión del contexto, en su perspectiva de visión de país, los estudiantes universitarios chilenos identifican a la C&T como un factor positivo y de relevancia. Los estudiantes fueron consultados acerca de su visión de país, debían declarar cómo lo veían en el presente y en el futuro.

7. El análisis se basa en un estudio nacional realizado en 2005, sobre una muestra de estudiantes de pregrado de las 25 universidades más importantes del Chile, agrupadas en el Consejo de Rectores. Muestra aleatoria por conglomerados en dos etapas; N=6074 Proyecto Fondecyt N°1040261 (Parker, 2006).

Gráfico 1

VISIÓN DEL PRESENTE Y DEL FUTURO DEL PAÍS (en %)



• FUENTE: Gráfico realizado por el autor, basado en datos de la Investigación Fondecyt N° 1040261.

Es favorable la apreciación general en torno al desarrollo económico de Chile (un 66% declaró que Chile vive una economía estable, lo que no aparece en gráfico) pero no lo es en lo que se refiere a la justicia social (72% de los entrevistados declararon que se observa falta de equidad). La recuperación de la democracia, —desde 1990 en adelante— luego de diecisiete años del régimen militar encabezado por Pinochet, es apreciada por una clara mayoría (69%).

En general, los estudiantes universitarios evidencian a conciencia el hecho que Chile es un país en un proceso de globalización, y que el proceso de modernización todavía tiene un camino que recorrer. Es digno mencionar, en lo que se refiere a nuestro objeto de estudio, que solo la mitad —o menos de la mitad— de los estudiantes observa que existe un desarrollo tecnológico (50%) y científico (44%) en el país. Ello resulta coherente con los datos disponibles de fuentes internacionales que muestran bajos índices de desarrollo en C&T e Innovación en el país, un hecho que es un déficit mayor en lo que se refiere a las normas internacionales de competitividad (López-Claros *et al.*, 2006).

Incluso lo que resulta más relevante: los estudiantes chilenos declaran tener una visión muy positiva hacia el futuro: ellos se imaginan que el país será más tecnológica y científicamente desarrollado en los años venideros (más de 80% de los estudiantes declara pensar de esta manera). Esta elevada convicción respecto al desarrollo científico y tecnológico contrasta con la visión más crítica relativa a las inequidades producidas por el modelo neoliberal de desarrollo chileno: solo 57% cree que en el futuro habrá equidad.

La visión positiva de las ciencias y las tecnologías

En el contexto de esta optimista visión del futuro, en C&T y en el desarrollo del país, hay que medir la motivación e interés real que la mayoría tiene hacia la ciencia. Debe tenerse presente que estamos estudiando la cosmovisión en una élite muy específica —los estudiantes universitarios— en un país donde la matrícula de educación terciaria total ha crecido, pero en cuanto a educación universitaria todavía alcanzaba solo 37% de la población en los estratos de edad correspondientes.

En general, el conjunto de datos cuantitativos y cualitativos que arrojó nuestro estudio nos dice que estamos ante una visión ampliamente favorable hacia las ciencias por parte de los estudiantes universitarios y esa visión positiva coincide con una visión positiva de las tecnologías.

Para efectos del análisis hemos agrupado algunos indicadores en torno a unos “ejes semánticos”⁸ con que los estudiantes valoran la ciencia y las tecnologías actuales. El análisis estadístico clasificatorio (análisis de cluster) nos permitió establecer, a su vez, dos tipologías: un tipo que describe la visión global de las ciencias (Cuadro 1) y el otro que describe la visión global de las tecnologías (Cuadro 2).

8. El cuestionario incluía una batería de preguntas formuladas sobre base de “ejes semánticos” que luego fueron sometidos al análisis de *cluster* y a su de-composición cualitativa por métodos tipológicos.

Cuadro 1

TIPOS DE VISIÓN DE LAS CIENCIAS

| Tipo 1 | Tipo 2 |
|---------------------------------------|-----------------------------------|
| Modernidad | Atraso |
| Necesaria para el desarrollo del país | No es necesaria |
| Contribuye con conocimientos válidos | No aporta conocimientos válidos |
| Positiva para el progreso humano | Aleja del ser profundo del hombre |
| Me interesa | No me interesa |
| Visión positiva de las ciencias | Visión negativa de las ciencias |

- **FUENTE:** Cuadro realizado por el autor, basado en la Investigación Fondecyt.

Como se observa, a la ciencia se la asocia con modernidad, con conocimientos válidos, que aporta al desarrollo, que contribuye al progreso humano y finalmente que concita el interés del que responde. La visión negativa de la ciencia reúne los lexemas contrarios a saber: atraso, innecesaria, no válida, no interesa y “aleja del ser profundo”.

En cuanto a la tecnología, la visión es ampliamente positiva pero debemos hacer algunos alcances interesantes.

Cuadro 2

TIPOS DE VISIÓN DE LA TECNOLOGÍA

| Tipo 1 | Tipo 2 |
|---|---|
| Modernidad | No tanto modernidad |
| Muy necesaria para el desarrollo del país | Algo necesaria para el desarrollo |
| Contribuye con soluciones reales | No contribuye con soluciones reales |
| Innovativa | No tan innovativa |
| Me interesa | No me interesa |
| Visión positiva de la tecnología | Visión más bien negativa de la tecnología |

- **FUENTE:** Cuadro realizado por el autor, basado en la Investigación Fondecyt.

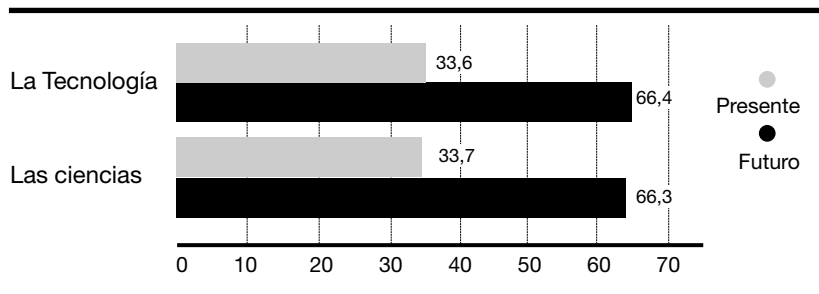
En estos tipos hay connotaciones un poco distintas ya que no existen afirmaciones en los extremos opuestos. La tecnología en su versión positiva es “modernidad”; en tanto en su versión negativa es “no tanta modernidad”; en su versión positiva es “muy necesaria para el desarrollo del país”, pero en su opuesto semántico no se afirma que es innecesaria sino que es “algo necesaria” o “no tan

necesaria”, pero reconociendo una necesidad de base. Se le reconoce también algún grado de innovación. Y es que en el contexto de una sociedad globalizada y expuesta a las profundas transformaciones tecnológicas de hoy sería inconcebible que estudiantes universitarios estuvieran afirmando que la tecnología es “innecesaria” o que no contribuye al desarrollo del país. Por lo mismo el opuesto de la visión positiva de la tecnología (modernidad, necesaria, contribuye con soluciones reales, innovativa) puede ser decodificado por la frase “más bien negativa” lo que en términos relativos equivale a afirmar, por su contrario, que la tecnología es vista como “no tan positiva”, pero en el sobreentendido que ella es considerada como un hecho que algún tipo de consecuencia e impacto positivo tiene en el país y el desarrollo. Estamos pues frente a una mentalidad que bajo ningún punto de vista podría calificarse de “anti-tecnológica”.

Las distribuciones estadísticas de estos tipos son significativas: 67% de los estudiantes manifiestan una visión positiva de la ciencia y 66% de ellos manifieste una visión positiva de la tecnología. En otras palabras, hay por lo menos *dos tercios* de los estudiantes universitarios que tienen una visión favorable de la C&T.

Gráfico 2

**VISIÓN DE LA CIENCIA Y VISIÓN DE LA TECNOLOGÍA
(en % comparados)**



• FUENTE: Cuadro realizado por el autor, basado en la Investigación Fondecyt N° 1040261.

Los hombres tienden a ver la ciencia más favorablemente que las mujeres ($\Phi = 0.088$ $p < 0.01$) pero hay una correlación baja. Ellos también tienden a ver la tecnología más favorablemente que las

mujeres ($\Phi = 0.116$, $p < 0.01$, correlación significativa). No hay asociación clara de la edad y de los estratos socio-económicos con las visiones de C&T. Los estudiantes de ciencias naturales e ingeniería tienden a tener una vista más positiva de la C&T que los estudiantes de ciencias sociales y humanas. (V de Cramer = 0.250; $p < 0.01$ para las ciencias y V de Cramer = 0.214; $p < 0.01$ para la tecnología).

Cuando tomamos la visión conjunta de C&T (Tabla 1) tenemos cuatro opciones: los estudiantes que ven positivamente la C&T en conjunto; los que las representan negativamente a ambas; los que ven positiva a la tecnología y negativa a la ciencia y, finalmente, los que las observan en sentido contrario.

Tabla 1

VISIÓN CONJUNTA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (en %)

| Tecnología | Ciencias | | |
|-------------------|-----------------|----------|------|
| | Positiva | Negativa | |
| Positiva | 54,6 | 11,8 | 66,4 |
| Negativa | 12,3 | 21,3 | 33,6 |
| | 66,9 | 33,1 | 100 |

• **FUENTE:** Tabla realizada por el autor, basada en la Investigación Fondecyt N° 1040261.

Analizando el porcentaje con relación al total de estudiantes entrevistados tenemos que un 55% tiene una visión conjunta positiva en tanto que un 21% una visión negativa de ambas dimensiones del quehacer humano. Los demás se distribuyen equitativamente en las posiciones intermedias cargadas hacia la ciencia (12%) unos, o hacia la tecnología (12%) los otros.

Ahora bien, más allá de una visión de las ciencias que aparece como extremadamente positiva ¿existen algunos reparos? ¿Hay algún asomo de crítica hacia las ciencias de parte de los estudiantes universitarios?

Para responder a la pregunta formulada avancemos en mayores precisiones. Para un análisis en profundidad acerca de la carga semántica de cada uno de los ejes ya analizados con relación a otros ejes semánticos no analizados todavía, hemos elaborado un cuadro que podría calificarse como un mapa semántico de la significación de la ciencia para los estudiantes (Tabla 2).

Tabla 2

CIENCIAS: MAPA SEMÁNTICO DEL CONCEPTO DE “CIENCIA”
Ejes semánticos (en %)

| | | | | | |
|---------------------------------------|------|------|------|------|---|
| Necesaria para el desarrollo del país | 73,9 | 21,9 | 3,4 | 0,8 | No necesaria |
| Modernidad | 67,6 | 26,8 | 4,3 | 1,2 | Atraso |
| Positiva para el progreso humano | 58,8 | 29,9 | 8,4 | 2,9 | Aleja del ser del hombre |
| Contribuye con conocimientos válidos | 58,8 | 33,5 | 6,5 | 1,3 | No contribuye con conocimientos válidos |
| Preocupada por problemas reales | 28,4 | 43,0 | 21,8 | 6,7 | En las nubes |
| Teórica | 21,1 | 33,3 | 26,3 | 19,3 | Práctica |
| Sin riesgos | 15,2 | 37,8 | 33,6 | 13,4 | Riesgosa |

• **FUENTE:** Tabla realizada por el autor, basada en la Investigación Fondecyt N° 1040261.

Como ya sabemos, un 74% de los entrevistados considera a las ciencias “muy necesaria para el desarrollo del país” y un 22% “necesaria”. Asimismo, se las asocia con la modernidad, el progreso y los conocimientos válidos. Estos últimos en un porcentaje levemente inferior que los otros. Luego se le considera preocupada por problemas reales, pero un 43% “no tan preocupada”. Un 33% que la considera “algo teórica” se puede sumar a un 26% que la considera “algo práctica”, esto es, posiciones intermedias. Y claramente con respecto a la seguridad en las actividades científicas la tendencia se polariza hacia una ambigua posición intermedia (71%). En todos los ejes semánticos este es el que recibe menor aprobación relativa. En suma, la ciencia no aparece como una actividad humana contemporánea segura e inmune de riesgo.

Estos resultados contrastan con la tendencia observada en sociedades capitalistas desarrolladas. A pesar de que los análisis sociológicos describen a la sociedad desarrollada que emerge, —en tanto que nueva modernidad— como una “sociedad de riesgo” (Beck, 1994; 1998) los estudios empíricos de opinión nos dicen que no hay una asociación directa entre avance de la ciencia y avance del riesgo. Según estudios sobre ciencia y opinión pública, los estadounidenses tienen una actitud altamente favorable con respecto

a la C&T. En 2001 un 72% de los encuestados, en una muestra de carácter nacional, en EE.UU. afirmaba que los beneficiosos productos de la ciencia no involucraban ningún tipo de riesgo o daño. En Europa los datos indicaban que este porcentaje se elevaba al 50% (National Science Board, 2004).

En nuestro caso solo el 15% de los entrevistados concuerda con que la ciencia está libre de riesgos. La postura más crítica de nuestros estudiantes chilenos tampoco afirma que la ciencia sea totalmente riesgosa: ella no es totalmente insegura pero involucra grados inciertos de seguridad y/o riesgos.

En síntesis, la representación colectiva de los estudiantes se orienta, para la mayoría de ellos, a favor de las ciencias dado que ellas representan al progreso. El mundo “no científico” representaría el atraso. No obstante, no se considera a la ciencia como una actividad exenta de riesgos.

Alto interés por las ciencias, con algunas reservas

Es común que en la actualidad, en la población de países desarrollados se desarrolle una opinión pública con representaciones colectivas más bien favorables hacia la ciencia y el progreso científico. Eso no ha sido siempre así. Desde la formación de Estado moderno, con los impactos de la revolución industrial ese tipo de opiniones ha ido ganando terreno pero en forma conflictiva. Los partidarios de la ciencia han debido librar grandes batallas para ganarse el imaginario social y las corrientes críticas a las ciencias no solo han provenido de círculos tradicionalistas y románticos sino también de intelectuales progresistas de peso en la medida en que, durante el siglo XX, se han asociado ciertas aplicaciones de la ciencia a la burocratización de poderes opresores basados en maquinarias sociales de control y de guerra⁹.

9. De hecho la ciencia se desarrolló con cierta autonomía del interés industrial-militar hasta fines del siglo XIX. Con la Primera Guerra Mundial y más todavía con la Segunda Guerra Mundial el maridaje entre ciencia y aparato industrial militar se consolidó en los países desarrollados, siendo luego la Guerra Fría y la carrera del espacio un ambiente más propicio para ello (Bowler *et al.*, 2007: 580-609).

En esta época post-Guerra Fría, bajo el impulso de la tercera revolución de las ciencias y de las tecnologías, la actitud generalizada parece estar favoreciendo a las ciencias, aun cuando ocasionalmente vuelven a surgir debates en torno a ella. En EE.UU., los estudios empíricos muestran que existe de parte de la opinión pública un apoyo generalizado a la C&T. La televisión y los medios de comunicación, el sistema educacional, los éxitos en la carrera espacial y en los nuevos armamentos, y los museos difunden una cultura científica y generan adhesiones al progreso científico que se pone al servicio del engrandecimiento de la nación-imperio.

Sin embargo, la reciente polémica en torno a las teorías evolucionistas, las críticas a políticas de control de la reproducción humana, y los temores respecto a la clonación y la manipulación genética indican que en el debate intelectual¹⁰ y en cierto público—influido por corrientes fundamentalistas como la derecha cristiana— todavía hay fuertes resistencias a la ciencia, o al menos a la ciencia y sus aplicaciones tal como se han desarrollado este último tiempo.

Por su parte en España, que en una época estuviera bastante atrasada en cuanto a desarrollo en C&T respecto a sus pares europeos, se ha desarrollado un contundente y masivo programa de fortalecimiento de Investigación y Desarrollo. Los indicadores muestran un avance realmente notable. En ese contexto recientes estudios muestran que los españoles tienen una imagen positiva de las ciencias y la tecnología y asocian a la ciencia con conceptos positivos como el progreso y el bienestar, otorgando credibilidad a las instituciones científicas (FECYT/CIS, 2006).

En el caso de nuestros estudiantes, y en concordancia con lo que hemos analizado en el primer punto, existe un muy elevado grado de interés por la ciencia.

10. Como por ejemplo en la llamada “guerra de las ciencias” entre científicistas y post-modernistas en EE.UU.

Tabla 3

**ALTO INTERÉS POR LAS CIENCIAS
(en frecuencias relativas totales)**

| Me interesa la ciencia | | vs. | No me interesa la ciencia | |
|------------------------|-------|-----|---------------------------|-------|
| (+ +) | (+ -) | | (- +) | (- -) |
| 58,3 | 28,0 | | 9,0 | 4,7 |
| 86,4 | | | | |

• FUENTE: Tabla realizada por el autor, basada en la Investigación Fondecyt N° 1040261.

Una mayoría muy notable (86% de los entrevistados) manifiesta interés por las ciencias, siendo una mayoría absoluta (58%) los que manifiestan pleno interés por ella. Solo el 14% no tiene interés por la ciencia (y debe llamarse la atención acerca del hecho de que solo 4,7% revela abiertamente un interés nulo). Es quizás lo que debiera esperarse de estudiantes universitarios, generaciones de jóvenes actuales que, como ninguna otra generación, han nacido, vivido y respirado en un mundo donde los avances de la ciencia se hacen patentes a cada instante de la vida cotidiana, aun pese al hecho de que estamos en una sociedad capitalista global donde los progresos y la modernidad se dan de manera imperfecta y desigual.

Estos porcentajes de interés de estudiantes chilenos pueden compararse con el interés por asuntos de C&T que muestran los norteamericanos donde solo el 10% de ellos se atreve a confesar que no está interesado. En contraste casi la mitad de los europeos declaró que no estaba interesado en noticias sobre descubrimientos científicos o nuevos inventos o tecnologías (National Science Board, 2004).

En nuestro estudio, los hombres manifiestan mayor interés por las ciencias que las mujeres ($\Phi = 0.138, p < 0.01$); los estudiantes de edad media (21-24 años) manifiestan una atención mayor hacia las ciencias pero no hay ninguna correlación significativa ($Rho = -0.010, p > 0.05$); los estudiantes que provienen de una Educación Media de clase alta (colegio de clase alta o de clase media alta, sea

privado o público) manifiestan mayor interés en las ciencias (V de Cramer = 0.055, $p < 0.05$); y la misma tendencia se manifiesta entre los que tienen un mejor capital educativo (Tau-b de Kendall = 0.039, $p < 0.01$); los estudiantes de los programas de ciencias naturales son los más interesados en las ciencias, seguidas por los estudiantes de las ciencias médicas y agrícolas, y los de ciencias de la ingeniería; los estudiantes que revelan menor interés son los de ciencias sociales y humanidades (V de Cramer = 0.288; $p < 0.01$). El estrato socio-económico tiene una influencia aleatoria en el interés por las ciencias: los estudiantes de los quintiles cuarto y segundo están más interesados en las ciencias, aquellos que vienen de quinto quintil son más indiferente. Finalmente los estudiantes que tienen mejor rendimiento académico declaran estar más atraídos por las ciencias (Rho = 0.070; $p < 0.01$).

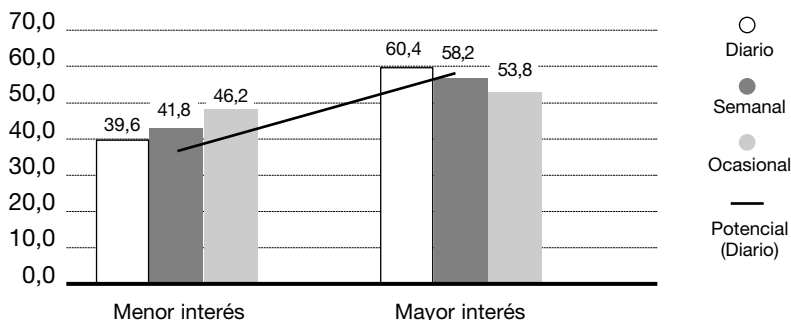
El informe sobre la situación en el público norteamericano que comentamos destaca el rol que juegan los medios de comunicación e Internet en la difusión del interés por la ciencia. De hecho Internet ha desplazado las consultas que anteriormente iban dirigidas a los diccionarios, enciclopedias y otras fuentes de referencias. Los usuarios ya no se desplazan a las bibliotecas sino que se contactan a la web para indagar sobre cuestiones de carácter científico o tecnológico.

En efecto, la población adulta en países como EE.UU. o países europeos recogen información acerca de C&T principalmente de la televisión, los medios escritos están en un lugar secundario. Sin embargo, como afirma el informe, dicha información no siempre es confiable, a veces los medios pueden estar entregando información distorsionada o incompleta acerca de la ciencia.

Entre los universitarios chilenos el uso de medios masivos de comunicación es frecuente. Un 75% de los entrevistados ve televisión por lo menos una vez al día y solo 9% casi nunca, o nunca. Un 50% tiene acceso a Internet por lo menos diariamente, y un 83% lo hace por lo menos una vez a la semana. Solo un 17% tiene acceso a la web, casi nunca o nunca.

Gráfico 3

INTERÉS POR LAS CIENCIAS Y CRUCE POR EMPLEO DE INTERNET



• FUENTE: Gráfico realizado por el autor, basado en la Investigación Fondecyt N° 1040261.

A pesar de la masiva exposición diaria a la TV los estudiantes chilenos no recogen su interés por la ciencia de la televisión o la radio (los datos no se han expuesto dado que los cruces no son significativos). Si bien pueden recoger información de ellas no alienta el interés. A este respecto es interesante traer a colación el hecho de que la mayoría de la población adulta de países desarrollados recoge información científica y tecnológica de programas televisivos y en un distante segundo lugar de medios escritos. En cambio, para los estudiantes chilenos ciertos medios escritos son más importantes. En efecto, tanto el uso más frecuente de Internet (Gráfico 3) o la lectura de revistas está mucho más asociado a un gran interés por la ciencia. (V de Cramer = 0.045; $p < 0.05$ y V de Cramer = 0.062; $p < 0.01$ respectivamente). El Gráfico 3 nos muestra que a mayor frecuencia de empleo de Internet mayor tendencia a que se dé un interés por la ciencia. Es difícil establecer una relación causal: bien puede ser que el mayor interés por la ciencia motive el mayor empleo de Internet; pero la tendencia contraria también sería plenamente aceptable: el mayor uso de Internet podría estar alimentando y estimulando un mayor interés por las ciencias.

Es cierto que existe este gran interés por la ciencia, pero este debe ser analizado a la luz de una suerte de perplejidad relativa y paradójica: no hay pleno consenso con relación a las consecuencias de la actividad científica y de sus productos. Recordemos que se afirmaba que

la ciencia contribuye con el conocimiento válido, pero sus preocupaciones no siempre se orientan a los “problemas reales” y sus consecuencias están lejos de ser seguras. Esta ambigüedad en la apreciación de las ciencias ciertamente está relacionada, como veremos con más detalles, con juicios éticos y ecológicos acerca de su desarrollo.

Las ciencias, en la representación colectiva de los estudiantes, merece ser reconocida como una actividad relevante de la comunidad humana contemporánea, ella concita ciertamente su interés. Pero dicho interés no garantiza un cheque en blanco ya que su ambigüedad la ubica en un mundo donde no cabe la neutralidad y sus productos y consecuencias pueden conllevar riesgos que tienen que ser evaluados en cada circunstancia.

Visión de la tecnología y comparación internacional

El caso de la tecnología nos posibilita, por su parte, realizar un análisis comparativo con datos que nos provee el World Value Survey, que como se sabe es uno de los proyectos más ambiciosos de estudios sobre valores y cambios culturales en el mundo (VWS, 2007). Tanto en las encuestas del WVS como en nuestro estudio había una pregunta similar: el encuestado debía responder qué posición tomaba frente a “estas afirmaciones acerca de lo que puede suceder en el futuro” y debía indicar si las consideraba positivas o negativas. La frase exacta en todos los estudios era: “Más énfasis en el desarrollo de las tecnologías”. Un 79% de los universitarios chilenos responde “positivo” y solo un 21% “negativo”.

Hemos procesado la información provista por la base de datos de la WVS y hemos tomado las encuestas de la “tercera ola” de estudios realizados entre 1996 y 2001. Para hacer esas encuestas a nivel nacional, de 59 países, comparables con nuestro estudio de estudiantes universitarios hemos seleccionado solamente las respuestas de sujetos entre 15 y 19 años y que tienen estudios universitarios (completos e incompletos).

El resultado es el siguiente cuadro comparativo (Tabla 4) para los que responden que un mayor énfasis en las tecnologías en el futuro lo consideran un hecho positivo. Primero consideramos comparativamente a los países de América Latina:

Tabla 4

VALORACIÓN DE MAYOR ÉNFASIS DEL DESARROLLO DE LAS TECNOLOGÍAS EN EL FUTURO DEL PAÍS

| América Latina | Positivo |
|-----------------------------|-----------------|
| Argentina (1999) | 64,3 |
| Brasil (1997) | 60,0 |
| Chile (1996) | 56,2 |
| Chile (2000) | 66,3 |
| Colombia (1998) | 89,3 |
| República Dominicana (1996) | 56,3 |
| El Salvador (1999) | 77,5 |
| México (2000) | 77,7 |
| Perú (2001) | 75,1 |
| Puerto Rico (2001) | 75,0 |
| Uruguay (1996) | 56,9 |
| Venezuela (2000) | 90,5 |
| UNIVERSITARIOS Chile (2005) | 78,8 |

• **FUENTE:** WVS, 2007 y para datos de universitarios Chile, 2005, Investigación Fondecyt N° 1040261.

Como se observa, nuestro estudio presenta un porcentaje de aprobación (79%) que es superior a la media (71%). Se sitúa entre Colombia (89%) y México (78%) y muy por arriba de las encuestas nacionales realizadas en Chile el año 1996 (56%) y 2000 (66%). El estudio de universitarios chilenos se sitúa en el tercer lugar de frecuencias relativas, lo cual es alto.

El estudio del WVS ha desarrollado una interesante teoría acerca de cómo evolucionan los cambios culturales con relación al desarrollo económico (Inglehart, 2000: 215-228). Los estados menos evolucionados del desarrollo económico parecen tener un mayor impacto en la subjetividad con que se analiza el bienestar. Cuando se sale de condiciones de precariedad económica y se alcanzan niveles razonables de confort hay una gran diferencia. Pero pasando cierta valla de desarrollo y condiciones combinadas el interés por el desarrollo económico cesa. Entonces, en economías mucho más desarrolladas, se produce un giro intergeneracional y se comienza ahora a hablar de valores “post materialistas” relacionados con la

auto-expresión, y con calidad de vida: especialmente cuestiones vinculadas al medio ambiente y a estilos de vida.

El análisis de la forma como se aceptan los cambios tecnológicos hacia el futuro en divisos países ubicados en áreas continentales distintas parece que permite vincular la tesis de Inglehart con el desarrollo tecnológico.

Tabla 5

ACEPTACIÓN DE CAMBIOS TECNOLÓGICOS (en %)

| | |
|------------------------------|------|
| Noráfrica/ Medio Oriente (5) | 87,1 |
| África Subshara (3) | 86,5 |
| Europa Oriental (9) | 82,0 |
| Asia (10) | 77,5 |
| América Latina (12) | 71,1 |
| Europa Occidental (17) | 62,9 |
| América del Norte (2) | 57,0 |
| Oceanía (2) | 53,5 |

• FUENTE: Datos originales: Inglehart (2000).

Datos re-procesados por el autor.

Como se observa, a mayor desarrollo tecnológico efectivo, como por ejemplo en América del Norte, Australia/Nueva Zelanda la opinión pública de jóvenes que están o han pasado por la educación superior es menos favorable al mayor énfasis en las tecnologías. Seguramente, porque se da en ellos una suerte de “convivencia” con ellas en un mundo donde —incluso siendo miembros de una elite ilustrada— en algunos aspectos incluso podría darse una “saturación tecnológica”. Es allí donde al decir de algunos autores (George, 2006) podría emerger —por efecto de la interconexión de los ámbitos de realidad y la omnipresencia latente de las post-tecnologías e incluso de las meta-tecnologías— una “tecno-fobia” derivada del impacto de esas tecnologías en la subjetividad, en la identidad, y por los riesgos de desastres tecnológicos y de variadas formas de deshumanización que implicarían.

En países con menor desarrollo económico y tecnológico como los del África subsharaiana o de Noráfrica o del Medio Oriente el grado de apoyo a un mayor énfasis futuro en tecnologías es mucho

mayor. Precisamente porque la elite de esos países estarían más empapadas del discurso “progresista” que apuesta los dados en este tipo de estrategias de acción —énfasis en tecnologías— como una palanca de desarrollo económico y global. Si asumimos la tesis de Inglehart estaríamos frente a elites que estarían en un proceso de transición de la economía de la escasez hacia una economía post-materialista, en cambio en países desarrollados en la economía de la abundancia y el bienestar asegurado (EE.UU., Canadá y Europa Occidental) ya no vale la pena seguir insistiendo en una cuestión ya lograda: el desarrollo tecnológico.

En este panorama ha que situar a los universitarios chilenos y su alto énfasis en las tecnologías para el mañana. Ello podría, entonces, interpretarse como una generación que estaría en un proceso de transición hacia valores post-materialistas, pero dado el todavía modesto nivel de desarrollo tecnológico alcanzado por el país, ni les angustia los riesgos subjetivos y objetivos derivados de la tecnología —y están muy lejos de una “tecno-fobia”— y al mismo tiempo como elite que son, están conscientes de la necesidad de la tecnología para el desarrollo.

Información, conocimiento y alfabetismo científico

La visión de realidad de un determinado grupo social está influida por varios factores sociales, entre los cuales se encuentran los intereses y necesidades subjetivos y objetivos del mismo grupo o clase, los códigos del lenguaje cotidiano y especializado en que se expresa, las coordenadas geoculturales y, finalmente, la información disponible y a la mano.

Con relación a esta última, es importante averiguar cuál es el grado de información y conocimiento que tienen los estudiantes analizados acerca de algunos temas clave en C&T. Y lo primero que se observa es algo que —para los estudios acerca del conocimiento público de la ciencia no son extraños— lo escaso de los conocimientos científicos disponibles en el repertorio cultural de estos estudiantes.

¿Cuál ese el grado de familiaridad con las ciencias y la tecnología (más allá, por cierto, del hecho de que la carrera que puedan estar estudiando sea científica o tecnológica) de estos estudiantes?

Tabla 6

OBSERVACIÓN DE PROGRAMAS CIENTÍFICOS EN LA TELEVISIÓN POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CHILENOS (en %)

| ¿Cuándo ves TV, cuán a menudo observas programas sobre las siguientes áreas? | | | | |
|---|----------|---------|-------|-------|
| | A menudo | A veces | Nunca | Total |
| Ciencias sociales y humanas (historia, antropología, etcétera) | 67,6 | 26,8 | 4,3 | 1,2 |
| Tecnologías (ingeniería, autos, aviones, electrónica, etcétera) | 58,8 | 29,9 | 8,4 | 2,9 |
| Artes, literatura, arquitectura | 58,8 | 33,5 | 6,5 | 1,3 |
| Ciencias biomédicas (medicina, biología) | 28,4 | 43,0 | 21,8 | 6,7 |
| Ciencias (física, matemática, química) | 21,1 | 33,3 | 26,3 | 19,3 |

• **FUENTE:** Tabla realizada por el autor, basada en la Investigación Fondecyt N° 1040261.

Se consultó acerca de los programas vistos con frecuencia en la televisión: lo cual es un indicador proxy del grado de interés en ese tipo de orientaciones hacia las ciencias. Como se observa en Tabla 6, los programas vinculados con las ciencias humanas y sociales llevan la delantera con un 37% de “a menudo”, le siguen los programas vinculados con tecnologías (31%). Luego se ubican las ciencias biomédicas (26%) y las bellas artes, literatura y arquitectura (27%). En último lugar se encuentran situadas las ciencias naturales y formales, especialmente la física, la química y la matemática (19%).

En el cruce de este interés por las áreas del conocimiento en las cuales los universitarios se encuentran estudiando observamos (Tabla 7) que el interés por programas en la TV viene condicionado precisamente por el tipo de carrera (en este caso el área del conocimiento en que se ubica dicha carrera) en la cual se encuentra matriculado el estudiante:

Tabla 7

TABLA DE CONTINGENCIA: UNIVERSITARIOS QUE OBSERVAN “A MENUDO” PROGRAMAS CIENTÍFICOS SEGÚN ÁREA DEL CONOCIMIENTO EN QUE SE ENCUENTRAN MATRICULADOS (en %)

| ¿Cuándo ves TV cuán a menudo observas programas sobre las siguientes áreas? (por área del conocimiento) | | | | | |
|--|-----------------------------|-------------|---------------------------------|---------------------|----------|
| Solo “a menudo” | Ciencias sociales y humanas | Tecnologías | Artes, literatura, arquitectura | Ciencias biomédicas | Ciencias |
| Área del conocimiento | | | | | |
| Ciencias Exactas y Naturales | 22,2 | 23,7 | 16,9 | 40,6 | 32,1 |
| Ciencias de la Ingeniería | 27,4 | 52,1 | 14,1 | 17,9 | 27,7 |
| Ciencias Médicas | 23,5 | 15,3 | 17,9 | 56,5 | 15,6 |
| Ciencias Agrícolas | 28,0 | 28,6 | 23,1 | 38,4 | 25,2 |
| Ciencias Sociales | 53,4 | 19,9 | 35,1 | 19,9 | 9,5 |
| Ciencias Humanas | 45,2 | 23,8 | 45,5 | 22,8 | 12,4 |
| Total | 36,3 | 30,6 | 27,0 | 27,2 | 19,0 |

• **FUENTE:** Tabla realizada por el autor, basada en la Investigación Fondecyt N° 1040261.

Los estudiantes de ciencias exactas y naturales tienden a ver más programas de ciencias biomédicas y/o ciencias físicas, matemáticas y químicas. Los estudiantes del área de las ingenierías tienden a ver con mayor frecuencia programas en que se exhiben asuntos tecnológicos o ligados con la ingeniería y en segunda prioridad programas de ciencias físicas y matemáticas. Los estudiantes del área de la salud tienden a ver con mucha mayor frecuencia (57%) programas con contenidos de las ciencias biomédicas. Los estudiantes de ciencias agrícolas no manifiestan una tendencia marcada, salvo una leve inclinación por programas de medicina y/o biología. Los estudiantes de ciencias humanas se inclinan con marcado acento hacia programas de su misma área y en segunda prioridad, aunque en tendencia leve, hacia programas en que se exhiben artes, arquitectura, literatura, etcétera. Finalmente, los estudiantes de humanidades se inclinan claramente por dos alternativas con igual frecuencia (45%): ciencias humanas y bellas artes y arquitectura. En general, estos datos nos hablan del carácter estanco que es característico en la reproducción del conocimiento disciplinario cuestión que los actuales

paradigmas de producción el conocimiento estarían comenzando a derribar desde la inter y la multi-disciplinariedad.

En el sentido de lo observado resulta interesante anotar que se dan también intereses cruzados: los estudiantes de las áreas agrícolas, ingenierías, salud y ciencias (en ese orden) también observan programas de ciencias sociales y humanas: en un porcentaje que oscila entre 24 y 28%. Los estudiantes de humanidades y ciencias sociales también observan programas tanto de tecnologías como de ciencias biomédicas en porcentajes que oscilan entre 20 y 24%. En cualquier caso los programas menos vistos son los de ciencias físico-químicas y exactas.

Por su parte el nivel de conocimientos sobre los últimos avances de la ciencia es claramente menor.

Tabla 8

NIVEL GENERAL DE CONOCIMIENTO SOBRE AVANCES CIENTÍFICOS (en %)

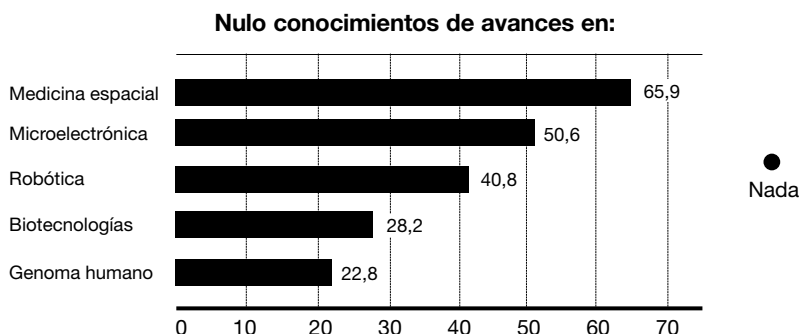
| Cuánto sabes acerca de los recientes avances en: | | | | |
|---|----------|------|------|-------|
| | Bastante | Poco | Nada | Total |
| Genoma humano | 47,6 | 57,6 | 22,8 | 100 |
| Biotechnologías | 58,8 | 60,3 | 28,2 | 100 |
| Robótica | 58,8 | 49,9 | 40,8 | 100 |
| Microelectrónica | 28,4 | 42,3 | 50,6 | 100 |
| Medicina espacial | 21,1 | 31,9 | 65,6 | 100 |
| <i>Media</i> | 21,1 | 48,4 | 41,6 | 100 |

• **FUENTE:** Tabla realizada por el autor, basada en la Investigación Fondecyt N° 1040261.

Como se observa en la Tabla 8 (en última línea) solo un promedio del 10% sabe acerca de la investigación de punta en ciencia y tecnología contemporáneas. Lo cual resulta un porcentaje bajo si tomamos en consideración que los que contestan “poco” se refieren a un vago conocimiento general del asunto. Sumados los que contestan “poco” con los que contestan “nada” tenemos una media del 90% de los entrevistados.

Grafico 4

CONOCIMIENTO DE ADELANTOS CIENTÍFICOS (en % válido)



• **FUENTE:** Grafico realizado por el autor, basado en la Investigación Fondecyt N° 1040261.

Como se observa en el gráfico, nos encontramos aquí con un déficit de “alfabetismo científico elemental” considerado exclusivamente como acceso a conocimientos generales del avance de las ciencias. Es un conocimiento bajo para las nuevas generaciones que inician el siglo XXI y su carácter de “sociedad del conocimiento” donde la revolución científico-técnica seguirá abriendo paso al progreso.

Lo que estamos observando en estos estudiantes chilenos se inscribe en una tendencia común a países semejantes como Venezuela¹¹ y a países desarrollados. Estudios en la población de países europeos como en España (FECYT/CIS, 2006) y en EE.UU. (National Science Board, 2004) coinciden en observar situaciones semejantes. Allí la imagen ampliamente positiva de las ciencias contrasta con una percepción de información insuficiente. Las autoridades y la comunidad científica de estos países están preocupados porque el resultado de esta falta de información afecta el nivel de apoyo a la investigación lo que se traduce en que estos temas no son prioritarios en la agenda de los ciudadanos lo que podría traer como efecto una

11. Un estudio en Venezuela indica que los ciudadanos perciben poca o ninguna cantidad de información sobre temas de ciencia, aunque confían en esta y en la tecnología como actividades que benefician a la humanidad (Ferrer Escalona, 2008).

menor demanda al gobierno para el apoyo a C&T, menos interés de los jóvenes por seguir carreras científicas y mayor nivel de desconocimiento de cuestiones científicas claves para orientar el desarrollo humano y sustentable.

Comentando el escaso conocimiento en avances científicos de punta es interesante destacar que es en aquellas materias vinculadas a la biología que parece haber mayor conocimiento relativo: biotecnologías (20%) y genoma humano (12%). Quizás influya también en esto la publicidad que a estos temas le dan los medios de comunicación. En contraposición, los adelantos propios de países desarrollados como la medicina espacial¹² son los menos conocidos para estos estudiantes (solo 2,5% de conocimiento). Adelantos que han revolucionado la vida de estas últimas décadas y que están en el centro de las nuevas tecnologías de comunicación e información (NTICS) como la robótica y la microelectrónica reciben niveles intermedios —pero siempre bajos— de “conocimiento” (9 y 7% respectivamente).

Considerando que son *universitarios*, que se forman en diversas carreras para el día de mañana manejar los destinos de país, y para desempeñarse en diversas áreas del conocimiento profesional, no podemos sino llamar la atención de que no basta con establecer una comparación de similitud con lo observado en la *población general* de países desarrollados. Un país como Chile está —y lo estará más en el futuro— sometido a las oportunidades y vicisitudes de los progresos en biotecnología asociados a la agricultura, la acuicultura, la minería, la industria forestal y vitivinicultura y ese tipo de conocimientos, que son importantes y vitales para el futuro, no pueden ser ignorados por quienes serán ciudadanos y profesionales del mañana inmediato.

Dado que estamos analizando conocimientos científicos es pertinente volver a retomar aquí nuestro concepto de “alfabetismo científico”. Hemos dicho que en los países desarrollados se ha abogado durante décadas por una “alfabetización científica para todos” (DeBoer, 2000: 582-601) y se ha propuesto esa meta para ser alcanzada en los logros educativos.

12. Es importante destacar que también en países en vías de desarrollo se desarrollan investigaciones en medicina espacial. En Chile son conocidas las investigaciones del Dr. Cárdenas en la Universidad de Santiago de Chile.

Como la *National Science Education Standards* declara, “en un mundo lleno de productos de la investigación científica el alfabetismo científico se ha vuelto una necesidad para todos” (National Committee on Science Education Standards and Assessment, National Research Council, 1996).

En América Latina ha habido una serie de iniciativas educativas promovidas por organismos internacionales como UNESCO (COPAE A.L./ UNESCO, 1995; Macedo *et al.*, 2004) en cuanto a alfabetización científica pero con un impacto limitado en los sistemas educativos de la región. Más que entrega de contenidos, el alfabetismo científico debe ser entendido como la educación de una actitud y el manejo de herramientas. Considerado como un proceso de desarrollo cultural (personal y social), la asimilación de perspectivas científicas se percibe como un valor positivo en la educación de cualquier persona: manejando conceptos esenciales, procedimientos, y actitudes y un acercamiento racional y eficaz a las cosas, procesos y problemas de la realidad material (Cañal, 2004: 245-257).

En la investigación empírica que nos basamos no se verificó —como lo estamos haciendo actualmente en una nueva investigación¹³— un concepto integral de alfabetización científica, como el que hemos conceptualizado al inicio de este trabajo, dado que no fue el objetivo central de ese primer estudio. Por lo mismo, consideramos satisfactorio referirnos, por el momento, a un indicador “proxy” de alfabetismo científico¹⁴. Este incluyó tres variables: los grados de conocimiento básicos acerca de avances científicos de punta; los grados de familiaridad con grandes personalidades científicas del siglo XX; y la manifestación de interés reflejada en la observación de programas científicos en la televisión. Es por cierto un indicador provisorio e imperfecto pero nos dice algo acerca, no tanto del alfabetismo científico, en sentido estricto, sino más en términos de manejo de una cultura científica elemental.

13. Investigación Fondecyt N° 1070172.

14. Son sabidos, por lo demás, los problemas conceptuales y metodológicos para medir percepción pública de la ciencia (Polinio *et al.*, 2003).

Tabla 9

**INDICADOR APROXIMADO DE “ALFABETISMO CIENTÍFICO”
BÁSICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CHILENOS (en %)**

Alfabetismo científico

(autodeclarado en porcentajes totales)

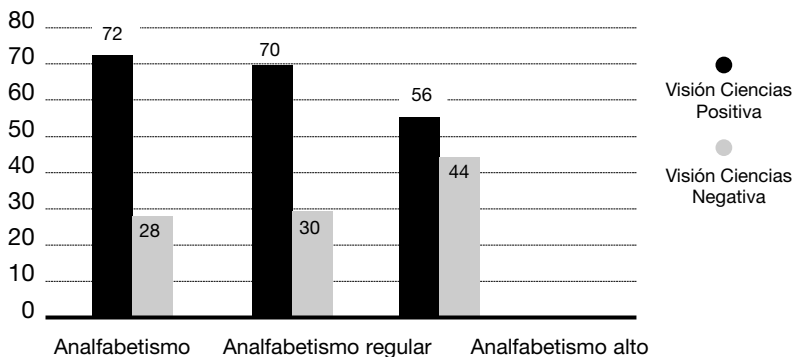
| | |
|-------------------|-----|
| Alfabetismo alto | 29 |
| Alfabetismo medio | 44 |
| Alfabetismo nulo | 27 |
| Total | 100 |

• FUENTE: Tabla realizada por el autor, basada en la Investigación Fondecyt N° 1040261.

Los resultados fueron: un 27% manifestó índices de “Analfabetismo científico”; un 44% de alfabetización científica media y solo un 29% una adecuada “alfabetización científica”. La tabulación cruzada de estos datos por visión de las ciencias muestra una tendencia sorprendente y clara: a una alfabetización científica más alta corresponde una visión más negativa de las ciencias. *A una alfabetización científica más baja, corresponde la tendencia a tener una visión positiva de las ciencias.*

Gráfico 5

VISIÓN DE LAS CIENCIAS POR ALFABETISMO CIENTÍFICO (en %)



• FUENTE: Gráfico realizado por el autor, basado en la Investigación Fondecyt N° 1040261.

Podría suponerse que una visión positiva de las ciencias provendría de su mejor conocimiento. El problema es que no estamos hablando aquí de conocimiento sustancial de las ciencias, de sus métodos, lenguajes y ámbitos de especificidad, sino que estamos hablando de un conocimiento cultural y general de las ciencias. Entendido así es importante anotar que a menor conocimiento cultural de las ciencias mayor probabilidad de una visión positiva, pero quizás ingenua, de las ciencias. Por el contrario, a mayor conocimiento de las ciencias en sus contextos culturales y sociales mayor probabilidad de una percepción más matizada, por ende crítica, de ellas, por lo mismo una mayor tendencia a una visión negativa de ellas. Ese dilema se resuelve por el cruce por área del conocimiento. Efectivamente observamos que son los estudiantes de ciencias sociales y humanidades los que tienen un “alfabetismo científico” relativo más alto pero son también ellos los que tienden a tener una visión menos positiva de las ciencias. Esto es, la variable interviniente en este caso, el tipo de área del conocimiento en que se inscribe a carrera del estudiante resulta decisiva para desatar el dilema. En el otro extremo (y los cruces son altamente significativos) los estudiantes de ciencias tienen la mejor visión de las ciencias pero tienen un alfabetismo científico medio; los estudiantes de las ingenierías, por su parte, tienen una buena y positiva visión de la ciencia, pero tienen la tasa más elevada de “analfabetismo científico”. En estos últimos el conocimiento de las ciencias podría ser mucho más “técnico” pero mucho menos crítico —y menos consciente de sus impactos— es decir, se trata de un conocimiento con sesgo tecnocrático.

Previendo las necesidades de la sociedad de conocimiento y con los previsible adelantos en C&T del futuro, es posible concluir que se enfrenta una inadecuación entre las necesidades de conocimientos y el alfabetismo científico básico de los universitarios actuales. De hecho estamos analizando un grupo social compuesto por estudiantes terciarios que se supone que tienen acceso a la mejor y más renovada formación en el país, siendo los mejores componentes de su capital humano.

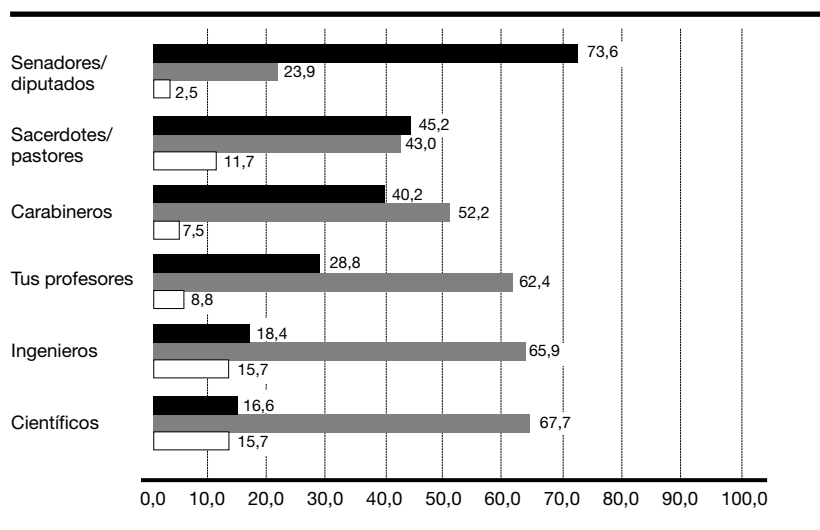
Valoración de agentes de producción de la ciencia y la tecnología

La valoración positiva de la C&T es coherente con la valoración positiva de los agentes de producción de la ciencia-técnica, pero estos últimos alcanzan un consenso positivo mayor que la valoración de la ciencia.

Lo relevante, para el tema que analizamos, es observar que el prestigio y confianza de que gozan los ingenieros y científicos, entre los estudiantes universitarios actuales, es muy superior a aquel que es atribuido a los representantes de las instituciones políticas y religiosas:

Gráfico 6

CONFIANZA EN AGENTES DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA EN UNIVERSITARIOS CHILENOS (en %)



• FUENTE: Gráfico realizado por el autor, basado en la Investigación Fondecyt N° 1040261.

Como se observa en el Gráfico 4, el máximo de confianza (83% de confianzas, sumadas) recae en los científicos y el mínimo de confianza en los políticos (representantes en el congreso: senadores y diputados) (26%); lo cual es inversamente proporcional a los

grados de desconfianza (17% vs. 74%, respectivamente). Es interesante notar que en el penúltimo lugar se ubican los agentes religiosos: sacerdotes/pastores (45% desconfianza, 55% de confianza sumada) por debajo de policías (carabineros), profesores, ingenieros y científicos.

En el cruce por área del conocimiento se observa que tienen más confianza en sus profesores (con tendencia leve) los estudiantes de ingeniería y agrónomos; en sacerdotes y pastores, levemente más, los estudiantes del área de salud; en carabineros (policía nacional), muy leve, los estudiantes de ingeniería y de ciencias médicas; en políticos los estudiantes de ciencias agrícolas; en los científicos los estudiantes de ciencias, y en los ingenieros, los estudiantes de ingenierías y ciencias agrícolas. En general, los estudiantes de ciencias sociales y de humanidades manifiestan los mayores grados relativos de desconfianza para casi todas estas figuras públicas.

El sexo no influye (ya que no se observa tendencia) en la confianza para sacerdotes y pastores, profesores y políticos. Los hombres tienen más confianza en los científicos y con más marcada tendencia, en los ingenieros, que las mujeres.

En EE.UU. el público expresa una elevada confianza en los miembros de la comunidad científica. El informe norteamericano que citamos, sin embargo, nos recuerda que estos grados de legitimidad no son constantes y que cierto tipo de coyunturas puede hacer variar las preferencias. En el caso norteamericano los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001 afectaron el ranking de confianza en las instituciones y subió la apreciación positiva de los militares y del Gobierno Federal (National Science Board, 2004). Es probable que ciertos acontecimientos de escándalo público en que se ha visto envueltos a destacados políticos y a agentes religiosos (católicos y evangélicos)¹⁵ y magnificados por la prensa, haya hecho bajar el prestigio respectivo. Científicos e ingenieros, en cambio, parecen estar a resguardo del escrutinio público, o al menos, del seguimiento sensacionalista de la prensa.

15. Escasos años o meses antes de la encuesta la opinión pública chilena se vio sacudida por denuncias de casos de pedofilia por parte de destacados dirigentes políticos y de sacerdotes y pastores, algunos de ellos fueron declarados inocentes pero varios fueron juzgados y finalmente condenados por la justicia chilena.

En síntesis, los agentes de las instituciones políticas y religiosas reúnen menores niveles de confianza, en términos comparativos, que los profesores, ingenieros y científicos. Es decir, los agentes de producción del sentido político y religioso están subvaluados, en cambio, los agentes de producción del conocimiento científico-técnico (profesores universitarios, ingenieros, científicos) están sobrevalorados en el discurso de los estudiantes universitarios analizado.

A diferencia de lo que pudiera pensarse, este alejamiento de los agentes religiosos no significa una secularización global: una inmensa mayoría de universitarios (83%) manifiesta niveles altos y, sobre todo, niveles medios en sus grados de religiosidad. Y solo 13% se declara agnóstico o ateo lo cual es más elevado que en la población total pero no se eleva a los porcentajes que alcanza en los países secularizados de Europa. Esto se explica, en gran medida, porque hoy la religiosidad ya no está necesariamente identificada con adhesión a las iglesias. Hay muchos que optan por elevados grados de búsqueda espiritual pero pueden estar criticando a sus sacerdotes o sus pastores. De igual forma como una mayoría que apoya al sistema democrático pero critica los partidos políticos por su actuar tradicional y desconfía de los representantes en el parlamento.

Ciencias, tecnología, transformación de la naturaleza: la visión ecológica

Cuando hablamos de C&T en este capítulo nos referimos a aquellas actividades sociales de los hombres de cara a la naturaleza: la ciencia refiere a conocimiento de la naturaleza; la tecnología refiere a los medios para su transformación. La pregunta es entonces ¿cómo están relacionadas las visiones de ciencia y tecnología de las elites estudiantiles con su visión de la propia naturaleza y de la relación del hombre con ella? ¿Cómo se construyen las perspectivas acerca de medio ambiente y del desarrollo sustentable, si es que existen, en el discurso estudiantil?

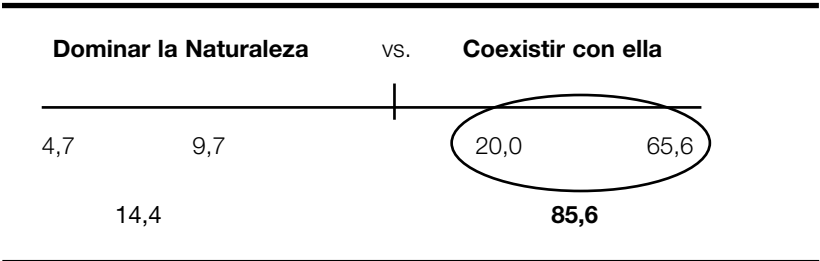
Como es de sobra conocido, el tema ecológico está creciendo como preocupación en el mundo a medida que se agravan los problemas medioambientales en el planeta Tierra. Muchas voces se están levantando para declarar que no obstante el poder de la C&T en el mundo actual ellas no pueden evitar que sobre este se cierna

el desastre ecológico. Las consecuencias visibles del llamado “calentamiento global” en el último tiempo ha acrecentado esta conciencia crítica ecológica en la opinión pública.

El desarrollo acelerado de la C&T, más allá de los formidables adelantos para la humanidad, ha gatillado problemas de orden ecológico que han impactado la vida cotidiana en los inicios del siglo XXI (Gil-Pérez *et al.*, 2002: 57-81). El equilibrio ecológico general ha sido violado y el hombre tiene que enfrentar ahora la emergencia de procesos inesperados en la naturaleza, incluso el fracaso de su propio poder reproductor natural. Consecuentemente, la comunidad internacional ha estado asumiendo serios compromisos públicos que ponen el énfasis en la necesidad de impulsar los programas del ambiente, el desarrollo sustentable y la educación medioambiental (Solbes *et al.*, 2004: 337-347).

En este contexto se solicitó a los estudiantes chilenos que manifestaran sus opciones frente a los siguientes dilemas: los “seres humanos deben dominar naturaleza” o los “seres humanos deben coexistir con la naturaleza”. La primera actitud ilustrada, dualista y racionalista, considera a los seres humanos en una posición particular, fuera de la naturaleza, imponiendo sus decisiones y acciones sobre ella. La segunda visión, holística, considera a los seres humanos como formando parte del planeta viviente y siendo parte de una biosfera global unificada; esto es, como un ser que está llamado a vivir en armonía con la naturaleza.

Tabla 10
LOS SERES HUMANOS DEBEN: ¿DOMINAR O COEXISTIR CON LA NATURALEZA? Estudio con universitarios chilenos (2005) (en %)



• FUENTE: Tabla realizada por el autor, basada en la Investigación Fondecyt N° 1040261.

Las respuestas de los estudiantes son claras (Tabla 10): una mayoría aplastante apoya la idea que la humanidad debe coexistir con la naturaleza, y que no debe dominarla (86%).

Tabla 11

LOS SERES HUMANOS DEBEN: ¿DOMINAR O COEXISTIR CON LA NATURALEZA? Estudio *World Value Survey* en Chile (1996-2000) (en %)

| World Value Survey: Chile (1996-2000) | | | |
|--|--------------|-------------------------------------|---|
| | | Hombres deben dominar la naturaleza | Hombres deben coexistir con la naturaleza |
| 1996 | Total | 13,6 | 86,4 |
| | 15-29 | 12,0 | 88,0 |
| | 30-49 | 13,6 | 86,4 |
| | 50 y+ | 15,4 | 64,6 |
| 2000 | Total | 8,3 | 91,7 |
| | 15-29 | 9,1 | 90,9 |
| | 30-49 | 8,3 | 91,7 |
| | 50 y+ | 7,7 | 92,3 |

• FUENTE: WVS, Chile, 1996 y 2000.

Podría considerarse este 86% de estudiantes universitarios favorable a coexistir en armonía con la naturaleza como una cifra extraordinariamente elevada. No es así. Los datos que nos entrega el *World Value Survey* (2007) en sus encuestas en Chile, relativos a población general, nos arrojan un panorama todavía más sorprendente: tanto en la encuesta de 1996 como en la de 2000, los jóvenes entre 15 y 29 años están de acuerdo con esa misma afirmación en un 88 y un 90,9% respectivamente. Esto es, cifras levemente más elevadas que la de nuestros universitarios. De paso resulta interesante que la conciencia ecológica reflejada en la frase parece haber crecido entre los adultos mayores de 30 años entre 1996 y 2000, siendo este fenómeno más acentuado en los mayores de 50 años: de 64,6% a 92,3%. Los jóvenes universitarios de nuestro estudio no tienen mayor conciencia ecológica, desde este punto de vista, que la población general encuestada en esas oportunidades.

La comparación de los datos que arroja nuestro estudio con los datos de los jóvenes entre 15 y 29 años que han tenido formación

superior (técnico superior o universitaria) que entrega el estudio mundial de valores nos indica que los estudiantes universitarios chilenos no son ninguna excepción a una tendencia mundial:

Tabla 12

LOS SERES HUMANOS DEBEN COEXISTIR CON LA NATURALEZA
(Solo personas entre 15 y 29 años con estudios superiores, WVS)
(en %)

| | | | |
|-----------------------------|-------|-------------------------------|------|
| Suecia (1999) | 100,0 | Australia (1995) | 92,8 |
| Eslovaquia (1998) | 98,0 | República Checa (1998) | 92,7 |
| Nueva Zelanda (1998) | 97,8 | Serbia y Montenegro (2001) | 92,6 |
| República de Corea (2001) | 97,3 | Bielorrusia (1996) | 92,4 |
| Hungría (1998) | 97,3 | China (2001) | 92,3 |
| República Dominicana (1996) | 97,1 | Finlandia (1996) | 92,3 |
| Japón (2000) | 95,7 | Turquía (1996) | 92,2 |
| Latvia (1996) | 95,6 | Perú (2001) | 90,3 |
| Brasil (1997) | 95,6 | Bosnia-Herzegovina (2001) | 90,2 |
| Noruega (1996) | 95,2 | República de Macedonia (2001) | 90,2 |
| Canadá (2000) | 95,2 | España (2000) | 89,7 |
| El Salvador (1999) | 95,0 | Argentina (1999) | 89,3 |
| Uruguay (1996) | 94,9 | Georgia (1996) | 88,1 |
| Taiwán (China) (1994) | 94,6 | EEUU (1999) | 86,2 |
| Lituania (1997) | 94,3 | India (2001) | 86,1 |
| Bulgaria (1997) | 94,3 | México (2000) | 85,7 |
| Alemania (1997) | 94,2 | República de Moldavia (2002) | 83,5 |
| Puerto Rico (2001) | 94,1 | Rumania (1998) | 82,3 |
| Kirguistán (2003) | 93,6 | Armenia (1997) | 81,7 |
| Estonia (1996) | 93,5 | Fed. Rusa (1995) | 81,1 |
| Ucrania (1996) | 93,3 | Bangladesh (2002) | 80,7 |
| Chile (2000) | 93,3 | Venezuela (1996) | 79,3 |

Tabla 12

LOS SERES HUMANOS DEBEN COEXISTIR CON LA NATURALEZA
 (Solo personas entre 15 y 29 años con estudios superiores, WVS)
 (en %) (cont.)

| | | | |
|-------------------|------|-----------------------|------|
| Albania (2002) | 74,5 | Pakistán (1997) | 55,6 |
| Azerbaiján (1997) | 71,7 | Jordania (2001) | 50,9 |
| Sudáfrica (2001) | 69,7 | Nigeria (1995) | 50,8 |
| Viet Nam (2001) | 65,0 | Filipinas (2001) | 50,3 |
| Uganda (2001) | 64,7 | Arabia Saudita (2003) | 42,1 |
| Tanzania (2001) | 62,5 | | |

• FUENTE: WVS, tabulación propia. Entre paréntesis se indica el año de la encuesta.

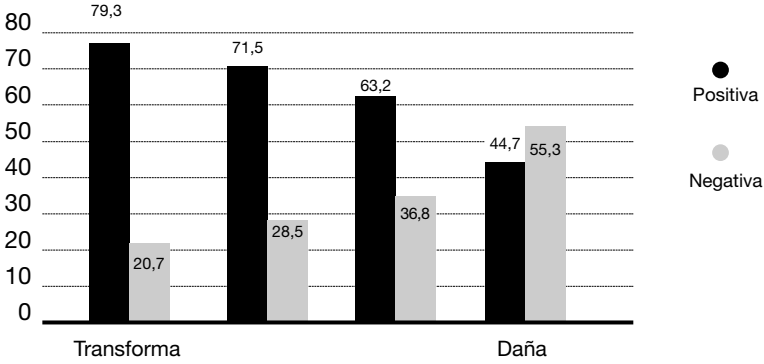
Como se observa, nuestro estudio ubicaría al caso de los estudiantes universitarios chilenos por debajo de la encuesta de Chile del año 2000 (93,3%). Muy por encima de casos de países como Albania (74,5%), Sudáfrica (69,7%), Viet Nam (65%), Tanzania (62,5%), Pakistán (55,6%) o Filipinas (50,3%). Pero en todo caso muy por debajo de países desarrollados como Suecia (100%), Japón (95,7%), Canadá (95,2%) Alemania (94,2%) Australia (92,8) y de países en desarrollo como China (92,3), Corea (97,3%) y Taiwán (94,3%); compartiendo posiciones con países como EE.UU. (86,2%), India (86,1%) y México (85,7%).

Dado este trasfondo de un código cultural con visión ecológica podría esperarse encontrar las razones del porqué muchos estudiantes perciben que las tecnologías son dañinas para la naturaleza. Recordemos, sin embargo, que 66% tenía una visión positiva de la tecnología.

De hecho la visión negativa de la tecnología se relaciona con la percepción de que es una manera de perjudicar a la naturaleza. En la pregunta por los daños y perjuicios provocados por la tecnología a la naturaleza, un 45% de los estudiantes está de acuerdo con esta idea. Por el contrario un 55% de los entrevistados afirman que la tecnología transforma (y no daña ni perjudica a) la naturaleza. Esta percepción de la tecnología en relación con la naturaleza parece ser el trasfondo de las tipologías sobre la tecnología analizadas con anterioridad (Gráfico 5).

Gráfico 7

VISIÓN DE LA TECNOLOGÍA SEGÚN VISIÓN ECOLÓGICA DE LA NATURALEZA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CHILENOS (en %)



• FUENTE: Gráfico realizado por el autor, basado en la Investigación Fondecyt N° 1040261.

La visión negativa de la tecnología está fuertemente influenciada por la percepción social de que la tecnología tiene impactos negativos sobre la naturaleza y los ciclos biológicos. Los que afirman que la tecnología transforma la naturaleza (y no la daña) son los que tienden a afirmar una visión más positiva de las tecnologías (80%). Los que afirman que daña a la naturaleza tienden a tener una visión que se carga hacia el lado negativo de la tecnología (55%).

Mirando el cuadro general estamos ante una sofisticada manera de pensar. Los estudiantes parecen estar de acuerdo que la tecnología podría dañar la naturaleza, por lo que hay que tomar distancia de ella (visión negativa de la tecnología) y su visión de la naturaleza (si acaso es objeto de dominación por el hombre o no) muestra una asociación parcial con relación a la visión de la tecnología.

Tabla 13

OPINIÓN SOBRE TECNOLOGÍA POR VISIÓN DE LA RELACIÓN HOMBRE-NATURALEZA (en % válido)

| Hombre - Naturaleza | Tecnología | | |
|---------------------|------------|----------|------------|
| | Positiva | Negativa | |
| Dominar | 69,4 | 30,6 | 100 |
| Coexistir | 52,0 | 48,0 | 100 |

• FUENTE: Tabla realizada por el autor, basada en la Investigación Fondecyt N° 1040261.

Aquellos que declaran que el hombre debe dominar la naturaleza (Tabla 13) tienden a ver la tecnología como una acción de transformación positiva de la naturaleza. Al contrario la visión que afirma que el hombre debe coexistir con la naturaleza tiende a ver a la tecnología como un peligro para la naturaleza. La asociación es significativa (V de Cramer = 0.108; $p < 0.01$).

La pregunta ahora es determinar lo que pasa con esta visión ecológica de la naturaleza y la mirada hacia las ciencias. En este caso, el peso de la visión ecológica en la cosmovisión de los estudiantes universitarios está solo ligeramente relacionada con la visión de las ciencias.

Tabla 14

VISIÓN DE LA RELACIÓN HOMBRE-NATURALEZA POR LA VISIÓN DE LAS CIENCIAS (en % válido)

| Visión de la ciencia | Dominación o coexistencia con la naturaleza por Visión de las ciencias | | | | |
|----------------------|--|------------|-------------|-------------|------------|
| | Dominar + | Dominar | Coexistir | Coexistir + | Total |
| Positiva | 5,2 | 9,2 | 18,2 | 67,4 | 100 |
| Negativa | 3,8 | 10,5 | 23,7 | 61,9 | 100 |
| Media | 4,8 | 9,6 | 20,0 | 65,6 | 100 |

• FUENTE: Tabla realizada por el autor, basada en la Investigación Fondecyt N° 1040261.

Aquellos que tienen una visión positiva de las ciencias tienden a apoyar el hecho que los hombres tienen que coexistir con la naturaleza. Aquellos que tienen una visión negativa de las ciencias tienden

a apoyar posición media. Pero la asociación no es fuerte (V de Cramer = 0.075; el $p < 0.01$).

Por otra parte, la preocupación ecológica, junto con una tácita opción favorable al desarrollo sustentable, se hace evidente en la manera cómo los estudiantes ven el futuro del país:

Tabla 15

VISIÓN DEL FUTURO DEL PAÍS (ejes semánticos en % válido)
En estudiantes universitarios chilenos

| Chile en el futuro | | | |
|-----------------------|----|----|-----------------------|
| Sin polución | 43 | 57 | Contaminado |
| Pensando en el futuro | 73 | 27 | Pensando en el pasado |
| Humanizado | 45 | 55 | Deshumanizado |
| Con más ciencia | 81 | 19 | Con menos ciencia |

• **FUENTE:** Tabla realizada por el autor, basada en la Investigación Fondecyt N° 1040261.

El problema principal en el futuro del país será, según el discurso mayoritario de los estudiantes (Tabla 15): la polución. El país estará “pensando en el futuro” (73%) y tendrá un sistema científico altamente desarrollado (81%), pero una mayoría prevé que habrá problemas ecológicos y la convivencia social se deshumanizará.

Esta cuestión relativa a un futuro que será basado en las ciencias pero con procesos de deshumanización tiene que ver con la aprehensión clásica que el pensamiento crítico moderno ha tenido con respecto al desarrollo de la tecno-ciencia¹⁶.

La literatura de ciencia ficción se ha referido con bastante frecuencia a esta angustiante pregunta. Un ejemplo que ha sido paradigmático en la cultura de siglo XX es el de Aldous Huxley, en su clásico *Mundo feliz*, o el libro *1984* de George Orwell. Allí el miedo se desarrolla frente a un mundo futuro dominado por los robots y la ciencia y sometido al poder arbitrario y totalitario de una tecnocracia.

16. Recordemos autores como Husserl, Marcuse o Habermas con sus argumentos críticos de la tecno-ciencia (Habermas, 1973).

La encuesta preguntó acerca de la recepción crítica de este imaginario colectivo traído al público por la industria hollywoodense en esa producción cinematográfica de taquilla que fue “Matrix” (en sus tres versiones), haciendo alusión al mismo tema.

El texto decía:

“La película MATRIX nos presenta al hombre peleando contra las máquinas electrónicas en el mundo informático y virtual del futuro. Tú piensas que:

1. Es una pura ficción: en el futuro el hombre sabrá controlar las tecnologías informáticas y las máquinas electrónicas.
2. Podría llegar ser verdad, depende de cómo el hombre desarrolle las nuevas tecnologías informáticas y electrónicas.
3. Eso sucederá. La película es un anticipo metafórico del mundo que se nos viene encima”.

Tabla 16

OPINIÓN SOBRE LA PELÍCULA MATRIX (en % válido)

| | |
|-----------------------------|----|
| Es ciencia-ficción | 35 |
| Puede suceder | 58 |
| Sucederá con toda seguridad | 7 |

• FUENTE: Tabla realizada por el autor, basada en la Investigación Fondecyt N° 1040261.

Como observamos (Tabla 16), al menos un tercio de los estudiantes (35%), muestra una visión muy optimista del futuro dónde no perciben riesgo alguno derivado de un mundo altamente tecnologizado. Una mayoría toma distancia y piensa que la rebelión de las máquinas puede ser una realidad futura, en la medida en que el hombre no sepa controlarlas y desarrollarlas (59%). Una minoría tiene una visión catastrófica (solo 7%) y teme que la tecnología y las máquinas afecten peligrosamente al futuro.

En general, las condiciones de desarrollo de la tecnología, aunque son vistas en forma positiva por la mayoría de los estudiantes, no están exentas de crítica, dado que hay un trasfondo de evaluación ética y humanista relativa a los impactos futuros de ellas. El discurso de una mayoría de los estudiantes, como veremos, está dando énfasis a que el desarrollo de tecnologías, sin el control humano, puede tener un impacto negativo en la naturaleza e incluso en la evolución de la sociedad humana.

Fuerte gravitación de la ética en la evaluación de la C&T

Un análisis amplio de nuestros resultados nos permite afirmar que la apreciación crítica de la C&T analizada está ciertamente inspirada en una valoración ética. Digamos que en general que hay un trasfondo ético en el juicio de los universitarios: un impresionante 91% de los estudiantes afirman que están de acuerdo con la frase: “El adecuado manejo ético y político de la invención científica permite grandes logros y avances para la humanidad”.

De ese 91% de los estudiantes que concuerda con esta afirmación: un 44% declara estar “plenamente de acuerdo” y un 47% afirma estar “de acuerdo” con ella.

Cruzado por visión de ciencias observamos que los estudiantes que tienen la posición más positiva son los que están más claros sobre la necesidad de un mando ético de las ciencias (51% acuerdo pleno). Concordantemente, aquellos que tienen una posición negativa hacia las ciencias también estarán de acuerdo con esta declaración (aunque es importante anotar, para descifrar el matiz, que lo que prevalece es el “acuerdo” (59%) y no el “pleno acuerdo” (29%). La medida de asociación estadística es significativa (V de Cramer = 0.214; $p < 0.01$). En cambio, un porcentaje bajo, pero significativo de las personas encuestadas contraria a las ciencias no están de acuerdo con la necesidad de una evaluación y control ético de las ciencias (13% vs. 7% de aquellos en una posición positiva).

Tabla 17

MANEJO ÉTICO DE LAS CIENCIAS (en % válido)
En estudiantes universitarios chilenos

| El adecuado manejo ético y político de la invención científica permite grandes avances para la humanidad | | | | | |
|---|---------------|-------------|------------|------------------|------------|
| Visión de la ciencia | Pleno acuerdo | Acuerdo | Desacuerdo | Pleno desacuerdo | Total |
| Positiva | 51,3 | 41,4 | 6,0 | 1,3 | 100 |
| Negativa | 29,0 | 59,1 | 10,6 | 1,4 | 100 |
| Total | 44,0 | 47,2 | 7,5 | 1,3 | 100 |

• FUENTE: Tabla realizada por el autor, basada en la Investigación Fondecyt N° 1040261.

Esto significa que para la mayoritaria posición favorable al desarrollo de la C&T hay un reconocimiento de la necesidad de un adecuado manejo ético y político del mismo. Hay una minoría de estudiantes que son negativos a la C&T. Entre ellos una mayor proporción ve necesaria la evaluación ético-política y una proporción minoritaria no ve la necesidad de un mando ético de ellas. Para estos últimos, la ciencia y la tecnología podrían ser negativas pero ellas pueden desarrollarse sobre sus propias bases, en forma plenamente autónoma y sin necesidad de una ética (lo cual revelaría una suerte de fatalismo).

La visión humanista y ética de la C&T es mayor en las mujeres. En relación con la tecnología las mujeres perciben que ella se entreteje con una realidad deshumanizada y su rechazo es producto de la falta de proximidad con esta área, que se ve (tanto por mujeres y como por hombres) como un área de preferencia masculina. Los estudiantes de sexo masculino, por otro lado, tienden a apoyar a la tecnología por su impacto positivo en el progreso humano y el entorno, a condición de su correcto uso.

La importancia de la ética como factor gravitante en los juicios acerca de la tecno-ciencia contemporánea se ve corroborado cuando se indaga acerca de temas más específicos (Tabla 22).

Tabla 18

POSICIÓN FRENTE A LA FRASE: “LA ÉTICA SE HACE CADA VEZ MAS NECESARIA FRENTE AL DESARROLLO DE BIOTECNOLOGÍAS, LA ROBÓTICA Y LA BIOINFORMÁTICA” (en %)

| (Frecuencias relativas totales) | | | |
|---------------------------------|--------|---------|-------------------|
| Acuerdo | | vs. | Desacuerdo |
| (+++) | (++ -) | (- - +) | (- - -) |
| 44,1 | 41,8 | 10,6 | 3,5 |
| 85,9 | | | |

• FUENTE: Tabla realizada por el autor, basada en la Investigación Fondecyt N° 1040261.

Un 89% de los estudiantes, casi nueve sobre diez, con mayor énfasis (acuerdo pleno) o no (simple acuerdo) declara que la ética es una actitud y una reflexión que se está tornando progresivamente necesaria frente al avance de los progresos tecno-científicos de punta en las áreas de las biotecnologías (incluyendo la bioinformática) y la robótica.

Frente al significado que los estudiantes conceden a los avances de las biotecnologías, se les propuso una frase adversa a su desarrollo bajo la siguiente formulación:

“Los avances en biotecnologías, como la manipulación genética, la clonación y el empleo del genoma humano, serán inevitablemente dañinos para el desarrollo futuro de la humanidad”. Los estudiantes tenían que indicar su grado de acuerdo con ella.

El resultado se recoge en la tabla siguiente:

Tabla 19

POSICIÓN FRENTE A LA FRASE: “LOS AVANCES EN BIOTECNOLOGÍAS SERÁN INEVITABLEMENTE DAÑINOS PARA EL DESARROLLO DE LA HUMANIDAD” (en %)

| (Frecuencias relativas totales) | | | |
|---------------------------------|----------------|-------------|-------------------|
| | Acuerdo | vs. | Desacuerdo |
| | (++ -) | (- - +) | (- - -) |
| (+++) | 17,9 | | 3,5 |
| | 36,4 | 37,3 | |
| | 73,7 | | |

• FUENTE: Tabla realizada por el autor, basada en la Investigación Fondecyt N° 1040261.

Solo un 18% de los estudiantes mantienen una postura ética fundamentalista: consideran que las biotecnologías, al jugar con los códigos genéticos, están manipulando la naturaleza de una manera totalmente inaceptable. En contraposición, un 8,4% afirma que de ninguna manera puede concebirse la idea de que las biotecnologías, la genética actual, el estudio del genoma humano y tecnologías como la clonación, puedan llegar a ser dañinas para la humanidad. En otros términos el “optimismo cientista” que subyace a este planteo minoritario concibe los avances de la ciencia, en este caso aplicada a los fenómenos de la vida, como intrínsecamente positivos para el hombre.

En contraste con estas posturas extremas, de mayor peso la conservadora que la cientista, (18 vs. 8%) hay que analizar las posturas intermedias que buscan establecer una visión positiva o negativa, pero moderadas. Un 37,3% está en desacuerdo (relativo) y un 36,4% en acuerdo (relativo) con la afirmación propuesta.

Interpretando las propuestas diríamos que ambas posturas tienden a coincidir: los primeros porque seguramente consideran que en el desarrollo de las biotecnologías no hay un daño necesario e intrínseco y ponen énfasis en esto, y si hubiese daño, este no sería inevitable. Los segundos porque al decir que están de acuerdo ponen el énfasis semántico en las potencialidades de un “daño inevitable”,

dicho de otra forma, en la posibilidad de que el daño circunstancial y reparable (incluso previsible) se torne, en determinadas circunstancias adversas, en inevitable, afectando las proyecciones hacia el futuro de la humanidad.

En ambas posturas está presente la idea de que existe la posibilidad del daño pero este sería evitable guardando las precauciones (científicas, técnicas, prácticas, éticas, políticas) del caso. Un 74% de los entrevistados adhiere a esta forma de ver la cuestión. Esta posición (con su matiz más positivo o menos favorable) no se opone, en todo caso, al desarrollo de las ciencias biológicas en sus vinculaciones con las tecnologías de punta en los procesos de investigación, invención e innovación del presente. Si sumamos al 8% acérrimo partidario de estos avances sin consideraciones críticas algunas, tenemos que un 82% de los estudiantes favorece, con mayor o menor entusiasmo, el desarrollo de las biotecnologías, pero de ellos una inmensa mayoría (con matices más favorables o desfavorables) considera que debe guardarse una distancia crítica y una vigilancia ética sobre ellas.

Otra pregunta acerca de un caso muy frecuente en bioética, a saber, la asistencia tecnológica en los procesos de enfermedades terminales, nos revela más acerca de las representaciones colectivas de los estudiantes sobre estos temas.

Se interrogó a los estudiantes sobre el dilema que enfrentan, el equipo médico y los familiares, cuando hay situaciones de riesgo vital. La frase era, sin embargo, más genérica:

“La medicina moderna requiere ser altamente tecnologizada, no importa el precio, el paciente debe ser artificialmente atendido”.

Los estudiantes debían responder cuanto estaba de acuerdo con esta afirmación cuyo contenido se inclina hacia un enfoque médico intervencionista, medicalizado, y dominado por criterios tecnicistas.

Tabla 20

POSICIÓN FRENTE A LA FRASE: “LA MEDICINA MODERNA DEBE SER ALTAMENTE TECNOLOGIZADA SIN IMPORTAR EL COSTO” (en %)

| (Frecuencias relativas totales) | | | |
|---------------------------------|-------------|-------------|-------------------|
| Acuerdo | | vs. | Desacuerdo |
| (+++) | (++ -) | (- - +) | (- - -) |
| 26,6 | 35,8 | 29,7 | 5,0 |
| 65,5 | | | |

• **FUENTE:** Tabla realizada por el autor, basada en la Investigación Fondecyt N° 1040261.

Los datos nos revelan una doble lectura posible: por una parte los que están de acuerdo serían un 62,4% si sumamos el acuerdo pleno y el simple acuerdo. Por otra parte si tomamos los porcentajes más elevados tenemos que (los que declaran simple acuerdo y simple desacuerdo) hay un 65,5% de posturas intermedias.

En un extremo se ubican los que se niegan a toda intervención artificial en la medicina de alto riesgo: hay que dejar que la naturaleza siga su curso y el hombre solo puede acompañar esos procesos inevitables, a lo más mitigando dolor y circunstancias. Esta postura naturalista más fundamentalista alcanza una minoría pequeña de estudiantes (5%). Por el contrario, los partidarios a ultranza de posturas técnico-científicas bajo un paradigma positivista en la medicina de alta complejidad totalizan un cuarto de los entrevistados (26,6%). En ellos se observa la actitud clásica del optimismo que la ideología del progreso puso en los avances de la ciencia aplicados a la medicina. Hoy el debate bioético y las propias posturas en el terreno médico son más matizadas y muchos cuestionan una medicina que se base exclusivamente en intervenciones artificiales. Parece ser la postura de aquellos que se ubican en los polos intermedios y es la postura mayoritaria de los estudiantes. Según estas posturas la medicina debe valerse de la tecnología pero debe evaluar sus costos humanos y éticos. Para unos (los que se declaran de acuerdo) hay mayor grado de confianza en las tecnologías médicas, para otros (los que se declaran en desacuerdo) debe haber mayor consideración de los costos sobre los procesos de recuperación de la salud y sus

ritmos y procesos propiamente humano-naturales que deberán primar sobre los criterios propiamente tecnológicos.

En todo caso, es importante anotar que en materia genérica de biotecnologías hay una distancia crítica —basada en criterios éticos— más acentuada y extendida entre los estudiantes que a propósito de la intervención de tecnologías médicas en el cuidado medico de los pacientes críticos (donde la distancia crítica parece menos acentuada, o al menos una mayor proporción de estudiantes, un cuarto, acepta posturas tecno-médicas sin reparo de ningún tipo).

Como es sabido, desde la revolución industrial y con mayor acento durante el desarrollo de las dos guerras mundiales durante el siglo XX y en la post-guerra, la evolución de la innovación tecnológica estuvo siempre ligada al desarrollo de la guerra y de las armas. En relación con la evaluación que los estudiantes hacen de la aplicación de las tecnologías a la producción de armamentos hay también consideraciones interesantes que hacer.

Dos preguntas apuntaban a la evaluación ética de este tipo de desafíos de las tecnologías contemporáneas:

- “El desarrollo de nuevas tecnologías en armamentos es siempre beneficioso porque así avanzan sus aplicaciones posteriores a la vida cotidiana”.
- “Las nuevas tecnologías y la ciencia actual deben contribuir a mejorar las armas y hacerlas más letales para la defensa de la sociedad democrática frente al terrorismo”.

Tabla 21
POSICIÓN FRENTE AL ARMAMENTISMO (en %)

a. Desarrollo de tecnologías de armamentos es siempre beneficioso:

| Acuerdo | | vs. | Desacuerdo | |
|----------------|--------|-------------|-------------------|--|
| (+++) | (++ -) | (- - +) | (- - -) | |
| 7,9 | 20,9 | 36,9 | 34,4 | |
| 71,3 | | | | |

Tabla 21

POSICIÓN FRENTE AL ARMAMENTISMO (en %) (cont.)

b. Tecnología debe contribuir a mejorar armas letales:

| | Acuerdo | | vs. | Desacuerdo | |
|-------------|----------------|---------|-----|-------------------|--|
| (+++) | (++ -) | (- - +) | | (- - -) | |
| 8,4 | 18,4 | 33,9 | | 39,3 | |
| 73,2 | | | | | |

• **FUENTE:** Tabla realizada por el autor, basada en la Investigación Fondecyt N° 1040261.

Si observamos los más altos porcentajes nos damos cuenta que el desacuerdo prima por sobre el acuerdo con ambas afirmaciones (71 y 73% respectivamente). Hay un desacuerdo levemente más acentuado para el caso de la segunda afirmación. Los acuerdos plenos con estas afirmaciones reciben un porcentaje bastante bajo: 8%. Se trata de una postura abiertamente partidaria de ligar el desarrollo de las tecnologías con la producción de armamentos: hecho justificado en un primer caso por motivos de incremento de bienestar: la redundancia posterior del uso de dichas tecnologías en su aplicación en la vida cotidiana; y en el segundo caso por una motivación política, la necesidad de defensa de la democracia frente a la amenaza terrorista. Es importante anotar que ni consideraciones de bienestar ni consideraciones de gobernabilidad democrática seducen como argumentos válidos a los que se oponen moderada o abiertamente a estas afirmaciones.

En suma, existe claridad de que las tecnologías pueden ser aplicadas a la producción de armamentos, que incluso muchas veces ellas han surgido de programas de innovación orientadas originalmente a dicha producción. Como sabemos, en el caso chileno esta producción solo se ha remitido a armas convencionales y con tecnologías que ciertamente no han sido de punta para cada producto o programa.

En este contexto observamos que se da una clara mayoría de estudiantes universitarios que se oponen al empleo de tecnologías

para la producción de armamentos, justificados estos por motivos económicos y de bienestar, o por motivos políticos de defensa de valores democráticos. ¿Hay detrás de estas posturas anti-tecnología armamentista un argumento basado en una ética de la paz? No podemos saberlo ya que nuestra investigación no pretendía profundizar en esa temática específica. Pero lo que sí es claro, desde el punto de vista de nuestra consideración acerca de la ética y las tecnologías: los estudiantes universitarios tienen y manejan criterios ético-políticos (sistematizados o no) en su evaluación del uso de las tecnologías en el terreno de la biología (la vida) y en el ámbito militar (la seguridad y el desarrollo).

Conclusiones: ciudadanía y alfabetismo científico crítico

Concluyendo, podemos afirmar que estamos frente a un panorama bastante coherente en el cual la visión de la C&T de los estudiantes universitarios obedece a una cosmovisión moderna que, por un lado, no está necesariamente influida por el cientificismo, ni por el paradigma tecnocrático, pero que tampoco obedece a criterios tradicionalistas.

Como hemos visto, los estudiantes universitarios chilenos de hoy se inclinan mayoritariamente por opciones favorables al desarrollo de la C&T¹⁷. Están conscientes de su importancia estratégica pero también manifiestan reservas que provienen de un análisis crítico y responsable de las consecuencias insospechadas que un mal manejo de la ciencia y la tecnología puedan tener en el desarrollo humano y sustentable. Ello se condice con una visión crítica acerca de los impactos inequitativos del modelo neoliberal de desarrollo en el país.

Las reservas de parte de los universitarios hacia las ciencias y la tecnología no parecen provenir de una mentalidad tradicionalista religiosa sino de una evaluación de ellas que contiene criterios que obedecen a un paradigma ecológico, por una parte, y ético, por otra.

17. En este rasgo no parecen distinguirse del resto de la opinión pública nacional que también es mayoritariamente favorable a la C&T. Ver estudio sobre Viña y Valparaíso en Maldifassi (2008).

Si en coyunturas específicas los universitarios puedan iniciar movimientos de protesta por determinadas causas, tales movimientos no pueden interpretarse por el simple empleo de motivaciones político electoralistas o político-partidistas. Es sabido que los movimientos estudiantiles en los universitarios de hoy mantienen una cierta distancia con las orgánicas de los partidos tradicionales (incluyendo los partidos de izquierda). Una mayoría consciente adhiere a opciones progresistas, entre las cuales se cuentan principios anti-institucionales, anticapitalistas y hasta anarquistas, pero solo una minoría participa activamente en partidos políticos.

Lo que encontramos en la perspectiva crítica de los estudiantes —al menos en una perspectiva mayoritaria— es una apertura hacia el avance de la ciencia y la tecnología acompañado de una clara reserva —tácita— respecto de la hegemonía tecnocrática en el capitalismo neoliberal.

Hemos visto que existe un “déficit” relevante en cuanto al alfabetismo científico en estos estudiantes. Con todo, el alfabetismo científico que evidencian los universitarios de pregrado chilenos es un signo de que es posible desarrollarlo, no tanto como un mayor acceso a información y conocimientos propios de una “cultura científica” elevada, sino que se puede desarrollar en forma crítica e integral sobre la base de criterios de discernimiento ético y ecológicos. Un alfabetismo científico ciudadano que cuestione, sobre la base de una potente conciencia ecológica, la inevitabilidad de los procesos de desarrollo científico-tecnológicos pretendidamente neutros y autónomos de principios y valores ético-políticos de sustentabilidad acordes con el desarrollo humano.

Muchas de las reivindicaciones estudiantiles universitarias podrían entonces comprenderse mejor a la luz de una resistencia a los modelos del cientificismo anti-ecológico y es posible entonces postular que estamos ante un “alfabetismo científico” en ciernes, en estos estudiantes universitarios, que apunta a la formación de un ciudadano integral que está consciente de las implicancias, impactos y riesgos del avance científico-tecnológico en los inicios del siglo XXI. Ello es patente en la mentalidad estudiantil mayoritaria que manifiesta una clara idea de que el desarrollo del país requiere de C&T y un sano espíritu de alerta ética que garantice dichos progresos como positivos para el hombre.

Con todo, hemos anotado que este tipo de alfabetismo, con su claridad respecto a los riesgos éticos y ecológicos del avance científico, está moderadamente desarrollado entre el estudiantado. Es necesario, entonces, todavía un mayor esfuerzo por extender en cantidad y en intensidad una conciencia crítica debidamente informada acerca de los avances de la C&T actual y sus consecuencias, a fin de que en el futuro la ciudadanía no pueda dejarse llevar acríticamente por criterios o sistemas “expertos” y se evite así el dirigismo en estas materias que concluiría por restringir, e incluso anular la participación real en la construcción de una sociedad democrática integral.

Bibliografía

- AAAS (1989) *Science for all Americans. A Project 2061. Report on literacy goals in science, mathematics, and technology* (Nueva York: The American Association for the Advancement of Science) en: www.project2061.org/publications/sfaa/online/sfaatoc.htm.
- (1993) *Project 2061. Benchmarks for science literacy* (Nueva York: Oxford).
- ALBORNOZ, MARIO (2008) “Política científica y tecnológica para la ciudadanía y la cohesión social en Iberoamérica”. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Ciudadanía y Políticas Públicas en Ciencia y Tecnología, Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC en: [www.oei.es/Congreso Ciudadania](http://www.oei.es/CongresoCiudadania) (Madrid) 5 al 8 de febrero.
- BECK, ULRICH (1994) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad* (Barcelona: Paidós).
- (1998) *¿Qué es la globalización?* (Barcelona: Paidós).
- BOBBIO, NORBERTO *et al.* 1985 *Crisis de la democracia* (Barcelona: Ariel).
- BOULTER, CAROLYN (2005) “Ways into integrating science” en *Primary Science Review* N° 86.
- BOWLER, METER J. y RHYS MORUS, IWAN (2007) *Panorama general de la ciencia moderna* (Barcelona: Crítica).
- BYBEE, R. (1997) “Toward and understanding of scientific literacy” en: GRÄBER, W. y BOLTE C. (eds) *Scientific Literacy* (Kiel: IPN).

- CABRAL PERDOMO, IGNACIO (2001) “Alfabetismo científico y educación” (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Central de Veracruz) en: www.rieoei.org/deloslectores/Cabral.PDF
- CAÑAL, PEDRO (2004) “La alfabetización científica: ¿necesidad o utopía?” en: *Cultura y Educación*, 16, Nº 3, octubre.
- CASTELLS, MANUEL (1999) *La era de la información: economía, sociedad, cultura. Vol II: El poder de la identidad* (México: Siglo XXI).
- CASTRO SILVA, EDUARDO (2004) “Enfoque de la enseñanza de la ciencia en el nuevo currículum de la educación nacional” en: *Revista Extramuros UMCE* Nº 2, en: www.umce.cl/revistas/extramuros/extramuros_n02_a07.html 15-Apr-2004 12:07.
- CARTER, LYN (2005) “Globalisation and science education: Rethinking science education reforms” en: *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 42, Nº 5.
- COPAE A. L./UNESCO (1995) *El paradigma de la alfabetización científico-tecnológica en América Latina* (Montevideo: Coordinación para la promoción de actividades extraescolares en: América Latina/COPAE A.L./UNESCO).
- DEBOER, G. E. (2000) “Scientific literacy: another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform” en: *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 37, Nº 6.
- ESTÉVEZ, BETTY (2008) “Mesa redonda: política científica y participación ciudadana”, Relatorio en I Congreso Iberoamericano de Ciudadanía y Políticas Públicas en Ciencia y Tecnología, Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC, en: www.oei.es/CongresoCiudadania (Madrid), 5 al 8 de febrero.
- FECYT/CIS (2006) *Avance de resultados de la Tercera Encuesta Nacional sobre percepción social de la ciencia y la tecnología*, Ministerio de Educación y Ciencia, (Madrid: FECYT/CIS).
- FENSHAM, PETER; HUNWICK, JOHN y JACOBSON, WILLARD (1996) *Programa de formación en educación ambiental para futuros profesores y asesores de ciencias de enseñanza secundaria* (Bilbao: Gobierno Vasco, Departamento de Ordenación del Territorio, Vivienda y Medio Ambiente/Los Libros de la Catarata).
- FERRER ESCALONA, ARGELIA (2008) “La percepción de la ciencia y la tecnología en una ciudad universitaria”. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Ciudadanía y Políticas

- Públicas en Ciencia y Tecnología, en: [www.oei.es/Congreso Ciudadania](http://www.oei.es/CongresoCiudadania) (Madrid: Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC) 5 al 8 de febrero.
- GARCÍA CARMONA, ANTONIO (2003) “Integración de las relaciones CTS en la educación científica” en: *Perspectiva CEP*, 6.
- GARCÍA CARMONA, ANTONIO (2006) “Concepciones del alumnado de secundaria sobre las finalidades de la física y su papel en la tecnología” en: *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Vol. 3, N° 2.
- GEORGE, SUSAN (2006) *Religion and technology in the 21st century: Faith in the e-world* (Nueva York: Information Science Publishing).
- GIL-PÉREZ, DANIEL; VILCHES, AMPARO y GONZÁLEZ, MARIO (2002) “Otro mundo es posible: de la emergencia planetaria a la sociedad sostenible” en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N° 16.
- GOVEN, JOANNA (2006) “Processes of inclusion, cultures of calculation, structures of power: scientific citizenship and the royal commission on genetic modification” en: *Science, Technology and Human Values* (Sage) Vol. 31, N° 5.
- HABERMAS, JURGEN (1973) *La technique et la science comme idéologie* (Paris: Editions Gallimard).
- HARTLEY, KAREN (2005) “Citizenship and primary science: the trainee’s perspective” en: *Primary Science Review*, N° 86, pp. 22-24.
- INGLEHART, RONALD (2000) “Globalization and postmodern values” en: *The Washington Quarterly*, winter.
- INVERNIZZI, NOELA (2004) “Participación ciudadana en ciencia y tecnología: desafíos en el contexto latino-americano” en: V Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (Toluca, México: ESOCITE).
- LEACH, MELISSA y SCOONES, IAN (2003) “Science and citizenship in a global context” (Brighton: Institute of Development Studies) IDS Working Paper, 205.
- LOPEZ-CLAROS, AUGUSTO; PORTER, MICHAEL; SALA-I-MARTIN, XAVIER y SCHWAB, KLAUS (2006) *Global competitiveness report 2006-2007* (Hampshire: The World Economic Forum/Palgrave Macmillan).

- MACEDO, BEATRIZ y KATZKOWICZ, RAQUEL (2000) “Alfabetización científica y tecnológica. Aportes para la reflexión” en: www.unesco.cl/medios/alfabetizacion_cientifica_tecnologica_aportes_reflexion.pdf?menu=/esp/biblio/docdig.
www.unesco.cl/esp/biblio/docdig/index.act?pos=60&texto=&total=654 (Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO).
- MACEDO, BEATRIZ y KATZKOWICZ, RAQUEL (2004) *Alfabetización científica y tecnológica. Aportes para la reflexión*, en: www.unesco.cl/medios/alfabetizacion_cientifica_tecnologica_aportes_reflexion.pdf?menu=/esp/biblio/docdig/ (Santiago de Chile: UNESCO).
- MALDIFASSI, JOSÉ (2008) “Percepción social de la tecnología en Chile”. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Ciudadanía y Políticas Públicas en Ciencia y Tecnología, Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC, en: www.oei.es/CongresoCiudadania/ (Madrid) 5 al 8 de febrero.
- MILLER, JON (1993) “Theory and measurement in the public understanding of science: a rejoinder to Bauer and Schoon” en: *Public Understanding of Science* (Sage) 2.
- (1998) “The measurement of civic scientific literacy” en: *Public Understanding of Science* (Sage) N° 7.
- (2004) “Public understanding of, and attitudes toward, scientific research: What we know and what we need to know” en: *Public Understanding of Science* (Sage) N° 13.
- MORIN, EDGAR (2007) *Breve historia de la barbarie en Occidente* (Buenos Aires: Paidós).
- NATIONAL SCIENCE BOARD (2004) *Science and engineering indicators 2004* (Arlington VA: National Science Foundation, Division of Science Resources Statistics) en: www.nsf.gov/statistics/seind04/c7/c7h.htm
- NATIONAL COMMITTEE ON SCIENCE EDUCATION STANDARDS AND ASSESSMENT, NATIONAL RESEARCH COUNCIL (1996) *National science education standards* (Washington DC: National Academy Press).
- OLIVA, J. M y ACEVEDO, J. A. (2005) “La enseñanza de las ciencias en primaria y secundaria hoy. Algunas propuestas de futuro” en *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Vol. 2, N° 2. En: www.apac-eureka.org/revista.

- PARKER, CRISTIAN (2005) “Sociedad de la información, investigación y desafíos a la educación latinoamericana y chilena” en: BRAVO, G. (ed.) *Investigando y educando*, (Santiago de Chile: UMCE).
- PARKER G., CRISTIAN (2006) “Science and technology in university student’s worldview. A study in a developing society shaped by globalization: the Chilean case”. Ponencia presentada en el World Congress of Sociology 2006 (ISA), Durban, Sudáfrica, 23 al 29 de julio.
- POLINO, CARMELO; FAZIO, MARÍA EUGENIA y VACCAREZZA, LEONARDO (2003) “Medir la percepción pública de la ciencia en los países iberoamericanos. Aproximación a problemas conceptuales” en: *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología, Sociedad e Innovación*, N° 5, enero-abril.
- POPLI, RAKESH (1999) “Scientific literacy for all citizens: different concepts and contents” en: *Public Understanding of Science* (Sage) N° 8.
- SANZ MERINO, NOEMÍ (2008) “La apropiación política de la ciencia: origen y evolución de una nueva tecnocracia” en: *Revista Iberoamericana de CTS*, Vol. 4, N° 10, enero.
- SHAMOS, M. A. (1995) *The myth of scientific literacy* (New Brunswick: Rutgers University Press).
- SIMPSON, R. y OLIVER, J. S. (1990) “A summary of major influences on attitude toward an achievement in science among adolescent students” en: *Science Education*, 74 (1).
- SJØBERG, SVEIN (1996) “Scientific literacy and school science”, Paper presentado en: *Seminar on Science, Technology and Citizenship*, Leangkollen, Oslo, noviembre. En: www.uio.no/~sveinsj/Literacy.html
- SOLBES, JOAQUIM y VILCHES, AMPARO (2004) “Papel de las interacciones ciencia, tecnología, sociedad y ambiente en la formación ciudadana” en: *Enseñanza de las Ciencias*, 22 (3).
- TORRES, CRISTÓBAL (2008) “Estructuras y representaciones sociales de la tecnociencia”. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Ciudadanía y Políticas Públicas en Ciencia y Tecnología, Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC (Madrid), 5 al 8 de febrero. En: www.oei.es/CongresoCiudadania/

- UNESCO 1999 “Conferencia Mundial sobre Ciencias y el Uso del Conocimiento Científico” (Budapest: UNESCO/ ICSU).
- VALDÉS, P.; VALDÉS, R. y MACEDO, B. (2001) “Transformaciones en la educación científica a comienzos del siglo XXI” en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N° 15.
- VÁZQUEZ, A., ACEVEDO, J. A. y MANASSERO, M. A. (2005) “Más allá de la enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística” en: *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4 (2). En: www.saum.uvigo.es/reec
- WVS, WORLD VALUES SURVEY (2007), en: www.worldvaluessurvey.org/cpg

Consideraciones del Grupo de Trabajo (GT) Universidad y Sociedad de CLACSO para la reforma radical de las universidades

GT UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD

Punto de partida

Los centros de CLACSO y sus grupos de trabajo deben tomar para sí la tarea de organizar el debate sobre la universidad y la educación superior en conjunto con movimientos sociales, sindicales, estudiantiles, redes en defensa de la educación pública y otras entidades académicas comprometidas con la universidad pública como condición para el desarrollo de un pensamiento latinoamericano crítico y sistematizado.

Los análisis realizados por el GT dan cuenta de un contexto favorable para una discusión radical sobre las universidades. Este contexto, hoy, tiene elementos y protagonistas novedosos que no estuvieron presentes en nuestros debates anteriores y que están reivindicando no solo el acceso a la educación superior sino, de manera muy particular, a la institución universitaria con todo su peso simbólico.

Creemos que existen posibilidades de cambio más profundo en función de la coyuntura política latinoamericana. Si bien hay un contexto pleno de contradicciones, la posibilidad está abierta, y para ello es necesario articular los debates con los de la enseñanza pública en todos sus niveles.

Son visibles varios escenarios en la región. En la discusión se pudo identificar un escenario regional con diferentes realidades; algunas favorecen el espacio público frente al privado, mientras que otras tienen un predominio de lo privado-mercantil. También existen escenarios de indiferenciación de las fronteras entre lo público

y privado. El GT comprende que es una tarea política intelectual hacer una clara diferenciación entre lo público y privado, reafirmar el sentido de lo público como universal, como un derecho social que no pertenece a la esfera mercantil. Es tarea de los Centros hacer una clara defensa de los sistemas públicos y de la universidad pública como una dimensión de la construcción de naciones donde quepan todos los pueblos.

El GT discutió también sobre quiénes son los sujetos involucrados en las transformaciones sociales que pueden ser protagonistas en el cambio de las universidades. Actualmente, dado el patrón de acumulación de capital estrechamente vinculado al imperialismo, difícilmente puedan ser las fracciones burguesas locales las que conducirán este proceso, tal como sucedió en algunos países durante el siglo XX. En este sentido, establecer un diálogo permanente y construir alianzas con los sectores sociales emergentes resulta de una importancia estratégica.

El diálogo con estos actores y las experiencias que están en curso en algunos países muestran la necesidad de que CLACSO articule sus reflexiones con nuevas cuestiones teóricas importantes para el desarrollo del pensamiento crítico latinoamericano, que posibilite el despliegue de otras miradas acordes a los nuevos desafíos.

Así, por ejemplo, habrá que dinamizar el encuentro de las universidades públicas con las demandas de la interculturalidad, un diálogo de saberes, de nuevas perspectivas epistémicas y epistemológicas para que tales cuestiones no se vuelvan vacías de sentido, o queden en declaraciones de intenciones, y tampoco se conviertan en una negación de lo acumulado por la universidad latinoamericana que sigue siendo la principal institución de producción de conocimiento crítico sistematizado.

Sin embargo, sigue predominando una lógica instrumental, de capital humano, inclusive en las políticas educativas desarrolladas por gobiernos progresistas. Estas contradicciones que refuerzan la permanencia de la mercantilización están también presentes en los movimientos sociales y en las lógicas de reivindicación por el acceso a la educación superior. Por su parte, las universidades públicas en general se encuentran divorciadas de los procesos de cambio y las realidades que están siendo señaladas por dichos movimientos.

El GT sugiere una agenda de discusión para que las universidades se puedan reafirmar, como espacios públicos de producción de

conocimientos, de reflexión epistémica, de valorización de las culturas y de las historias nacionales, además de producir las síntesis históricas que cada universidad con sus actores logró desarrollar con las fuerzas sociales de cada época.

Esto implica un posicionamiento respecto a las tendencias de cambio y nuestra visión sobre la universidad, haciendo particular referencia a la cuestión ética y política y a los valores emancipatorios que pueden dar hoy una nueva identidad a la universidad, que le permita recuperar su carácter de institución estratégica para las naciones y sus pueblos.

Contexto, historia, perspectiva, actores, condiciones materiales

Reconocemos un contexto de relativo fracaso del neoliberalismo junto al resurgimiento de movimientos sociales que impulsan procesos de transformación, con la presencia de actores que plantean nuevas demandas respecto de la universidad, y que expresan una revalorización del conocimiento como parte de la estrategia política para el logro de sus reivindicaciones y de acceso a la educación superior como un derecho. La apropiación de espacios educativos, predominantemente universitarios, está directamente relacionada con una necesidad de fortalecimiento de sus identidades, de su expresión política y económica y tiene un sentido de resignificación de la territorialidad como espacio de vida.

Este proceso de reivindicación del territorio es comprendido como una revalorización de la lógica fundacional de la universidad, cuyo origen está unido a un criterio de territorialidad y autonomía propias. Esto refuerza la relevancia de la reafirmación simbólica del formato universidad y su rol en la construcción de las identidades sociales.

La demanda por una democratización radical de acceso al conocimiento está, sin embargo, restringida por la decisión de los gobiernos de promover un proceso de masificación que ofrece una escolarización diferenciadora, inequitativa, utilitarista, restringida a las habilidades instrumentales, o peor aún, a una certificación engañosa y degradada.

A pesar de los vientos de cambio que soplan en América Latina, los grandes poderes financieros continúan incidiendo en los escenarios de la región. Ellos son actores transnacionales con una lógica “globalizadora” neoliberal, fortaleciendo la idea del mercado y las visiones mercantilistas en las universidades. Los procesos de empresarialización, los nuevos proveedores, se orientan a la formación de la juventud en los valores del mercado, los nuevos “estudiantes consumidores” pasan a ser cuadros funcionales a los intereses de dichas corporaciones. Estos procesos de mercantilización, son fuertemente acentuados por los medios de comunicación y estrategias publicitarias que los legitiman.

Además de las reflexiones sobre las universidades, sus estrategias y funciones creemos que es prioritario concebir al Estado como actor protagónico para la transformación radical de las universidades. La permanencia de las políticas de ajuste estructural, pago de deudas y propuesta de reformas que no son acompañadas por condiciones materiales o no cuentan con un apoyo incondicional al sistema público universitario, no garantizan las condiciones para su existencia y desarrollo. Esta cuestión es estratégica para viabilizar las reformas universitarias en virtud de los condicionantes de las fracciones burguesas locales en la propia configuración de los Estados. Para ello creemos necesario situar estas luchas en un plano de cambios más profundos y sistémicos en América Latina.

Es necesario poner especial atención en los tratados de libre comercio, formalizados o implementados de manera informal que sitúan a la educación como bien de consumo nacional e internacional y deja de constituirse en un derecho social. La internacionalización, el comercio transfronterizo y los nuevos proveedores debilitan este derecho y generan un capitalismo académico dependiente.

Aspectos fundacionales

El GT considera que el debate sobre la reforma radical de las universidades exige la valoración de los aspectos fundacionales que estructuran y dan sentido histórico a las universidades. El GT reivindica la actualidad de los fundamentos de la reforma de Córdoba como principios orientadores para una transformación radical de la universidad. Nos referimos al gobierno democrático

y al pluralismo político, a la autonomía, la libertad de pensamiento y expresión, el co-gobierno, el acceso universal, la naturaleza pública de los procesos institucionales.

Se reafirma esta agenda desde una valoración y revisión de sus principios a partir de nuevos elementos, como los estados plurinationales, la incorporación de diferentes visiones culturales, la educación superior como un derecho ciudadano y patrimonio social, garantizado por el Estado benefactor del siglo XX como actor indispensable para su construcción.

Un libre acceso que garantice una presencia equitativa de los pueblos, culturas y clases; la crítica a los sistemas de evaluación productivista, tecnicista, privatizadora, competitiva, segregacionista y que establece *rankings* y sirve a la mercantilización. En suma, recuperar la evaluación para los evaluadores originales (profesores, estudiantes e instituciones).

Favorecer la internacionalización no-mercantilista y la crítica a la comercialización transfronteriza en el marco de una educación universitaria libre de acuerdos comerciales, pero con un elevado patrón de rigor en la producción de conocimiento y desde una alta calidad cultural.

Docencia y estudiantado

Solo es posible garantizar una universidad pública con un fuerte posicionamiento a favor de la recuperación de la dignidad de la carrera docente, hoy profundamente afectada por la precarización de las condiciones laborales, inclusive en nuevas realidades educativas, como las modalidades virtuales o a distancia que resignifican negativamente esta función. La dignificación del trabajo docente pasa por mejorar las condiciones salariales, contractuales, de auto-organización y organización colectiva y las posibilidades de participación de los profesores en los procesos de reforma. Esto también implica garantizar condiciones para que los profesores puedan conservar su autonomía de pensamiento, asegurando además la indisociabilidad del trabajo de aula y de investigación.

Se considera particularmente preocupante la situación de falta de autonomía en las instituciones universitarias privadas y la subordinación de la producción de conocimiento y de la enseñanza al

capital/mercado. De igual manera, preocupa la subordinación de la agenda de investigación a los intereses extranjeros, a la lógica de las corporaciones que dan como consecuencia la alienación del trabajo docente.

Igualmente, es necesario garantizar las condiciones para que los estudiantes jueguen un rol como protagonistas de la producción y apropiación de conocimientos, asegurando su condición de sujetos de la institución universitaria, sin ser reducidos a meros consumidores.

Función social

Reconocemos que al analizar la función social de las universidades, se produce una tensión no resuelta entre el ser y el deber ser de las funciones sociales de la universidad pública actual. Esta diversidad de misiones nos plantea una realidad donde coexisten distintos tipos de universidades con diferentes propósitos sociales y, a la vez, las tendencias de cambio configuran diferentes funciones sociales. Los grupos de poder enfatizan la función profesionalizante pero la universidad también tiene, como deber ser, un carácter emancipatorio y anticipatorio que es el que hay que reforzar en las universidades públicas.

Entre los múltiples condicionantes de las funciones universitarias, reconocemos que están orientadas a responder a los grandes capitales, para reforzar un patrón de acumulación por desposesión o reprimarización que afirma una visión de heteronomía cultural y utilitaria de las universidades. Reconocemos una especie de “comodificación” del conocimiento.

Existen prácticas instituidas sobre la formación que son prácticas sociales de autonomía universitaria, tensionadas por las tendencias de “comodificación”, y que aún afirman una concepción de universidad pública. Por otro lado, aparecen demandas polisémicas de los movimientos sociales, articulando la idea de conocimiento como forma de emancipación y de construcción de otros patrones civilizatorios. Es importante recuperar las “buenas prácticas”, resignificar las experiencias positivas, de democratización e innovación que llevan a cabo las universidades.

Uno de los puntos estratégicos es la formación de docentes con sentido público y la formación de profesionales con sentido ético, de recuperación de la construcción de una ética social asentada en la constitución de los Estados como espacios públicos de reivindicación y ejercicio de derechos ciudadanos y sociales para los pueblos.

Hablamos de una nación en la que quepan todos los pueblos, en muchos países no hay proyectos de nación y, por tanto, la universidad no está articulada a un proyecto de nación. Esto forma parte de las preocupaciones de la función social de la universidad como institución pública.

La reinserción de las universidades en las luchas por los proyectos socialmente orientados es una tarea que requiere el enfrentamiento de las visiones que promulgan una inclusión en un mundo dominado por la lógica del mercado. Esto también implica la revisión de las currículas y los sistemas de evaluación que refuerzan estas racionalidades mercantilistas.

Urge, por lo tanto, articular los centros, los grupos de investigación, departamentos docentes y estudiantes críticos que estén dispuestos a establecer relaciones más estrechas y orgánicas con la sociedad y sus organizaciones representativas.

Es necesario plantear alternativas para las universidades públicas que, si bien son más resistentes al cambio por sus características organizacionales, tampoco se identifican con las tendencias corporativistas. El ideal será que se constituyan como universidades proactivas en la construcción de políticas, que tiendan a combatir la desigualdad social y las diferentes formas de discriminación.

La función social de la universidad debe estar orientada por principios de inclusión social desde una perspectiva del reconocimiento de la diversidad de los pueblos, desarrollo económico y social para la mejoría de la calidad de vida (vivir bien), defensa del medio ambiente, de la memoria y del patrimonio cultural de los pueblos.

Desafíos epistémicos e interculturalidad

El diálogo verdadero de la universidad con los que luchan por su desmercantilización y real universalización requiere de la creación de espacios de disputa y legitimación del conocimiento, de cuestionamiento hacia el tipo de conocimiento que la universidad

produce, reproduce y legitima, posibilitando la circulación de otros saberes. Este diálogo requiere de una nueva episteme y de nuevas epistemologías. Precisamente, de acuerdo a la evaluación del GT, este es uno de los más complejos desafíos para el pensamiento crítico latinoamericano; por ello, es crucial que ese desafío sea enfrentado por el conjunto de los grupos de trabajo de CLACSO que deben actuar del modo más articulado posible.

Reconocemos la importancia de la crítica a la colonialidad del saber y del poder, y la generación de espacios públicos de diálogo con movimientos sociales, campesinos, estudiantiles e indígenas para avanzar en la reflexión sobre formas y nuevas visiones de construir y producir conocimiento. Estos espacios sistemáticos de diálogo también deben posibilitar el cuestionamiento el modelo de ciencia y tecnología, evidenciando a qué intereses es funcional dicho modelo, contribuyendo a la construcción de una epistemología que supere los particularismos; una epistemología emancipatoria.

Estos profundos desafíos de reflexión y fortalecimiento de la universidad requieren distintas formas de organización de la educación básica y de acceso democrático de todos los pueblos y grupos a la universidad. Las estrategias para la reforma radical de la universidad pasan por cambios vinculados a la problemática de la educación pública en general. Promover el análisis ideológico de la idea de bien e interés público es una tarea ineludible teniendo en cuenta que actualmente están resignificadas como nociones que borran las fronteras entre el interés público y privado en beneficio de la esfera mercantil.

El GT considera que el derecho universal a la educación superior no se realiza en el ámbito de un universalismo liberal y por eso propugna como positivas las políticas de democratización del acceso que consideran las condiciones de clase, etnia y cultura. Por otra parte, advierte que existen dos miradas sobre las políticas de acción afirmativa: por un lado, el universalismo que defendemos visibiliza y combate las discriminaciones de clase social, raza, etnia, culturas y género; por otro lado, el universalismo liberal no es un universalismo real, es abstracto. Sustituye la proclama igualadora con una práctica diferenciadora, legitimada por mecanismos compensatorios, que en el fondo profundizan la desigualdad.

El universalismo que defendemos es un universalismo en el que caben todos los pueblos. Comprendemos que las luchas no deben

reforzar nuevas formas de particularismo, por eso la democratización del acceso debe estar articulada a la educación básica y media y debe tener un enfoque plural y abierto, garantizando verdadera igualdad de oportunidades educativas.

El GT destaca que la diversificación y ampliación de acceso a la educación no es sinónimo de democratización. Hoy, los gobiernos neoliberales amplían el acceso de los sectores populares en instituciones que no aseguran formación relevante para los jóvenes, por medio de prácticas demagógicas guiadas por objetivos reaccionarios como la gobernabilidad y la supresión de los conflictos sociales.

Autonomía

La universidad, como espacio público de producción y socialización de conocimiento, requiere de condiciones institucionales fundamentadas en las mediaciones particulares que configuren su carácter específico como institución universitaria. La posibilidad de autorregularse y autogobernarse son indispensables para asegurar la independencia de cualquier tipo de poderes, que atenten contra la pluralidad y la libertad en la producción de pensamiento.

Nuestra concepción de autonomía es, en este sentido, muy distinta de la autonomía liberal que la concibe como autonomía funcional al mercado o a la actual práctica distorsionada de la autonomía en función a intereses particularistas. La autonomía presupone un compromiso con la esfera pública y, por lo tanto, no limita las posibilidades de interrelación con el Estado, sino por el contrario, refuerza su naturaleza público-estatal. Para ello, el Estado, a su vez, debe garantizar las condiciones para su funcionamiento autónomo.

Estrategia y actividades para construir una nueva agenda

La reforma radical de las universidades requiere la construcción de una agenda en un proceso de diálogo con los protagonistas de la desigualdad y la exclusión, con las voces de los que han luchado sin ser escuchados, los movimientos sociales, investigadores, docentes y estudiantes y los otros grupos de GT de CLACSO.

Promovemos crear una agenda con propuestas de construcción social democrática que incluya proyectos de naciones históricas, inscrita en el contexto de las luchas antineoliberales. Algunas preocupaciones que consideramos relevantes para llevar la agenda a la práctica son: la necesidad de una resignificación y cualificación de conceptos clave como, entre otros, reforma, espacio público, derechos humanos y ciudadanos, universalismo educativo, producción de conocimiento, ciencia y tecnología.

En este sentido, CLACSO debe tener un papel protagónico en la preparación de encuentros y seminarios de celebración de los noventa años de Córdoba, ocasión en la que la presente agenda expresada en el texto, debería ser ampliamente divulgada.

Como parte del proceso de elaboración de la agenda, el GT Universidad y Sociedad propone:

Montar la página web del GT con informaciones sobre la problemática universitaria y las diferentes propuestas de reforma, de los gobiernos, movimientos, así como de investigaciones sobre la temática.

Recuperar documentos o fichas de información sobre tópicos relevantes, sobre tendencias, modalidades de instituciones, experiencias que den cuenta de las diferentes realidades regionales.

Realizar seminarios regionales con el objetivo de profundizar temáticas específicas como la de la interculturalidad, la localización de la reforma en la agenda de transformaciones más estructurales y los perfiles institucionales de las universidades. Sugerimos al menos tres que se realicen en la región Andina, Centroamérica y México.

Elaborar una publicación de un libro con la producción de GT y sus invitados con el objeto de contribuir al desarrollo de reflexiones fundamentadas.

AUTORES

Roberto Leher

Doctor en Educación, profesor de la Facultad de Educación y del Programa de Posgraduación en Educación de la Universidade Federal do Rio de Janeiro, coordinador del Grupo de Trabajo Universidad y Sociedad (CLACSO, 2004-2007), investigador del CNPq. E-mail: leher.roberto@gmail.com | rleher@uol.com.br

Hugo Aboites

Doctor en educación. Profesor e investigador del departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco en la Ciudad de México, D. F. E-mail: aavh4435@correo.xoc.uam.mx

Francisco López Segrera

Asesor Académico de la Global University Network for Innovation (GUNI). Miembro del Foro UNESCO de Educación Superior, Investigación y Conocimiento. Miembro del Grupo de trabajo de CLACSO sobre Universidad y Sociedad. Presidente de la Red Latinoamericana de Estudios Prospectivos. Profesor Titular Adjunto del Instituto Superior de Relaciones Internacionales (Cuba). Investigador Titular Adjunto del Centro Juan Marinello (Cuba). Director del IESALC, UNESCO (1999-2001). E-mail: francisco.lopez-segrera@upc.edu

Crista Weise

Es Licenciada en Ciencias de la Educación y Master en Política Educativa. Ex jefa del Departamento de Desarrollo Curricular, docente e investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba-Bolivia). Miembro del Grupo de Trabajo Universidad y sociedad de CLACSO. Investigadora y Doctoranda por la Universidad Autónoma de Barcelona. Posee investigaciones y publicaciones sobre políticas educativas y educación superior.

E-mail: c.weise@umss.edu.bo | criswe@supernet.com.bo
cristaw@blanquerna.url.edu

Marcela Mollis

Profesora regular de Historia de la Educación y Educación Comparada y Directora del programa de investigaciones en Educación Superior Comparada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

E-mail: marmollis@gmail.com | mmollis@fibertel.com.ar
mmollis@rec.uba.ar

Denise Leite

Doctora en Ciencias Humanas, docente permanente PPGEDU/UFRGS e investigadora del CNPq.

E-mail: dleite@portoweb.com.br

Cristián Parker Gumucio

Doctor en Sociología (Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile).

E-mail: cparker@usach.cl | cristian.parker@usach.cl

