

Introducción: Balance de los noventa y nuevas tendencias de cambio

Los importantes cambios sociales de los que estamos siendo testigos tuvieron su primera expresión como exigencias a la educación superior en las reformas que se hicieron en los países avanzados en la década de los ochenta, y en un buen número de los países latinoamericanos en la década de los noventa. Esta generación de reformas estuvo orientada fundamentalmente a responder a las presiones de la globalización económica. En este sentido, los países con mayor dinamismo en hacer las reformas en América Latina, fueron aquellos con mayores exigencias por entrar en procesos de globalización económica, como Chile en los ochenta, o en procesos de integración –abierta a la globalización– de los noventa, como México con el Tratado de Libre Comercio, y los países suramericanos asociados al MERCOSUR.

Ahora bien, la entrada en el tercer milenio, viene acompañada con nuevas fuerzas de cambio en las instituciones de educación superior (IES), las cuales están impactando una nueva generación de reformas. Estos nuevos fenómenos están asociados a la emergencia de una vigorosa globalización del conocimiento, con un mercado educativo sin fronteras, con nuevos proveedores y con ello, nuevos modelos de ofertas educativas. Esta nueva situación,

muy competitiva internacionalmente, puede ser amenazadora para nuestros países, si se descuida la magnitud de su alcance.

La presente introducción tiene como objetivo presentar algunos contenidos claves y adelantar algunas ideas sobre el contexto temático que conforman los diferentes capítulos de este libro. En los primeros capítulos, se presenta un balance de las principales reformas llevadas a cabo en América Latina durante la década de los noventa. En particular, se señalan las características de las nuevas leyes de educación superior, y el protagonismo que la evaluación tuvo como política pública en esa década. Otro de los capítulos está dedicado al financiamiento enfocado a identificar la responsabilidad de los sectores público y privado en ofrecer educación pertinente y de calidad. El tercer capítulo está dedicado a la educación superior como objeto de investigación, tomando en cuenta la importancia que esta área tiene, tanto para elevar el nivel de argumentación en los cambios, como para elevar la capacidad de interacciones más efectivas entre la investigación y la toma de decisiones. Un último capítulo se dedica a las nuevas fuerzas de cambio que están irrumpiendo vigorosamente en estos primeros años del nuevo milenio.

Balance de la década de los noventa

En el ámbito de la educación superior a nivel mundial, las décadas de los ochenta y noventa se recordarán por un importante dinamismo en la realización de reformas a nivel del sistema. También hubo bastante actividad en otros ámbitos: en las dinámicas de crecimiento diferenciado, en el campo de la investigación sobre la propia educación superior; y muy especialmente en los procesos de aprendizaje, a partir del impacto que tuvieron las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), especialmente de la WWW, cuya aparición hace apenas una década tuvo una repercusión mayor a la prevista por los especialistas en estudios prospectivos. En América Latina, el impacto no fue tan extendido como en países más avanzados, pero es indudable que afectó a las instituciones, especialmente a aquellas con mayores recursos.

Cambios en las dinámicas del crecimiento

Desde el punto de vista cuantitativo, la segunda mitad del siglo XX, pasará a la historia de la educación superior, como la época de la expansión más espectacular de los sistemas de educación superior. El número de estudiantes matriculados en todo el mundo se multiplicó por más de seis veces, pasando de 13 millones que había en 1960 a 82 millones que se registró en 1995. Este volumen de matrícula se manifestó de manera más aguda en los países desarrollados, habiendo en la actualidad más de 20 países que tienen lo que se llama megasistemas, esto es, sistemas de educación superior con más de un millón de estudiantes. Por ejemplo, Estados Unidos tiene más de 14 millones de estudiantes, si se consideran los “Community College”, instituciones de educación superior de corta duración. La Unión Europea cuenta con casi 12 millones, siendo Alemania y Francia los países con mayor matrícula (más de 2 millones cada uno). China y la India también cuentan con megasistemas de más de 5 millones cada uno. Otros países que cuentan con megasistemas son: la Federación Rusa (con cuatro millones y medio de estudiantes); España y Reino Unido (con cerca de dos millones c/u); Canadá (con dos millones); Japón (con cerca de cuatro millones); Filipinas, Indonesia, República de Corea (con algo más de dos millones cada uno) y Egipto, Irán, Tailandia y Turquía (con poco más de un millón cada uno). (UNESCO, 1998)

En América Latina¹ los países que tienen megasistemas son: Brasil, México y Argentina. Sin embargo, la diversidad en la región es muy grande, pues en el otro extremo se encuentran nueve países con sistemas de menos de 150.000 estudiantes, esto es, con sistemas nacionales de educación superior (SNES) menores a algunas megainstituciones como la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional Autónoma de México. Los otros países se distribuyen en: -Sistemas grandes (entre un millón y 500,000 estudiantes): Colombia, Perú y Venezuela; -Sistemas Medianos (entre 500,000 y 150,000 estudiantes): Bolivia, Cuba, Chile, Ecuador; -Sistemas pequeños (menos de 150,000 estudiantes):

¹ La información de América Latina se tomó de García Guadilla, 1998; y la información para el resto del mundo, corresponde a UNESCO, 1998. En ambos casos los datos corresponden a los años 94-95.

Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panama, Paraguay, República Dominicana y Uruguay.

A pesar del crecimiento en el número de estudiantes (actualmente cerca de 8 millones), el promedio de tasa de matrícula de educación superior en América Latina es de 17.4, parecido al promedio mundial, pero significativamente mucho más bajo que el promedio de los países avanzados, que es alrededor de 60%. Ahora bien ese promedio regional (17.4%) cubre grandes diferencias entre los países, pues mientras Argentina ha alcanzado una tasa de matrícula que lo ubica en el modelo de acceso universal –esto es, con tasas de matrícula mayores de 35% de acuerdo con la clásica clasificación de Martín Trow- otros países tienen tasas muy bajas. Doce países están en el modelo de masas -con tasas de matrícula entre 35% y 15%-: Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Panama, Peru, Dominican Rep., Uruguay Y Venezuela; y siete países están en el modelo de élite, con tasas de matrícula por debajo del 15%: Brasil, Paraguay, México, Nicaragua, Honduras, Guatemala Y El Salvador.

Por otra parte, el crecimiento del número de instituciones (actualmente cerca de 6.000) fue acompañado de una importante diferenciación, creándose un porcentaje alto de instituciones diferentes a la universidad. El porcentaje de establecimientos de educación superior no universitarios es de 85.5% (aún cuando el porcentaje de matrícula solo abarca el 31%, debido a que una gran mayoría de estas instituciones son establecimientos pequeños).² Por su parte el sector privado de la región ha sido uno de los que mayor crecimiento tuvo en el mundo, en la última década (Johnstone, 1998), cubriendo en la actualidad más del 38% de la matrícula total. A comienzos de los sesenta, solamente Brasil, Colombia y Chile tenían un sector privado mayor del 20%; mientras que en 1995, la mayoría de los países latinoamericanos alcanzaron ese mismo porcentaje; siendo que Brasil, Colombia y Chile, alcanzan para esa última fecha, porcentajes mayores del 50% en el sector privado.

La región tiene casi 9.000 programas de postgrado, incluyendo especializaciones, maestrías y doctorados, siendo la maestría la que

² Cuba es el país latinoamericano que más ha desarrollado el sector de IES no universitarias. El promedio de matrícula en este sector es de 79%.

más presencia tiene, puesto que representa 51% de todos los programas de postgrado. El desarrollo de este cuarto nivel de educación ha sido mérito del sector público, pues 75% de la matrícula pertenece a este sector. Este pequeño pero importante desarrollo encubre grandes diferencias, siendo Brasil y México los que están a la cabeza, correspondiendo a estos países el 71% de la matrícula total de la región, en maestrías y doctorados.

Las reformas a nivel del sistema

La generación de reformas de finales del siglo XX, se caracterizó fundamentalmente por cambios en los modelos de financiamiento, en exigencia de eficiencia a través de la implantación de sistemas evaluativos y de presiones por relaciones más estrechas con el sector productivo. En una gran parte de los países de América Latina, las transformaciones derivadas de esa generación de reformas, tuvo lugar en la década de los noventa, excepto en Chile cuya reforma –al igual que en muchos países avanzados- comenzó en los ochenta. De esas reformas, la evaluación ha tenido un lugar tan central, que algunos analistas no vacilan en considerar a la década de los noventa como la “década de la evaluación”. (Días Sobrinho, 2001) Agencias internacionales - especialmente UNESCO y Banco Mundial- tuvieron un papel importante en introducir el discurso de la agenda de transformación, con los diferentes matices que caracterizan a cada uno de esas organizaciones.

Sistemas nacionales de evaluación y/o acreditación, fueron implementados a nivel nacional en Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Costa Rica y México. Mientras Argentina, Brasil, México, Costa Rica y Cuba, priorizaron los sistemas de evaluación en primer término, Chile y Colombia priorizaron la acreditación. En algunos de estos países, las reformas estuvieron acompañadas de cambios en las leyes de educación superior, como fue el caso de Chile, Argentina, Brasil y Colombia. Pero otro grupo de países no hicieron ni reformas, ni cambios legales.

Durante los noventa también se produjo una maduración de algunas tendencias, como el crecimiento del nivel de postgrado y el desarrollo de proyectos estratégicos de ciencia y tecnología, en

países como Brasil, México, Argentina, Chile, Venezuela y Colombia.

Regionalismo abierto y Globalización

El acercamiento de la América Latina a la globalización durante la década de los noventa, se planteó a partir de fortalecer la integración, para lo cual se estimularon procesos subregionales, tanto nuevos como los que estaban en marcha. Un concepto clave para ello fue el de *regionalismo abierto, o integración abierta*, en virtud del cual la región latinoamericana, debió simultáneamente, promover su integración regional y/o subregional, a la vez que abrirse a los mercados internacionales.

De los diferentes bloques económicos subregionales que existen en América Latina,³ MERCOSUR y TLCAN fueron los más grandes y los más dinámicos en la década de los noventa, ambos con concepciones diferentes de integración. MERCOSUR se define como un proyecto latinoamericanista, que promueve ideas de integración sin la presencia de Estados Unidos, mientras que el TLCAN—para algunos autores— es considerado como una estrategia panamericanista, fomentada por Estados Unidos.

México firmó el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá en 1992 y, como resultado de este acuerdo, se estableció una Fuerza Trilateral de Discusión con el propósito de proponer acciones concretas para la educación superior. Como efectos de esta iniciativa, se produjo una interesante reflexión sobre el TLCAN y la Educación Superior al comienzo del acuerdo, en un estudio donde participaron profesionales de distintas disciplinas, coordinado por el conocido antropólogo Nestor García Canclini. Asimismo, se promovieron reuniones de universidades entre México, Estados Unidos y Canadá, en donde se hicieron aportes relacionados con la educación y la identidad. También se realizaron

³ El Mercado Común del Sur (MERCOSUR), que incluye Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay; El Grupo de los Tres, que incluye México, Colombia y Venezuela; El Mercado Común Centroamericano (CARICOM), que incluye los países de Centroamérica; el Pacto Andino (que incluye Venezuela, Colombia, Ecuador Perú y Bolivia); y el Tratado de Libre Comercio de Norteamérica (TLCAN), el cual incluye Estados Unidos, Canadá, y México).

diversos eventos, entre ellos, la Primera Conferencia de Rectores de América del Norte, en Guadalajara, México, 1992; y, a finales de la década, en Septiembre de 1999, el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC) realizó la VI Reunión de la Educación Superior de América del Norte, en Veracruz, México.

Como efectos del tratado económico, el gobierno mexicano optó no solo por lanzar políticas públicas de armonización paulatina con los sistemas educativos de Estados Unidos y Canadá sino también diseñó programas de apoyo a la internacionalización; y suscribió nuevos acuerdos de cooperación académica.⁴ Las asimetrías de los sistemas de educación superior de Estados Unidos, Canadá y México, desencadenó un afán de reformas en México con el fin de disminuirlas.⁵

El MERCOSUR, por su parte, fue creado en 1991, e incluye países que ocupan 2/3 del territorio de América Latina: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Esa amplitud viene creciendo con la adhesión de Chile y Bolivia, como países asociados.

Aunque el MERCOSUR es también un tratado comercial - con objetivos orientados hacia la integración de mercados y la apertura comercial al mundo- desde su etapa inicial contó con un espacio para el debate y la formulación de lo social y lo educativo, que se concretó con la creación de un *Mercosur Cultural y Educativo*. Para la educación superior se constituyó la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM) cuya cooperación hasta los momentos se ha centrado en el nivel de postgrados. Esta asociación funciona de manera descentralizada, a través de *núcleos disciplinarios*, representados por las universidades con la máxima fortaleza e interés en el área de conocimiento

⁴ Entre ellos destaca la creación de los programas de apoyo a las estancias sabáticas, de invitación a académicos extranjeros y de repatriación de investigadores mexicanos manejados por el CONACYT. (Didou, 2000)

⁵ “(...) el TLCAN como elección particular de integración macrorregional-multinacional más que globalización como una tendencia general, hizo surgir ciertas zonas de coincidencia en torno a problemas específicos. Incidió en el rumbo de una transición y de una reforma inaplazables, habida cuenta de las condiciones nacionales de desarrollo del sistema educativo nacional y de sus disfuncionamientos” (Didou, 2000:74)

correspondiente. En la AUGM se busca encarar el estudio de problemas subregionales comunes en áreas prioritarias del desarrollo social, la salud, el medio ambiente, la producción de cultura. La integración se plantea como una manera de potenciarse y contar con mayores fortalezas en los procesos de globalización académica.

Todavía no se cuenta con estudios que comparen las dos experiencias comentadas, aunque si hay evaluaciones por separado, entre ellas, las de Sylvie Didou para el caso del TLCAN, y Marilia Morosini para el caso de MERCOSUR, entre otras. En ellas, especialmente para el caso del TLCAN, han sido identificadas las insuficiencias que han prevalecido en los primeros años de existencia.⁶ En términos generales, sin embargo, se tiende a ver con mejores ojos –aunque todavía no hay elementos que lo sostengan– a la integración académica realizada por los países del sur, que la realizada por México con Norteamérica, argumentándose que es preferible comenzar la integración con esquemas subregionales, ya que ellos permiten ganar experiencia y desarrollar habilidades en términos de competencia y competitividad, antes de pretender saltos mayores, con grandes asimetrías como fue el caso de México con Norteamérica.⁷

⁶ “(...) Pero no ha sido suficiente para que los tres países ingresen en un marco común de cooperación compartida; tampoco bastó para negociar condiciones equitativas de armonización educativa. El TLCAN ha sido y es un tratado comercial. Por ese mismo hecho, el tópico del mercado común de América del Norte depende más de compromisos voluntaristas que de una estructura oficial.” (Didou, 2000:74)

⁷ En este sentido, Samuel Huntington (1996), describe una anécdota acerca de un asesor del Presidente Salinas, a quién –después que le hablara de las experiencias de su gobierno– Huntington le responde: “That’s most impressive. It seems to me that basically you want to change Mexico from a Latin American country into a North American country” (“Es muy impresionante. Pareciera que ustedes básicamente quieren que México sea un país norteamericano, más que latinoamericano”). Y el asesor le responde: “Exactly! That’s precisely what we are trying to do, but of course we could never say so publicly” (“¡Exactamente! Eso es precisamente lo que estamos tratando de hacer, pero, por supuesto, nunca podremos decir eso públicamente”). Probablemente Huntington describió esta historia porque, de acuerdo con su hipótesis, el regionalismo económico tendrá éxito solamente si está basado en una civilización común. Sin embargo, a pesar de lo interesante del planteamiento, todavía no existen elementos que lo avalen.

Chile es un caso interesante, pues es un país que no ha pertenecido de pleno derecho a ninguno de los acuerdos de integración, sin embargo, se presume que ello puede ser posible pronto. Chile, reúne características que lo hacen atractivo tanto para NAFTA como para MERCOSUR. En primer lugar se trata de un país pionero en la apertura comercial, las reformas económicas y las reformas educativas. Para los países del MERCOSUR, carentes de una salida al océano pacífico, la membresía chilena tiene un valor estratégico. Chile participa activamente en diversas instancias económicas de la cuenca del pacífico, tales como el foro de cooperación Asia-Pacífico, de manera que, con una infraestructura adecuada podría dar salida hacia los mercados asiáticos, a los productos del MERCOSUR. Chile implementó reformas modernizadoras de educación superior a comienzos de los ochenta, las cuales fueron presentadas como reformas modelo por el Banco Mundial.

Cooperación académica e internacionalización

Existe una gran cantidad de asociaciones y redes de universidades en la región, que no siempre se traducen en intercambios significativos. En el caso de la cooperación internacional más allá del intercambio regional, los programas con mayor actividad y financiamiento en la década de los noventa fueron: el programa ALFA (América Latina - Formación Académica) y COLUMBUS (Collaboration in University Management between Universities and Scholars, América Latina y Europa).

ALFA, aprobado en 1994, es financiado por la Unión Europea. Su principal objetivo es fomentar a escala latinoamericana la cooperación universitaria mediante la integración de redes institucionales europeas y latinoamericanas. Cada red agrupa por lo menos cinco establecimientos en cinco países diferentes, tres europeos y dos latinoamericanos. Las actividades se adscriben a dos subprogramas de gestión institucional y de formación científica y tecnológica. Ya la primera etapa se cumplió, y ha sido aprobada por seis años una segunda etapa (2000-2005). El núcleo central de esta segunda etapa será la movilidad de postgraduados y estudiantes, dirigida a diferentes niveles de formación: doctorado, maestría,

especialización profesional para postgraduados y estancias en otras instituciones de educación superior, de estudiantes de los últimos dos años de pregrado o título equivalente. Igualmente están incluidas las estancias de corta duración de investigadores.

COLUMBUS es un programa de cooperación universitaria entre instituciones de educación superior europeas y latinoamericanas. Fue creado en 1987, con el apoyo del Consejo de Rectores Europeos y UNESCO. Los objetivos principales son la promoción del desarrollo institucional y la cooperación multilateral, para ayudar a las universidades a responder a los desafíos relacionados con la escasez de recursos, la masificación, las demandas de diversificación, y la internacionalización. Agrupa a 80 instituciones, 50 de ellas de América Latina. Es una red de redes que promueve la organización de grupos de universidades, miembros o no del programa, que actúan conjuntamente con el fin de lograr sus objetivos. En la última reunión realizada en Torino en nov. Del 2000, unos 130 rectores, de 32 países, firmaron un importante convenio de intercambio, el acuerdo Plan de Acción de Torino para la cooperación entre Universidades Europeas y Latinoamericanas. También participaron en esta reunión la Asociación de Universidades Europeas y la Asociación de Universidades Latinoamericanas.

Existen asociaciones, redes y programas que, a una escala regional, también han estado activas y vinculadas a los procesos de transformación de las IES, como la AUIP; OUI, IESALC Y ORCYT, DE UNESCO; CSUCA; UDUAL; CINDA; ARCAN; UNAMAZ; AULA, RULE, CYTED, ORION, RELAB.⁸

Investigación en la educación superior

Durante la década de los noventa se produjo una importante reflexión sobre la propia actividad del campo de la educación superior. A nivel internacional fueron relevantes dos reuniones internacionales,⁹ y la publicación de varios libros dedicados a

⁸ Una lista de muchas de ellas se encuentra en García Guadilla, 1998.

⁹ Para mencionar solamente algunas de los últimos años: -La Mesa Redonda realizada en Tokyo, en Septiembre de 1997, sobre el tema: *Educación Superior, Políticas y Prácticas*; -El Symposium Internacional realizado en Kassel ,

reflexionar sobre la propia actividad de la educación superior como campo de estudio.¹⁰ En América Latina, también hubo distintas reuniones para tratar el tema de la agenda de investigación, entre ellas, dos reuniones de expertos organizadas por la UAN de México, al comienzo y al final de la década; y dos eventos en Argentina sobre el tema de la universidad como sujeto y objeto de investigación, con extensa participación de las comunidades académicas interesadas en el tema de la educación superior. Por otro lado, se crearon revistas tan importantes como *Pensamiento Universitario* en Argentina, y *Avaluação* en Brasil. Asimismo, se creó RISEU, una red de investigadores con una web muy completa para los investigadores y demás público interesado en los estudios sobre educación superior. Fue también quizás la década donde más reuniones se hicieron sobre el tema de la transformación de la educación superior, auspiciadas por organismos internacionales y regionales.

Desde el punto de vista conceptual, no se avanzó mucho en la región, aparte de algunas reflexiones relacionadas con: -la interdisciplinariedad (Roberto Follari), con la gestión y organización (algunos autores mexicanos), -con la teoría de la educación superior comparada¹¹, y con la crítica a la universidad, a veces con un lenguaje metafórico que recuerda a los postmodernos radicales que plantean el fin de la universidad.¹² Sin embargo, hubo importantes estudios en distintos países, dedicados a las temáticas de las reformas del sistema, especialmente gestión, organización y evaluación. Podría decirse que los países con mayores dinámicas de

Alemania, en Septiembre de 1998, con el tema: *Las Bases Institucionales de la investigación en educación superior: experiencias y perspectivas*.

¹⁰ Stefanie Schwarz and Ulrich Teichler (Edit.) *Institutional Basis of Higher Education Research*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000; Ulrich Teichler (Edit.), *Higher Education Research and its Relationships to Policy and Practice*, Oxford: Pergamon, 2000; Albatch, Ph, & Jan Sadlak (Coord.) *Research on Higher Education at the turn of the Century: Structures, Issues and Trends*, UNESCO, Paris, 1997.

¹¹ Nos referimos al artículo de la argentina Marcela Mollis y el australiano Simón Marginson (Véase Marginson y Mollis, 2001).

¹² Por ejemplo los libros: “Universidades na penumbra” coordinado por Pablo Gentili; y “Universidade em ruínas” coordinado por Helgio Trindade. Este último -al igual que el libro del cual se inspiró, *The University in Ruins*, de Readings-, critica la idea de excelencia, por considerarla vacía de contenido.

investigación fueron México, Brasil y últimamente Argentina.¹³ Hubo también dos estudios comparados, uno financiado por la Fundación Ford, y coordinado en distintos momentos por José Joaquín Brunner y Jorge Balan, que dio lugar a varios libros, sobre políticas comparadas en cinco países de la región: México, Chile, Brasil, Argentina y Colombia.¹⁴ El otro estudio comparado fue el elaborado bajo los auspicios de una de las cátedras de UNESCO, donde se compara por primera vez información básica de los 19 países de la región.¹⁵

A pesar de los avances en investigación que ha habido en algunos países, la institucionalización de la educación superior como campo de estudio en la región es aún muy precaria. Se hace indispensable crear espacios de investigación orientados a la producción de conocimientos que posibiliten construcciones crítico-reflexivas con referentes endógenos que sean capaces de interpretar las especificidades de nuestros países. En momentos en que se está desdibujando el modelo de “universidad ideal” como proyecto logocéntrico, cuestionándose su ejercicio de autoridad absoluta en

¹³ De Argentina es importante también señalar la importancia de la creación de numerosos postgrados de maestría en el campo de los estudios de la educación superior.

¹⁴ Algunos de los autores que participaron en este estudio fueron: Rollin Kent, de México; Jorge Balan y Ana María García de Fanelli, de Argentina; Ricardo Lucio y Mariana Serrano, de Colombia; Hernán Courard y Cristian Cox, de Chile; Eunice Riberiro Durjam, Lucia Klein, Helena Sampaio y Simón Schwartzman de Brasil.

¹⁵ Los estudios nacionales estuvieron bajo la responsabilidad de las siguientes personas: Jorge Balan y Augusto Trombetta (CEDES-Argentina); Federico Martínez (UDAPSO-Bolivia); Sandra Brisolla Y Stela Menegel (UNICAMP-Brasil); Luis Enrique Orozco y Alvaro Montenegro (MDU/U.Andes-Colombia); Alicia Gurdíán Y Olga Marta Coto (U.Costa Rica); Enrique Iñigo, Ivan Fernández y Juan Vega (CEPES-Cuba); Luis Eduardo González y Antonio Peñafiel (CINDA-Chile); Ivan Carvajal (UASB- Ecuador); Rene Martinez y Saul García (U. de El Salvador); Rolando Castañeda y Douglas Mazariegos (U. de San Carlos de Guatemala); Andrea Portillo Sáens (U. de Honduras); Axel Didriksson (UNAM-México); Carlos Türnnermann (UNESCO-Nicaragua); Betty Ann de Catsambanis (U. de Panamá); Domingo Rivarola (CPES-Paraguay); Patricia McLaughlan y Sandro Marcone (GRADE-Perú) Rubén Silié (FLACSO-Rep.Dominicana); Rodolfo Lemez y Miguel Serna (U. de la República y Min.Educación – Uruguay); Alberto Muñecas, Nancy Acosta, María Cristina Parra (Programa de Doctorado, CENDES-Venezuela). El análisis regional apareció como publicación en García Guadilla, 1998.

cuanto a la universalidad de la verdad, se nos presenta un intersticio de libertad para reflexiones endógenas orientadas a reafirmar la identidad de las instituciones académicas, en respuesta a la pertinencia que demanda la especificidad de nuestras sociedades.

A nivel internacional fueron importantes los estudios vinculados a la toma de decisiones como los de Burton Clark, Peter Maasen, Frank van Vught, orientados a los temas de gestión, evaluación y organización. Muy discutido fue el famoso triángulo de coordinación, de Burton Clark (Estado–Mercado–Oligarquía Académica) presentado a comienzos de los ochenta, por cuanto se planteó la necesidad de revisarlo y ampliarlo tomando en cuenta los cambios ocurridos desde esa fecha. Uno de los aspectos importantes de la obra de Clark de los ochenta, y que todavía sigue vigente, fue el planteamiento acerca de la peculiar estructura organizativa típica de las universidades, una especie de “anarquía organizada”, caracterizada por una abundante fragmentación. Para algunos autores - van Vught (1993)- esa fragmentación organizativa explica la milagrosa adaptabilidad de muchas universidades, facilitando la diversidad entre ellas. En cierta manera, Clark mismo enriqueció su propio esquema –sin hacerlo explícito- al resaltar la importancia de la organización en su último trabajo de universidades emprendedoras (1998). Sin embargo, para algunos autores, tanto los trabajos de Clark como los de otros autores dedicados a los temas de gestión universitaria, tienen la debilidad de no incluir en sus análisis la perspectiva de la globalización, crucial para entender las nuevas dinámicas institucionales en los nuevos contextos. (Maasen, 2001). También hubo reflexión conceptual vinculada al tema de la modernidad y la postmodernidad especialmente de factura anglosajona. Por un lado, la literatura norteamericana sobre postmodernidad y educación superior –teóricamente vinculada a autores franceses como Lyotard y Derrida-; y, por otro lado, los interesantes aportes de autores ingleses (como Peter Scott, Richard Barnet, entre otros), quienes matizaron las posiciones postmodernas con influencias de la teoría de la complejidad.

Nuevas fuerzas de cambio en los albores del tercer milenio.

Las diferentes dinámicas asociadas a un mercado competitivo emergente están configurando nuevas ofertas

educativas, cuyo impacto en los sistemas nacionales de educación superior (SNES) de los países de la región, resulta todavía difícil de evaluar. Entre estas dinámicas llama la atención la fuerza con que las instituciones de educación superior (IES) de los países avanzados, especialmente los de habla inglesa (USA, Gran Bretaña, Canadá, Australia) están dominando las dinámicas de globalización del conocimiento. Por ejemplo, la British Open University opera en 21 países con 30% de matrícula fuera de Gran Bretaña. El 70% del contenido académico que circula por Internet, es originario de USA. El inglés se está convirtiendo en el lenguaje académico del siglo XXI, así como el latín lo fue en la época de las universidades medievales. Las dinámicas de movilización de conocimientos están suplantando la movilización de las personas. Por otro lado, existen fenómenos interesantes que se deben aprovechar como, por ejemplo, el hecho que MIT tenga planeado una gigantesca inversión para poner en línea todos sus cursos absolutamente gratis. Pero también existen otros fenómenos que se deberán enfrentar abiertamente, por los efectos perversos que puede tener para nuestros países, como es la comercialización salvaje de la educación. En este sentido, resulta preocupante la consideración – todavía no aprobada- que presentó la Organización Mundial de Comercio acerca de incluir a la educación superior como un bien de importación y exportación, sujeto a los reglamentos de los protocolos de ese organismo.¹⁶

Los fenómenos descritos están produciendo nuevos modelos de universidad, algunos de ellos con nuevos tipos de proveedores, ofreciendo educación no convencional. Cada uno de ellos tiene su propio atractivo, y diferentes tipos de vinculaciones con el entorno. Entre las nuevas modalidades de universidad que están apareciendo, se pueden señalar, la universidad virtual, la universidad corporativa (empresarial), que competirían con el modelo tradicional para lo cual se le exige que se transforme en universidad emprendedora o innovadora.

También comienza a surgir un mercado educativo de carreras y programas de postgrado a distancia, que pondrá en apuros

¹⁶ “Los países subdesarrollados tienen necesidades específicas que deben ser protegidas y cualquier tratado al estilo de la Organización Mundial de Comercio inevitablemente dañaría los sistemas educativos de estos países”. (Altbach, 2001)

a los propios sistemas nacionales de educación superior de los países menos avanzados. Por ejemplo, los postgrados de administración y negocios de universidades tan conocidas como MIT, Cambridge, Harvard, Stanford, entre otros (que además han formado alianzas para ofrecer programas virtuales de alta calidad), ya están compitiendo con instituciones latinoamericanas de reconocido prestigio en esa área, por lo cual las instituciones nacionales deberán crear también alianzas regionales e internacionales, y someterse a procesos de acreditación internacionales para que puedan sobrevivir en los nuevos espacios de competencia. Si bien algunos de esos programas son de calidad, patrocinados por grandes universidades, sin embargo, muchos otros son de cuestionada o desconocida calidad y, lamentablemente, esos programas pudieran crecer a costa de la poca información de los usuarios de nuestros países.

En todo caso, estos nuevos fenómenos de cambio que están irrumpiendo con fuerza en la presente década de comienzos del siglo XXI, tienen que ver, por un lado, con las exigencias de la globalización económica, como es la exigencia de calidad, pertinencia, competitividad y ampliación en el acceso; y otros aspectos tienen que ver con una intensificación de la globalización educativa, y por tanto de la internacionalización como forma activa de responder a la globalización del conocimiento. Esta globalización del conocimiento tiene características muy contradictorias para nuestros países, siendo la brecha digital uno de los peligros, surgiendo nuevas diferenciaciones para clasificar a los países, como los “info-pobres” y los “info-ricos”.

Desde la segunda mitad del siglo XX, ha habido una serie de conceptos que han servido para clasificar la distancia económico-social entre los países. Estos conceptos han ido cambiando de acuerdo al momento histórico y al contexto donde se aplicaban esas teorías. Por ejemplo, en el caso de la teoría de la colonización, se utilizó el concepto de “países colonizados” para contraponerlo a la de “países colonizadores”. El concepto de “países periféricos”, se utilizó en la teoría del imperialismo; y el de “dependientes” en la teoría de la dependencia, en ambos casos para contraponerlo a los países centrales. El concepto de “países subdesarrollados”, fue utilizado por la teoría del desarrollo divulgada por los organismos

internacionales en todas partes del mundo no desarrollado. También han sido utilizados los conceptos de “países del tercer mundo” cuando durante la guerra fría el mundo fue dividido en primero (países desarrollados), segundo (países comunistas) y tercer mundo (países subdesarrollados). Ultimamente, se usa más frecuentemente el concepto de “países no avanzados”. para diferenciarlos de los avanzados y los medianamente avanzados. El concepto geográfico norte-sur ha sido usado para diferenciar los países ricos de los países pobres, y ha estado bastante presente en los análisis teóricos de los países africanos especialmente. En cualquier caso, casi todos estos conceptos surgieron desde el norte, para nombrar a los del sur, excepto en el caso de la teoría de la dependencia, que fue construida por intelectuales latinoamericanos. La teoría de la colonización, si bien tuvo su cuna en los países del norte, sin embargo, fue recreada substantivamente por autores de las colonias, especialmente en los años de independencia.

Dentro del actual fenómeno de la globalización, comienzan a aparecer otros conceptos que jerarquizan diferencias basadas en criterios de inclusión o exclusión a la información y el conocimiento. Estos conceptos están relacionados con los procesos que está desencadenando la globalización de los procesos económicos, comunicacionales, educativos. Esta nueva era, nos trae una visión del mundo bajo el dominio de una tecnología electrónica cuyo poder no se dirige solamente al dominio de las fuerzas de la naturaleza, sino hacia la información, tanto en la materialidad industrial, concentrada espacialmente, como en la comunicación, desterritorializada y virtual. Se habla de una nueva división entre países con alta tecnología y el resto, creándose una nueva situación de polarización, que ya no es solamente industrial sino digital (“*digital divide*”). Es en este contexto que aparecen nuevas jerarquizaciones, de países ricos en información –con todo lo que ello implica, como las habilidades cognitivas para manejarse en una globalización de redes- y países pobres en información, esto es, países “info-rich” e “info-poor”. Esta nueva diferenciación significa, para la mayoría de los países no avanzados, no solamente exclusión económica, sino también exclusión simbólica, debido a las limitaciones en dominar los códigos educativos que permiten el acceso a la cultura y el conocimiento global.

La importancia, pues, de esta nueva polarización, no solamente es material, sino que viene acompañada con procesos más complejos, donde los centros de producción de significados y valores tienden a ser cada vez más separados de los contextos locales, y donde se acelera la distancia entre las élites cada vez más globalizadas de todos los países y el resto de la población que continua confinada a lo “local”. Aparece, pues, una nueva asimetría entre la naturaleza extraterritorial del poder y la territorialidad de la vida en su conjunto; emancipando a ciertos grupos sociales de las restricciones territoriales a la vez que se destina a un territorio –al que se esta despojando de su valor e identidad- a muchos otros grupos. (Bauman 1999).

Paralelamente a la universalidad y a lo impredecible de las fuerzas que formarán parte de este escenario, otras opciones deben construirse que tomen en cuenta nuevas visiones de globalización donde el ser humano sea el centro de las preocupaciones. Un nuevo tipo de desarrollo debe formularse –tanto para los países avanzados como los no avanzados, como lo señala Morin (1997)- donde los aspectos éticos tengan la misma relevancia que los económicos.

Amartya Sen, reconocido economista y premio novel de economía, habla de “desarrollo como libertad” basado en la expansión de las capacidades humanas como característica central del desarrollo. Este tipo de desarrollo descansa en los valores culturales más que en las definiciones económicas, pues éstas últimas han ignorado sistemáticamente el bienestar de las generaciones futuras y las cuestiones éticas. Una de las contribuciones importantes que hace este autor a la teoría económica es haber introducido el concepto de “capacidades” y haber criticado las limitaciones del concepto de “necesidades básicas”. Sólo es posible hablar de desarrollo, señala Sen, cuando las personas son capaces de hacer más cosas (capaces de estar nutridos, capaces de escribir, capaces de leer, capaces de utilizar la información y el conocimiento).

Capacidades a todos los niveles y una ciencia solidaria a la cual puedan tener acceso todos los sectores, debe ser uno de los principios que debe guiar la nueva pertinencia de las instituciones de educación superior, especialmente en países con altos niveles de

exclusión. Una de las preocupaciones manifestadas por los participantes en la Conferencia Mundial sobre la Ciencia, organizada por la UNESCO en Budapest en 1999, fue las desigualdades de acceso y participación en el conocimiento científico en los diversos grupos poblacionales de las diferentes regiones del mundo. La universidad debería ser el más importante lugar donde las dimensiones de la ciencia y la tecnología entren en interacción con las culturas de los pueblos en todas las capas sociales. Algunos organismos internacionales señalan la necesidad de negociar un nuevo contrato social entre la ciencia y la sociedad; siendo relevante para ello la noción de ciencia como un bien público, especialmente en países no avanzados. Como se dijo en una de las reuniones de la Asociación Internacional de Universidades: las universidades no pueden lavarse las manos con los problemas prácticos de la humanidad, especialmente si esos problemas y/o sus soluciones han sido el producto de la ciencia y la tecnología desarrolladas en sus propios centros. (Berchem, 1990)