

CARLOS  
TÜNNERMANN  
BERNHEIM

La universidad  
del futuro



CARLOS TUNNERMANN BERNHEIM

# La universidad del futuro



N  
378  
T 926

Tünnermann Bernheim, Carlos  
La universidad del futuro / Carlos Tünnermann Bernheim  
– 1ª ed. – Managua : HISPAMER, 2011.  
332 p.

ISBN: 978-99924-79-69-8

1. EDUCACIÓN SUPERIOR-AMÉRICA LATINA.  
2. REDES 3. AUTONOMÍA UNIVERSITARIA  
4. GLOBALIZACIÓN 5. EDUCACIÓN HUMANÍSTICA

Autor : Carlos Tünnermann Bernheim  
Coordinación editorial : Alicia Casco Guido  
Diseño interior y portada : Alicia Casco Guido  
Ilustración de portada : Acrílico s/tela "Vegetación", 2009  
Rosa Carlota Tünnermann

*Todos los derechos reservados conforme a la Ley*  
© Carlos Tünnermann Bernheim, 2011  
© HISPAMER, 2011

Costado Este de la UCA, Apartado A-221, Zona 13  
Managua, Nicaragua

Impreso en Impresión Comercial La Prensa.

# Índice

---

PRESENTACIÓN.....	7
1. LOS DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI Y LA UNIVERSIDAD DEL FUTURO.....	11
2. IMPLICACIONES DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA PARA EL SIGLO XXI .....	88
3. IMPORTANCIA DE LAS HUMANIDADES Y DE LA EDUCACIÓN GENERAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONTEMPORÁNEA.....	125
4. LAS REDES ACADÉMICAS Y SU IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONTEMPORÁNEA .....	145
5. LAS CONFERENCIAS REGIONALES Y MUNDIALES SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNESCO Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA.....	166
6. POLÍTICAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA Y SU INCIDENCIA EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.....	202
7. EQUIDAD Y COBERTURA EDUCATIVA.....	251
8. LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU COMPROMISO CON EL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE .....	273
9. EL CONSTRUCTIVISMO Y EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES .....	289
10. TENDENCIAS ACTUALES EN EL DISEÑO CURRICULAR Y SU IMPORTANCIA EN LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN .....	308

# PRESENTACIÓN

---

Los trabajos recopilados en este volumen tienen como hilo conductor la preocupación por identificar las transformaciones que necesitan hacer las instituciones de educación superior para responder adecuadamente a los retos y desafíos de la sociedad contemporánea.

Tales transformaciones, poco a poco, van perfilando la Universidad del futuro. Recordemos que la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI: Visión y Acción*, aprobada por la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, celebrada en París, en octubre de 1998, señaló que para responder a los desafíos contemporáneos, las universidades y las instituciones de educación superior debían emprender “la reforma más radical que jamás antes hayan enfrentado”. A su vez, el Profesor Cristovam Buarque, ex Rector de la Universidad de Brasilia, al reconocer que la Universidad se encuentra en una encrucijada señaló que: “En los últimos mil años no ocurrieron grandes cambios estructurales en la universidad. El rol de la universidad poco cambió. Entretanto, la realidad de la situación social en el mundo, como también los avances dinámicos en términos de información, conocimiento, y nuevas técnicas de comunicación y educación, evidencian la necesidad de una revolución en el concepto de la universidad”... “Más de ocho siglos después de su fundación, la universidad se encuentra en medio de una revolución tecnológica, en un mundo dividido, necesitando ahora hacer su propia revolución”.

Recién hemos iniciado la segunda década de un nuevo siglo. Vivimos en una sociedad de alcance global, ca-

racterizada por constantes cambios. Es evidente que las tendencias innovadoras que hoy día se observan en la educación superior no pueden sustraerse de la influencia de los dos fenómenos que más inciden en su desempeño: la globalización y la emergencia de las sociedades del conocimiento.

La globalización es un proceso pluridimensional, estimulado por el acelerado adelanto tecnológico de la informática y las comunicaciones. Sin embargo, la globalización económica y financiera es la que arrastra a todas las demás dimensiones y se caracteriza por ser asimétrica: la economía global no ha conducido a la formación de una verdadera sociedad global donde sus beneficios sean equitativamente distribuidos, sino a una creciente desigualdad entre las naciones y al interior de ellas.

Frente a esta situación, ninguna otra entidad está mejor constituida como la Universidad para enfrentar este reto civilizatorio, nos advirtió el recordado Rector P. Xabier Gorostiaga, S.J. Entonces, el primer desafío que la Universidad del siglo XXI debe arrostrar es asumir críticamente la globalización, hacerla objeto de sus reflexiones e investigaciones, e introducir el estudio de su compleja problemática como un eje transversal de todos sus programas.

Sin embargo, hay que reconocer que la globalización no es *per se* enteramente buena ni mala. Depende de cómo las naciones se insertan en ella. Y es aquí donde la educación superior puede desempeñar un papel clave en la generación de las condiciones que permitan una inserción favorable. La globalización ofrece nuevas oportunidades para los países que saben aprovecharla; en cambio, profundiza y amplía las desigualdades económicas, financieras y científico-tecnológicas para las naciones incapaces

de sacarle provecho. La pertinencia, calidad y equidad de los sistemas educativos, y particularmente del nivel superior determina, en muy buena medida, el lugar que cada país ocupa en el nuevo contexto internacional y sus posibilidades de lograr una inserción beneficiosa.

Para que la educación superior desempeñe este rol tan importante requiere de innovaciones profundas, que hagan temblar los cimientos de nuestros sistemas educativos, tan ligados a la tradición. Y esas innovaciones no pueden seguir siendo puramente episódicas: deben consistir en un proceso permanente y continuo. En consecuencia, debemos retar nuestra imaginación y replantearnos los objetivos, misión y funciones de las instituciones de educación superior, sin olvidar que necesitamos también una educación superior impregnada de valores, consciente de su compromiso ético y social, y puesta al servicio de la promoción de la libertad, la tolerancia, la justicia, el respeto a los derechos humanos, la preservación del medio ambiente y la cultura de paz. En síntesis, la educación superior contemporánea debe estar al servicio del paradigma compendio proclamado por las Naciones Unidas para orientar el rumbo de la sociedad en el siglo XXI: el desarrollo humano sostenible.

Frente a los desafíos provenientes del conocimiento contemporáneo y de la sociedad global, es urgente estructurar las respuestas de las instituciones de educación superior. El imperativo del cambio implica una Universidad al servicio de la imaginación y la creatividad, y no únicamente al servicio de una estrecha profesionalización como, desafortunadamente, ha sido hasta ahora entre nosotros. La educación superior, de cara al siglo XXI, debe asumir el cambio y el futuro como consubstanciales de su ser y quehacer.

En este volumen se analizan las principales respuestas que la educación superior viene promoviendo para responder a esos desafíos.

Ojalá que las reflexiones y propuestas incluidas en este libro ayuden a los dirigentes universitarios en sus esfuerzos por introducir en las instituciones de educación superior las transformaciones que aseguren su sobrevivencia. La inercia, la resistencia a los cambios, pueden propiciar la aparición de nuevas instituciones que vengán a sustituir por su desactualización, a la institución más representativa de la inteligencia humana.

*Carlos Tünnermann Bernheim*

Abril de 2011.



# LOS DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI Y LA UNIVERSIDAD DEL FUTURO

---

## Contenido:

1. Los desafíos del mundo contemporáneo. / 13
2. Impacto de la globalización y el conocimiento. / 21
3. Respuesta de la educación superior a los desafíos contemporáneos. / 28
4. Tendencias dominantes en la educación superior contemporánea. / 32
  - 4.1 Resignificación de la función social. /32
  - 4.2. Nuevas perspectivas de la pertinencia y calidad de la educación superior. / 35
  - 4.3 Las redes académicas instrumento clave de la educación superior contemporánea. / 38
  - 4.4 Nuevos Modelos Educativos y Académicos. / 40
  - 4.5 Flexibilidad académica e innovación. / 45
  - 4.6 Carreras cortas de nivel superior. / 46
  - 4.7 Los sistemas abiertos y la educación superior a distancia. / 48
  - 4.8 La interdisciplinariedad. / 49
  - 4.9 El currículo. / 51
  - 4.10 La tecnología educativa. / 52
  - 4.11 Reconfiguración de la administración universitaria. / 54
  - 4.12 La internacionalización de la educación superior. / 55
  - 4.13 Hacia la construcción de espacios supranacionales de educación superior. / 69
5. La opinión de los especialistas sobre las tendencias de la educación superior contemporánea que configuran la Universidad del futuro. / 70
6. Mi visión de la Universidad del futuro. / 83

## 1. Los desafíos del mundo contemporáneo

Estamos concluyendo la primera década de un nuevo siglo y de un nuevo milenio. Una nueva sociedad, la sociedad global, que MacLuhan denominó *la aldea planetaria*, se ha configurado. La humanidad ha entrado en un proceso acelerado de cambios, que se manifiesta en todos los ámbitos del acontecer: político, social, científico y cultural, de suerte que puede afirmarse que estamos viviendo el inicio de una nueva era civilizatoria. Asistimos a cambios en la cosmovisión, en los modelos de desarrollo, en los paradigmas científicos, tecnológicos y educativos.

Las naciones se constituyen en “sociedades del conocimiento y la información”, pero con notorios desniveles de desarrollo. Hay quienes afirman que es más apropiado llamarlas *sociedades del aprendizaje*, por el papel clave que el *aprendizaje permanente* está llamado a desempeñar en la sociedad contemporánea.

El siglo pasado será recordado como un siglo complejo y paradójico, pues a la par que aportó grandes avances científicos y tecnológicos fue el escenario de las guerras más cruentas y destructivas de la historia humana. Quizás, dice el Club de Roma, porque las ambiciones tecnológicas y de poder superaron la creación de valores compartidos por toda la humanidad. Otra paradoja es la posibilidad que tiene ahora la población, vía medios masivos de comunicación, de asomarse al mundo y darse cuenta de su diversidad. Mas, esta amplitud de visión no siempre está acompañada del reconocimiento del valor de esa diversidad cultural y de la necesidad de preservarla. Más bien se observan tendencias a la imposición de una empobrecedora homogeneidad cultural.

La más dramática de las paradojas que nos deja el siglo XX es el incremento en la producción de la riqueza,

ligado a su distribución cada día más desigual entre naciones y sectores sociales. Además, la gente que cada día acumula más riqueza se siente cada vez más insegura y con menos estabilidad en sus vidas. Las situaciones de ingobernabilidad aparecen como un horizonte de amenazas en todas las sociedades, tanto en las opulentas como en las empobrecidas. “El siglo XX, nos dice el profesor brasileño Cristovam Buarque, ex Rector de la Universidad de Brasilia, superó todas las expectativas en cuanto a avances técnicos y económicos, pero fue un fracaso desde el punto de vista de la construcción de una sociedad utópica para todos”. El siglo XX nos permitió asumir la globalización o mundialización, en virtud de la cual “el planeta Tierra dejó de ser un concepto de teóricos, la universalidad pasó a ser una conciencia y un estilo de vida”, pero, simultáneamente, la sociedad humana pasó a ser una sociedad que habita la “aldea planetaria”, pero que se ha dividido, se ha fragmentado. Esta fragmentación ha conducido a la “desintegración del hombre”. “Si el siglo XX fue el siglo de la integración del planeta, vía globalización, nos dice Buarque, fue también, paradójicamente, el siglo de la ampliación de la desigualdad y la creación de una desintegración social nunca antes vista”.

Xabier Gorostiaga afirmaba, que si quisiéramos representar al mundo en una fotografía, tendríamos que hacer una equivalencia entre el 20% de las personas más ricas que consumen el 86% de los productos y servicios planetarios y 60% de los más pobres que apenas consumen el 6,5%.

La informática y la telemática, la revolución en las comunicaciones, han integrado a la especie humana en una sola sociedad universal, pero dividida por una “cortina de oro”, “que separa a los que usufructúan la abun-

dancia, la riqueza y el lujo, de aquellos que están inmersos en la más clamante miseria, hambre y suciedad". El sueño de todos los pensadores que no están dispuestos a renunciar a la utopía, es que el siglo XXI sea el siglo de la *ética*, que domine y reemplace al siglo de la *técnica*. Para que esto suceda, es preciso construir una *modernidad ética*, que mantenga los valores del humanismo y de la igualdad de derechos entre todos y cada uno de los seres humanos, subordinando el poder técnico a los valores de la ética.

Al borde del final del siglo XX, el Consejo Ejecutivo de la UNESCO encargó a un grupo de eminentes intelectuales, presididos por el pensador francés Jérôme Bindé, que elaborara un documento sobre las principales tendencias que se advierten en el mundo actual y que pueden transformarse en verdaderos desafíos para la humanidad en el presente siglo XXI. El Grupo identificó diez tendencias principales, a las cuales vamos a referirnos, muy brevemente.

1. El rápido desarrollo de la tercera revolución industrial, el continuo progreso de la globalización y sus crecientes efectos, que están realmente conmoviendo los fundamentos de la sociedad, pero cuyo principal riesgo es que están generando a nivel mundial, una sociedad dual, cada vez más inequitativa, entre las naciones y al interior de éstas. 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. De esta suerte, genera tendencias disociadoras. El reto es qué hacer para transformarla en una globalización incluyente y liberadora, en vez de excluyente y dominadora. En otras pala-

bras ¿cómo hacer para que se inspire no en la acumulación de utilidades sino en la solidaridad humana?

2. La pobreza, inequidad y exclusión ¿están indefectiblemente ligadas a la mundialización? ¿Pueden modificarse estas tendencias, o más bien serán reforzadas? Pese a los progresos hechos en los últimos años mediante la promoción del paradigma del desarrollo humano sustentable, la mitad de la población mundial lucha por sobrevivir con menos de dos dólares diarios. La humanidad enfrenta así el reto de “gobernar” la globalización desordenada, a fin de que ésta no sea destructiva sino constructiva del tejido social, para lo cual se requiere que responda a la ética y la equidad. En una palabra: una globalización para el bienestar de la gente y no únicamente para el mercado y la acumulación de ganancias por parte de las transnacionales. El verdadero reto consiste en alcanzar una globalización de la dignidad humana.
3. La emergencia de nuevas amenazas a la paz, la seguridad y los derechos humanos. Surgen nuevas formas de violencia y de conflictos, con las características que ahora son más frecuentes al interior de los Estados que entre los Estados (racismo, xenofobia, intolerancia religiosa o étnica, discriminación para los inmigrantes, ultranacionalismo, narcotráfico). Los conflictos al interior de los Estados y las confrontaciones interétnicas o intercomunales podrían ser los conflictos *par excellence* del siglo XXI. De ahí el reto de promover el paradigma de la cultura de paz, la solución pacífica de los conflictos, la tolerancia y el *aprender a vivir juntos*, uno de los pilares de la educación para el siglo XXI, según el Informe Delors.

4. Los problemas provenientes del crecimiento excesivo de la población mundial. La población mundial alcanzó 1.000 millones de personas en 1804, 2.000 en 1927, 4.000 en 1974 y 6.000 millones en octubre de 1999. De seguir las tendencias actuales, en 2028 llegará a 8.000 millones y a 9.000 millones en 2054. Luego, por la adopción de políticas de población vendrá una regresión y disminución, hasta estabilizarse en unos 8.000 mil millones. El reto consiste, entonces, en promover la educación, sobre todo de las mujeres, pues está demostrado que la mujer educada está más capacitada para controlar su fecundidad. Si la población sigue creciendo con el ritmo actual, será necesario construir, en los próximos años, cerca de un mil nuevas ciudades de tres millones de habitantes, es decir, tantas como las que ahora existen.
5. La rápida degradación del medio ambiente, provocada por el recalentamiento del planeta, los modelos consumistas contrarios al desarrollo sustentable, la contaminación del aire, de las aguas y de los suelos, todo esto acompañado de una reducción sin precedentes de la biodiversidad de los ecosistemas del mundo. 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. Cerca de la cuarta parte de la humanidad carece de agua potable. 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 equi-

dad. Por otra parte, el tamaño del agujero de la capa de ozono encima de la Antártida, que protege la vida del planeta de los rayos ultravioleta, ya es igual a dos veces y media el tamaño de Europa y tiende a crecer por el incremento de la contaminación generada por las industrias. Si continúa al ritmo actual la destrucción de los bosques tropicales húmedos, que contienen el 50% de las especies conocidas y la gran mayoría de las desconocidas, hacia el año 2025 el 25% de las especies animales habrán desaparecido del planeta. El filósofo francés Michel Serre, ha propuesto un *contrato natural* entre la especie humana y la naturaleza, que sobre la base de principios éticos conserve la *Terre Patrie*, la *Tierra Patria*, como Edgard Morin llama a la *Madre Tierra*, para las presentes y las futuras generaciones.

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”, como la llama el Prof. Paul Kennedy, de la Universidad de Harvard, que divide a la humanidad entre los que tienen acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y quienes no lo tienen.
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. Por ahora, el problema de la globalización es, como lo apuntó el Profesor Federico Mayor, que no es global. Unos pocos países ricos reunidos en el Grupo de Davos toman las decisiones que afectan a toda la humanidad.

8. La relevancia mundial del rol de la mujer y una nueva perspectiva hacia una mayor equidad de género en la educación y en la representatividad, en todas las esferas de la actividad humana. El siglo XX no logró cancelar las inequidades existentes entre los géneros, las que aún persisten en casi todas las regiones del mundo, incluyendo países avanzados y subdesarrollados.
9. El siglo XXI debería ser el siglo del pluralismo cultural, de la diversidad y la creatividad, en un mundo globalizado y de redes informáticas. Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información favorecen el diálogo intercultural, aunque también se corre el riesgo del dominio de unas culturas sobre las otras. En la actualidad, el 80% de los sitios de la Internet están en idioma inglés, no obstante que sólo una de cada diez personas en el mundo habla esa lengua. Debería existir una mayor diversidad lingüística, especialmente si se toma en cuenta que los especialistas estiman que al final del siglo XXI al menos la mitad de las 6,700 lenguas que se hablan hoy día en el mundo habrán desaparecido. Algunos estiman que a la humanidad le aguardan dos escenarios posibles: uno pesimista, que sería “el choque de civilizaciones”, como lo predice Samuel Huntington; y otro optimista, que implicaría un clima cada vez más consolidado de tolerancia, pluralismo y convivencia multicultural. Que prevalezca uno u otro dependerá de los valores que transmitan los sistemas educativos, principalmente las universidades.
- 10 Finalmente, las sociedades del conocimiento asignan a la ciencia y a la tecnología un rol cada día más estratégico e importante. Si bien este rol 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 tratamiento ético de las inmensas posibilidades que representa la biotecnología. Como nunca antes será cierto el aforismo de Pascal: “ciencia sin conciencia es ruina del alma”.

Tras examinar los retos y desafíos que enfrenta la humanidad, sobre la base de la más reciente información científica disponible, el Profesor Federico Mayor, en su reciente libro *Un Mundo Nuevo*, aboga por un cambio de rumbo. Hay un “malestar en la globalización”, como el “malestar en la civilización” que detectó Freud en su tiempo. Asistimos a un “crepúsculo civilizatorio”, cuya raíz más profunda se encuentra en la crisis de valores y las llamadas “enfermedades del alma”. Pero, estamos aún a tiempo de conjurar el “crimen perfecto” que es la auto-destrucción de la especie humana.

Los retos que la humanidad debe enfrentar los resume el Profesor Mayor en la construcción de la paz, la instauración de una “Cultura de Paz”, la lucha contra la pobreza y la exclusión, el desarrollo humano sostenible, la sana gestión del medio ambiente planetario y la búsqueda de un nuevo rumbo, pues, como escribió Séneca: “No hay viento favorable para quien no sabe adónde va”. “¿Será el siglo XXI sinónimo de desigualdades crecientes y vertiginosas?”, se pregunta el autor. ¿Lograremos superar la propensión al consumismo?, nos preguntamos nosotros. Un estudio reciente afirma que se necesitarían tres planetas Tierra si toda la población del mundo accediera a los estilos de consumismo que prevalecen en los Estados Unidos. El planeta Tierra no resistiría la existencia de seis mil millones de tarjetas de crédito.

## 2. Impacto de la globalización y el conocimiento contemporáneo en la educación superior

Las economías más avanzadas hoy día se basan en la mayor disponibilidad de conocimiento. Las ventajas comparativas dependen cada vez más del uso competitivo del conocimiento y de las innovaciones tecnológicas. Esta centralidad hace del conocimiento un pilar fundamental de la riqueza y el poder de las naciones pero, a la vez, estimula la tendencia a su consideración como simple mercancía, sujeta a las reglas del mercado y susceptible de apropiación privada.<sup>1</sup> De esta manera, el conocimiento es el bien máspreciado de nuestro tiempo.

Por otra parte, existe una acentuada reducción del tiempo que media entre el nuevo conocimiento y su aplicación tecnológica, al punto que sus aplicaciones técnicas pueden llegar a determinar el contenido de la investigación científica, con posibles repercusiones para el carácter “desinteresado” tradicional de la investigación básica.

El conocimiento contemporáneo presenta, entre otras características, las de un crecimiento acelerado, mayor complejidad y tendencia a una rápida obsolescencia. La llamada *explosión del conocimiento* es, a la vez, cuantitativa y cualitativa, en el sentido de que se incrementa aceleradamente la cantidad de conocimiento disciplinario y, al mismo tiempo, surgen nuevas disciplinas y subdisciplinas, algunas de carácter transdisciplinario.

1. “La riqueza, afirma J. Rifkin, no reside ya en el capital físico sino en la imaginación y la creatividad humana”. Rifkin, J: *La era del acceso*, Paidós, Buenos Aires, 2000. El capital intelectual, afirman los especialistas en Ciencias Administrativas, deviene en el principal activo de las empresas.

La mayor complejidad en la estructura del conocimiento contemporáneo, que según Edgard Morin sólo puede ser asumida por el “pensamiento complejo”, impone la interdisciplinariedad como la manera adecuada de dar respuesta a esa complejidad. “La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas, nos dice Morin, impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos”.<sup>2</sup> La interdisciplinariedad implica complementariedad, enriquecimiento mutuo y conjunción de los conocimientos disciplinarios.

La estructura misma del conocimiento está sujeta a cambios. Vivimos una *nueva era científica: la era de las posibilidades o probabilidades*. Como dice Ilya Prigogine: “venimos de un pasado de certidumbres conflictivas –ya estén relacionadas con la ciencia, la ética, o los sistemas sociales– a un presente de cuestionamientos”. “Una teoría verdadera, afirma Karl Popper, no es más que una hipótesis que ha resistido hasta ahora los esfuerzos por refutarla”... Las mismas leyes de la física, más que certidumbres expresan posibilidades. Será, entonces, preciso educar para el cambio y la incertidumbre. La incertidumbre no debe conducirnos a la perplejidad sino a la disposición para el cambio y a la ampliación y renovación incesante del conocimiento.

Si el siglo XX fue el siglo de la búsqueda de certezas científicas y del desarrollo acelerado de las diferentes disciplinas del conocimiento humano, el presente siglo

2. Morin, Edgard: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO – IESALC, Ediciones FACES / UCV, Caracas, 2000, p. 18.

está llamado a ser el siglo de la incertidumbre y la interdisciplinaria.

Pero, además, nos advierte Luis Yarzabal, el conocimiento es diferente y se gestiona de modo diferente. El conocimiento no es más monodisciplinario es interdisciplinario, está centrado en el problema, no en la disciplina, se produce en diversos ámbitos, más cercanos a su aplicación, se ha desplazado de los ámbitos académicos para acercarse a los ámbitos productivos empresariales e industriales.

Michael Gibbons, señala que no sólo están surgiendo nuevas formas de conocimiento, sino también nuevas formas en su producción y diseminación. La nueva forma de generar el conocimiento se caracteriza por la intervención de múltiples actores, lo cual transforma la responsabilidad, que tradicionalmente recaía en unos pocos especialistas reconocidos, en una responsabilidad más amplia de carácter social.

Se habla así de la *globalización del conocimiento*, proceso que involucra a las universidades y está estrechamente ligado a la naturaleza misma del saber contemporáneo. El conocimiento, se dice, es la moneda de libre cambio de las universidades. Tal globalización, que a menudo enmascara un proceso de corporativización del conocimiento de origen académico, está generando un nuevo *ethos académico*, por el mayor control de los resultados de la investigación por parte de las empresas.<sup>3</sup>

3. "En el naciente modelo de ciencia, la producción de conocimiento está orientada a su aplicación comercial, con lo cual los objetivos primarios de los científicos se transforman en otros distintos a la búsqueda desinteresada de la verdad, erosionándose así el *ethos académico*, esto es, el *ethos de la investigación desinteresada*". Licha, Isabel: *La investigación y las universidades lati-*

A su vez, las nuevas tecnologías de la información están generando cambios culturales significativos, ligados a la llamada “cultura informática”. “Su utilización, advierte Juan Carlos Tedesco, obliga a modificar conceptos básicos como los de *tiempo y espacio*. La noción misma de *realidad* comienza a ser repensada, a partir de las posibilidades de construir realidades “virtuales” que plantean inéditos problemas e interrogantes de orden epistemológico cuyo análisis recién está comenzando”.<sup>4</sup>

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior señala en su preámbulo que “si se carece de instituciones de educación superior e investigación adecuadas que formen una masa crítica de personas calificadas y cultas, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible; los países en desarrollo y los países pobres, en particular, no podrán acortar la distancia que los separa de los países desarrollados industrializados”. Y el artículo primero de la Declaración reafirma “la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad”. “La sociedad del conocimiento, dice a su vez la *Declaración de Santo Domingo* (“La ciencia para el siglo XXI”), (marzo, 1999), implica potenciar la capacidad tecnológica combinando formas tradicionales y modernas que estimulen la creación científica y hagan viable el desarrollo humano sos-

*noamericanas en el umbral del siglo XXI: Los desafíos de la globalización*, Colección UDUAL 7, UDUAL, México, D.F. 1996, p. 15.

4. Tedesco, Juan Carlos: *Educación en la sociedad del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. Buenos Aires, 2002, p. 47.

tenible". El avance de un país hacia una economía basada en el conocimiento se mide, según el Banco Mundial, por los siguientes índices: régimen de incentivos económicos; capacidades de innovación, educación y penetración y uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Si bien debemos asumir la globalización críticamente, es preciso reconocer que el proceso de globalización suele ofrecer un gran potencial de crecimiento económico y abrir nuevas oportunidades, reservadas para quienes tienen capacidad competitiva pues excluye, en forma creciente, a quienes no la tienen.

Los países o regiones que aspiren a competir en los nuevos espacios económicos tienen que dar atención preferente a la formación de sus recursos humanos del más alto nivel, al desarrollo científico, al progreso técnico y a la acumulación de información, todo lo cual significa priorizar las inversiones en educación, ciencia, tecnología, investigación e innovación. Los indicadores que sobre estas inversiones nos revelan los Informes Mundiales publicados por la UNESCO señalan que nuestra región se encuentra en gran desventaja.

El mejoramiento substancial de nuestra competitividad requiere conocimiento, tecnología, manejo de información, destrezas; significa elevar la calidad de nuestros sistemas educativos y la preparación de nuestros recursos humanos al más alto nivel posible y formar la "inteligencia científica" de nuestros países. La competitividad implica incorporar el progreso técnico a la actividad productiva. Hoy en día no sólo compiten los aparatos económicos y las empresas, sino también las condiciones sociales, los sistemas educativos y las políticas de desarrollo científico y tecnológico. En realidad, es la sociedad

entera, el país mismo, quien compite y no sólo el sector empresarial. “La carrera económica y geopolítica del siglo XXI, afirma Hernando Gómez Buendía, es una carrera entre los sistemas educativos”.<sup>5</sup>

Si quisiéramos resumir en una frase el gran reto que imponen la globalización y la sociedad del conocimiento a la educación superior, podríamos decir que es el desafío de forjar una educación superior capaz de innovar, de transformarse, de participar creativamente y competir en el conocimiento internacional. Para ello, es preciso que comencemos por priorizar nuestras inversiones en educación y reconocer el papel estratégico que tiene la educación superior en la formación del personal de alto nivel, de la inteligencia científica de nuestros países y en la generación, transmisión y difusión del conocimiento. Los países del Sudeste de Asia invierten el doble en cada uno de sus estudiantes de educación superior que América Latina y el Caribe.

5. Gómez Buendía, Hernando PNUD: *Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*, TM Editores, Bogotá, 1998. “Algunas famosas experiencias de desarrollo regional exitoso, en países desarrollados, son ilustrativas de que la capacidad para conformar estructuras productivas competitivas, innovadoras y comprometidas mediante el aprendizaje permanente hacen la diferencia entre progreso, sobrevivencia y/o atraso de las regiones y naciones, a la hora de acceder a los beneficios del desarrollo económico (Ohmae 1995). Aquéllas que logran fortalecer sus sistemas de educación superior y muestran un mayor compromiso para apoyar las actividades de investigación, innovación y transferencia de tecnología, se convierten en espacios de alta concentración de capital local o externo, elevando su tasa de crecimiento y mejorando sus condiciones de empleo (Shutte & van Alsté, 1998). Citados por Mungaray Lagarda, Alejandro y Ocegueda Hernández, Juan Manuel, en *El Servicio Social y la Educación Superior frente a la pobreza extrema en México*, ANUIES, 1999, p. 26.

Si el siglo XXI es el siglo del conocimiento, del saber, de la educación y el aprendizaje permanentes, no estamos ingresando en él con el equipamiento intelectual mínimo. Según José Joaquín Brünner, a principios de esta década nuestra región representaba alrededor de un 3% del número de científicos e ingenieros dedicados en el mundo a labores de Investigación y Desarrollo, y nuestros autores científicos contribuían a las publicaciones internacionales con un escuálido 1.3%. América Latina contribuye con apenas un magro 4% al total de patentes de invención que se otorgan en el mundo. Según José Joaquín Brünner, América Latina representa el 9% de la población mundial y el 8% del P.I.B global. Produce apenas el 3% de publicaciones mundialmente registradas; 0.19% de las patentes concedidas por la oficina de patentes de los Estados Unidos. Atrae menos del 2% de estudiantes de otras regiones. “No cuenta con ninguna universidad entre las 100 primeras del ranking de Shanghai. La primera universidad latinoamericana en la lista, la de Sao Paulo, ocupa una posición entre los lugares 101 y 150, por debajo de las universidades de Hawai, Miami y Pisa”.<sup>6</sup>

América Latina registra un índice promedio de 5,21% de avance hacia la sociedad del conocimiento.

Después de la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI*, que tuvo lugar en París, en octubre de 1998, varios organismos internacionales de financiamiento han venido lentamente modificando su visión sobre el papel estratégico de la educación superior en los esfuerzos conducentes al desarrollo. De ahí

6. José Joaquín Brünner: “Globalización de la Educación Superior: crítica de su figura ideológica”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, N° 2, 2010.



que sea interesante mencionar el Informe del *Task Force*, que ha sido publicado por el propio Banco Mundial. El documento se inicia con un epígrafe del Presidente de la Rice University, Malcolm Gillis: *Hoy día, más que nunca antes en la historia de la humanidad, la riqueza o pobreza de las naciones dependen de la calidad de su Educación Superior.*

Pero, para que la educación superior juegue ese rol *estratégico* que se le reconoce, ella también necesita emprender, como lo advirtió la Declaración Mundial de París, “la transformación más radical de su historia”, a fin de que sea más pertinente a las necesidades reales del país y eleve su calidad a niveles internacionales aceptables.

### **3. Respuesta de la educación superior a los desafíos contemporáneos**

Frente a los desafíos provenientes de la naturaleza del conocimiento contemporáneo y las características de la sociedad actual, es urgente estructurar las respuestas de las universidades, mediante una serie de tareas, que en apretada síntesis conducirían a fortalecer sus capacidades de docencia, investigación y extensión interdisciplinarias; flexibilizar sus estructuras académicas e introducir en su quehacer el paradigma del aprendizaje permanente; auspiciar sólidos y amplios programas de actualización y superación académica de su personal docente, acompañados de los estímulos laborales apropiados.

Ante un mundo en constante proceso de cambio, la educación permanente aparece como la respuesta pedagógica estratégica que hace de la educación asunto de toda la vida y dota a los educandos de las herramientas intelectuales que les permitirán adaptarse a las ince-

santes transformaciones, a los cambiantes requerimientos del mundo laboral y a la expansión y obsolescencia del conocimiento. En Europa han llegado a la conclusión de que hoy día las personas tienen que estar preparadas para cambiar de empleo o carrera cinco o seis veces a lo largo de su vida laboral. Datos recopilados por el educador peruano León Trahtemberg señalan que en los Estados Unidos se estima que para el siglo XXI todo empleado profesional requerirá aproximadamente treinta créditos de estudios superiores adicionales, cada siete años, si quiere mantenerse vigente en el mercado laboral. Otros analistas son aún más drásticos. Phillip Coombs sostiene que en el futuro los títulos profesionales no serán más que un certificado de que el graduado aprendió a aprender. Y otro analista va más allá cuando sostiene que hacia el año 2030, los títulos profesionales llevarán un sello que dirá “expira en diez años”, como las medicinas de las farmacias.

No debe, entonces, extrañarnos que la revalorización del concepto de educación permanente sea quizás el suceso más importante ocurrido en la historia de la educación de la segunda mitad del siglo XX. A la idea de la educación como preparación para la vida sucede, la idea de la educación durante toda la vida. A la idea de la educación como fenómeno escolar sucede la idea de la educación que impregna todas las actividades humanas. La educación permanente es una respuesta a la crisis de la sociedad contemporánea, donde el aprendizaje deliberado y consciente no puede circunscribirse a los años escolares y hay que lograr la reintegración del aprendizaje y la vida. “Aprender a aprender”, permitirá llevar a la realidad la educación permanente.

La vocación de cambio que imponen la naturaleza de la sociedad contemporánea y la globalización, implica una Universidad al servicio de la imaginación y la creatividad, y no únicamente al servicio de una estrecha profesionalización, como desafortunadamente ha sido hasta ahora entre nosotros. La educación superior, de cara al siglo XXI, debe asumir el cambio y el futuro como substanciales de su ser y quehacer, si realmente pretende ser contemporánea. El cambio exige de las instituciones de educación superior una predisposición a la reforma de sus estructuras y métodos de trabajo, lo que conlleva asumir la flexibilidad como norma de trabajo en lugar de la rigidez y el apego a tradiciones inmutables. A su vez, la instalación en el futuro y la incorporación de la visión prospectiva en su labor, harán que las universidades contribuyan a la elaboración de los proyectos futuros de sociedad, inspirados en la solidaridad, en la equidad y en el respeto al ambiente.

A este respecto, es preciso tener presente que la llamada *revolución copernicana* en la pedagogía, consiste en desplazar el acento de los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje. De esa manera se genera un renovado interés por las teorías o paradigmas del aprendizaje. Hablamos de un *desplazamiento del acento*, para indicar que al centrar ahora los procesos de transmisión del conocimiento en los aprendizajes, es decir, en el sujeto educando, en el aprendiz, en el alumno, esto no significa desconocer o suprimir la importancia de los procesos de enseñanza y, mucho menos, el rol del profesor. Lo que pasa es que el profesor deja de ser el centro principal del proceso, no que pasa a ser el alumno, pero no desaparece de él, sino que se transforma en un guía, en un tutor, en un suscitador de aprendizajes, capaz de generar en su

aula un ambiente de aprendizaje. En último extremo, podríamos decir que se transforma en un co-aprendiz con su alumno, pero no se esfuma ni deja de ser importante en la relación profesor-alumno, que está en el fondo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Cuál es el núcleo de los procesos de transformación universitaria? Estos desafíos del aprendizaje conducen a las respuestas pedagógicas que forman el núcleo de los procesos actuales de transformación universitaria, y que deben inspirar los modelos educativos y académicos. Esas respuestas, que implican profundas innovaciones educativas, son:

- La adopción de los paradigmas del “aprender a aprender”, “aprender a desaprender” y “aprender a emprender”.
- El compromiso con la educación permanente.
- El traslado del acento, en la relación enseñanza-aprendizaje, a los procesos de aprendizaje.
- El nuevo rol de los docentes, ante el protagonismo de los discentes en la construcción del conocimiento significativo.
- La flexibilidad curricular y toda la moderna teoría curricular que se está aplicando en el rediseño de los planes de estudio.
- La redefinición de las competencias genéricas y específicas para cada profesión o especialidad.
- La promoción de una mayor flexibilidad en las estructuras académicas, superando las organizaciones puramente facultativas, o por escuelas y departamentos, y pasando a estructurar más complejas: áreas, divisiones, proyectos, problemas.
- Generalización del sistema de créditos, con una nueva concepción que otorgue créditos al trabajo individual y en equipo de los estudiantes y no únicamente a su presencia en el aula y el laboratorio.

- La estrecha interrelación entre las funciones básicas de la Universidad (docencia, investigación, extensión y servicios).
- La reingeniería institucional y la gestión estratégica como componente normal de la administración universitaria y como soporte eficaz del desempeño de las otras funciones básicas.
- La autonomía universitaria responsable, con rendición social de cuentas periódica.
- Los procesos de vinculación con la sociedad y sus diferentes sectores (productivo, laboral, empresarial, etc), en el contexto de una pertinencia social y de calidad del conocimiento, transmitido y difundido por la educación superior.
- Fortalecimiento de la dimensión internacional del quehacer académico, mediante la incorporación de sus docentes e investigadores en las redes académicas mundiales.

#### **4. Tendencias dominantes en la educación superior contemporánea**

Vamos a referirnos a los aspectos más relevantes en las tendencias actuales de la educación superior contemporánea, que van dando perfil a la Universidad necesaria para el siglo XXI. Luego haremos un resumen de la opinión de reconocidos especialistas sobre tales tendencias.

##### ***4.1 Resignificación de la función social de la Universidad. En el debate internacional ha tomado gran relevancia en los últimos años el tema referente al compromiso social de la Universidad***

Desde la Reforma de Córdoba de 1918 la función social de la universidad se incorporó como uno de los cometidos de la Universidad Latinoamericana, más allá de sus funciones clásicas de docencia e investigación. Sin em-

bargo, por décadas se creyó que tan importante función podía ser atendida con la creación de los departamentos de extensión universitaria, generalmente limitados a organizar programas de difusión cultural.

De esta manera, el concepto de “extensión universitaria”, en un principio se refirió más que nada a la proyección del quehacer de la universidad hacia su sociedad. Luego, y en buena parte por la influencia de las ideas de Paulo Freire, fue evolucionando hasta concebirse como un proceso de comunicación de doble vía entre la universidad y su contexto social.

En la actualidad se estima que la función social de la universidad encuentra su mejor concreción cuando se asume como el cumplimiento de su responsabilidad social. De ahí que hoy día el tema de la responsabilidad social de las universidades ocupe un lugar prominente en el debate internacional. En el caso de nuestra región, pensamos que la universidad en América Latina tiene el deber histórico e ineludible de repensarse, de redefinir su misión en el momento actual y asumir su responsabilidad social, para lo cual necesita integrarse plenamente a su sociedad y promover un diálogo constructivo con todos sus sectores.

La universidad debe orientar su quehacer inspirada en el paradigma compendio del Desarrollo Humano Sostenible, es decir, en un concepto amplio de desarrollo, basado en nuestras propias fuerzas productivas y potencialidades humanas. Por lo tanto, debe ser endógeno y animado del propósito de ampliar las oportunidades de bienestar y de calidad de vida de nuestra gente, acorde con su dignidad humana y respetuoso de la naturaleza.

Para la universidad, esto implica asumir un concepto de pertinencia social, es decir, estar consciente de que

la relevancia de su trabajo será evaluado en función de su auténtico compromiso social y de que éste genere beneficios concretos a su sociedad priorizando, por razones éticas, el empoderamiento de los sectores más desfavorecidos.

Surge así el concepto de “Responsabilidad Social Universitaria”, paralelo al de “Responsabilidad Social Empresarial”, que ha logrado carta de ciudadanía en ciertos sectores empresariales. La Responsabilidad Social Universitaria trata de dar una resignificación a la función social y a las tradicionales tareas de Servicio Social Universitario, que por cierto representan una de las formas concretas de llevar a la realidad esa responsabilidad. La Responsabilidad Social Universitaria contribuye a clarificar y fortalecer la relación Universidad-Sociedad. Todas las funciones universitarias: gestión, docencia, investigación y extensión, cuando son ejercidas con una perspectiva ética y al servicio de todos los sectores de la sociedad, contribuyen a poner de manifiesto la Responsabilidad Social Universitaria, de la que deben ser protagonistas todos los estamentos universitarios: directivos, administradores, docentes, investigadores, extensionistas y, principalmente, los estudiantes.

La Responsabilidad Social Universitaria debe tener presente la posibilidad de que su praxis permita configurar proyectos alternativos inspirados en la solidaridad y la inclusión de los sectores marginados, de tal manera que, como afirma Xabier Gorostiaga, la tarea política profunda de la Universidad consista en “su aporte al empoderamiento cognoscitivo y actitudinal de los actores sociales, a la vez que como plataforma superior de aprendizaje y como conciencia crítica propositiva de la sociedad misma”.

Consecuente con el criterio de que la Responsabilidad Social Universitaria debería ser la mejor expresión de una integración creativa Universidad-Sociedad y su vínculo más idóneo, existe la posibilidad de hacer de ella el eje de la acción universitaria, el hilo conductor de la inmersión social de la Universidad. Decía el filósofo Julián Marías: “Llamo función social de la universidad en cada país al papel que representa dentro de la vida nacional en su conjunto”.

#### *4.2 Nuevas perspectivas de la pertinencia y calidad de la educación superior*

Pertinencia y calidad son dos exigencias ineludibles de la educación superior contemporánea. La Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES-2008), celebrada el año pasado en Cartagena, Colombia, como preparatoria de la Conferencia Mundial, dejó claramente establecido que la obligación, tanto del sector público como del privado, es ofrecer una educación superior con calidad y pertinencia. Además, afirmó que “la calidad es un concepto inseparable de la equidad y la pertinencia”. A su vez, la reciente Segunda Conferencia Mundial (París, julio de 2009), en su Comunicado Final proclamó que “se deben perseguir, al mismo tiempo, metas de equidad, pertinencia y calidad”.

Cuando se aborda el tema de la pertinencia o relevancia de la educación superior existe la tendencia a reducir su concepto a la respuesta que ésta debe dar a las demandas de la economía o del sector productivo. Sin duda, la educación superior debe atender tales demandas, pero su pertinencia trasciende esas demandas, por lo que debe analizarse desde una perspectiva más amplia que tome en cuenta los desafíos y requerimientos que le impone la so-



ciudad en su conjunto. El concepto de pertinencia se ciñe así al papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo que ésta espera de aquélla. La pertinencia tiene que ver con la Misión y la Visión de las instituciones de educación superior, es decir, con su ser y su deber ser, con la médula de su cometido, y no puede desligarse de los grandes objetivos y necesidades de la sociedad en que dichas instituciones están inmersas ni de los retos del nuevo contexto mundial. Por lo tanto, la pertinencia de la educación superior no se agota en su dimensión económica, sino que abarca sus otras dimensiones: laboral, social, cultural y ecológica.

Como puede verse, el concepto de pertinencia de la educación superior ha evolucionado hacia una concepción amplia de la misma y a su estrecha vinculación con la calidad, la equidad, la responsabilidad social, la diversidad, el diálogo intercultural y los contextos en que se desenvuelve. Junto con la calidad, la pertinencia debe considerar los compromisos públicos y los roles sociales que corresponden a las instituciones de educación superior. Y es que la Universidad es una institución cuyo referente es la sociedad y no únicamente el mercado.

Todo esto apunta a fortalecer la convicción que las instituciones de educación superior tienen una ineludible responsabilidad social y no sólo académica y profesional. Y, lo más importante, es que dicha responsabilidad social, en última instancia, es la que realmente determina su pertinencia y calidad.

Es evidente la interdependencia que existe entre pertinencia y calidad, al punto que podemos afirmar que la una presupone a la otra, como las dos caras de una misma moneda. Pertinencia y calidad deben marchar siempre de la mano, pues la pertinencia no se logra con respues-

tas educativas mediocres o de baja calidad. A su vez, los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad de la educación superior no pueden omitir la valoración de su pertinencia. En los procesos de evaluación institucional, la valoración de la calidad y de la pertinencia social deberían recibir la misma atención.

Cualquiera que sea la definición de calidad y los criterios para evaluarla, la calidad de un sistema universitario es el producto de varios factores y procesos. En el sistema universitario existen tres procesos básicos: docencia, investigación y extensión. Existe igualmente un proceso general que envuelve a todos: el proceso de gestión. La evaluación de la educación superior comprende la evaluación de los productos de cada proceso y de los procesos mismos y no se limita al juicio sobre el diseño y la organización curricular ni a la constatación de si son o no suficientes los recursos involucrados. Debe ir más lejos, pues un currículo refleja la concepción que se tiene frente al ser humano, la sociedad y el conocimiento. Además, la evaluación de la educación superior debe inscribirse entre las estrategias de cambio y la transformación. Evaluar para mejorar y transformar.

La acreditación no puede limitarse al cumplimiento de una calidad sin patria. Amén de criterios internacionales de calidad basados en la tradición científica, la calidad también debe tener relación con la pertinencia. La patria de la calidad es la pertinencia. La calidad debe vincularse a la pertinencia social y no a la competitividad exclusivamente, porque la educación superior está al servicio de la sociedad y no sólo de las empresas.

### *4.3 Las redes académicas instrumento clave de la educación superior contemporánea*

Los fenómenos de la globalización de las tecnologías de la comunicación y la información es uno de los que más impacto tienen sobre la educación superior contemporánea. Pero también, genera riesgos. Sin duda, cada vez es más frecuente el uso en la educación superior de las videos conferencias, libros, revistas y hasta bibliotecas electrónicas. Las comunidades académicas se intercomunican instantáneamente a través de las redes cibernéticas. La educación a distancia es ya una modalidad cada vez más frecuente en los currículos universitarios y las “universidades virtuales” se instalan incluso en el seno de universidades tradicionales.

La UNESCO presentó en el año 2005 un informe mundial titulado “Hacia las Sociedades del Conocimiento”, en el que se muestra un panorama prospectivo de los cambios que estamos presenciando a nivel global. En este informe se dice que: “la tercera revolución industrial ha ido acompañada de un cambio de régimen de los conocimientos. A este respecto, cabe señalar el advenimiento de un doble paradigma: el de lo inmaterial y el de las redes”.

La universidad del futuro necesariamente tendrá que integrarse a las redes académicas y de cooperación y participar activamente en el mundo universitario internacional y regional. La integración de todas estas redes de investigadores y académicos en una “red de redes”, conducirá a crear, paulatinamente, una verdadera comunidad universitaria mundial.

El tema de las redes académicas y de cooperación estuvo presente en las deliberaciones de la “Conferencia Regional sobre Educación Superior” (CRES – 2008), celebrada en Cartagena, Colombia, y en la “Segunda Conferencia

Mundial sobre Educación Superior” CMES-2009, celebrada en París, ambas bajo los auspicios de la UNESCO.

La Declaración final de la CRES-2008, dedicó una sección especial a las Redes Académicas, que textualmente dice: “La historia y los avances construidos desde el ámbito de la cooperación han hecho a nuestras instituciones de Educación Superior actores con vocación de integración regional. Es mediante la constitución de redes que las instituciones de Educación Superior de la región pueden unir y compartir el potencial científico y cultural que poseen para el análisis y propuesta de solución a problemas estratégicos. Dichos problemas no reconocen fronteras y su solución depende de la realización de esfuerzos mancomunados entre las instituciones de Educación Superior y los Estados”. “Las redes académicas a escala nacional y regional son interlocutores estratégicos ante los gobiernos. Son, asimismo, los protagonistas indicados para articular de manera significativa identidades locales y regionales, y colaborar activamente en la superación de las fuertes asimetrías que prevalecen en la región y en el mundo frente al fenómeno global de la internacionalización de la Educación Superior”.

A su vez, el Comunicado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009, destacó la enorme importancia de las redes en el campo de la cooperación internacional en educación superior y en los esfuerzos conducentes a reducir la brecha entre los países más desarrollados y en vías de desarrollo.

La conclusión general que cabe extraer de lo antes expuesto es que las redes académicas y de cooperación científica son una realidad producto de la globalización del conocimiento y del extraordinario desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. Ellas re-

presentan un instrumento muy valioso para el enriquecimiento de la vida académica en nuestras universidades. Además, son una herramienta sumamente útil para el avance del conocimiento tanto disciplinario como inter y transdisciplinario. Hoy día es muy difícil que un especialista pueda aislarse de la comunidad de investigadores que trabajan su misma disciplina. Por lo tanto, las universidades deben estimular y facilitar que sus docentes e investigadores se vinculen a las redes académicas. La misma institución debería incorporarse a las redes de cooperación interuniversitaria. Sin embargo, debe tenerse presente el riesgo de la introducción, en el trabajo de las redes, de consideraciones mercantiles que puedan desvirtuar el espíritu de solidaridad que debe inspirar su trabajo.

#### *4.4 Nuevos Modelos Educativos y Académicos*

Una tendencia notable en la educación superior contemporánea es la revisión de los procesos de transmisión del conocimiento, lo que ha llevado a revisar los métodos de enseñanza-aprendizaje, trasladando el acento de la enseñanza hacia el aprendizaje y enfatizando sobre el rol protagónico del estudiante.

La cada vez más generalizada adopción de los enfoques constructivistas, los cambios en el rol del profesor, que deviene en un facilitador del aprendizaje del alumno y la adopción de los paradigmas de la educación permanente y del aprender a aprender, han conducido a muchísimas universidades a diseñar nuevos Modelos Educativos y Académicos, así como a revalorizar la importancia de la pedagogía universitaria.

La educación debe promover la formación de individuos cuya interacción creativa con la información les

lleve a construir conocimiento. Enseñar es esencialmente proporcionar una ayuda ajustada a la actividad constructiva de los alumnos. Se trata de promover un aprendizaje por comprensión. En cada aula donde se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices, única e irrepetible. De esta suerte, la enseñanza es un proceso de creación y no de simple repetición.

Al superarse los enfoques conductistas del aprendizaje para dar paso a los constructivistas, el aprendizaje no es ya un simple cambio conductual, una modificación de la conducta ocasionada por estímulos internos y externos, sino la posibilidad de la autoconstrucción de un nuevo conocimiento significativo. El aprendizaje no es, entonces un producto, sino un proceso (Ángel Díaz Barriga: *Didáctica y currículum*, Paidós, 2002).

Se dice que el aprendizaje o los aprendizajes representan la esencia de la Universidad contemporánea. La pregunta, entonces es, qué hacer en la práctica docente para generar condiciones para un efectivo aprendizaje de los alumnos. Afirma Ausubel que “existe una relación íntimamente entre saber cómo aprende un educando y saber qué hacer para ayudarlo a aprender mejor”. En definitiva, el aprendizaje es un proceso activo y de construcción de conocimientos que lleva a cabo en su interior (estructura cognitiva) el sujeto que aprende.

El constructivismo, precisamente, sitúa la actividad mental del educando en la base de la apropiación del conocimiento. Un conocimiento nos lo apropiamos cuando lo interiorizamos y lo incorporamos a nuestra estructura mental. El docente deviene en un mediador del encuentro del alumno con el conocimiento. “Educar, nos dice Paulo Freire, no es transferir conocimiento sino crear las

condiciones para su construcción". Y Jean Piaget insiste en decirnos que "el sujeto educando no copia, transforma". Pero, no olvidemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una unidad pedagógica compartida y creativa. "Aprender a aprender" supone una capacidad de aprendizaje adquirida al cabo de un período ineludible de aprendizaje con docentes.

Estos nuevos paradigmas educativos y pedagógicos, se fundamentan en los aportes de la psicología y de la ciencia cognitiva sobre cómo aprende el ser humano, y nos conducen a reconocer que el estudiante no sólo debe adquirir información sino también debe aprender estrategias cognitivas, es decir, procedimientos para adquirir, recuperar y usar información. Lo que determina el aprendizaje no es lo que se enseña, sino de qué manera ello interactúa adecuadamente con lo que ya se sabe en forma de creencias, teorías, experiencias y expectativas. La nueva perspectiva de la enseñanza universitaria como una actividad investigativa, permitirá dignificar la docencia a los ojos del profesor universitario. El docente es un investigador, no en el sentido de que es un productor de nuevos conocimientos sino en el sentido de que ha logrado construir sus propios conocimientos en la disciplina que enseña, para comprenderla y aprehenderla y estar así en capacidad de enseñarla. El profesor no es más un proveedor de información (en eso lo superan la computadora y la biblioteca), sino que su esfuerzo se dirige a promover y desarrollar los procesos intelectuales de sus alumnos para hacerlos pensar, reflexionar, investigar, estudiar y comprender.

El Modelo Educativo es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las fun-

ciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su Proyecto Educativo.

El Modelo Educativo debe estar sustentado en la historia, valores profesados, la Visión, la Misión, la filosofía, objetivos y finalidades de la institución.

Cuando una universidad define su Modelo Educativo, lo que implica comprometerse con un determinado paradigma educativo, esta decisión es de suma trascendencia, pues el Modelo deberá proyectarse en todas las funciones básicas de la universidad: docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios.

Por lo tanto, si el Modelo pretende promover una formación integral, sobre la base de los paradigmas de aprender a aprender y de la educación permanente; si pretende formar estudiantes críticos y participativos, capaces de asumir su propio desarrollo autónomo, de ser creativos, proclives al trabajo en equipo, e interdisciplinarios, etc..., será preciso plantearse si esto será posible con estructuras académicas rígidas, dominadas por una visión unidisciplinar, con currículos rígidos y exclusivamente profesionalizantes, sistemas de bloques de asignaturas por semestre y con procesos de enseñanza-aprendizaje que ponen todo el énfasis en la enseñanza, centrados en los profesores, con predominio de las clases expositivas y las conferencias magistrales, que conducen a los estudiantes a adoptar una actitud pasiva en el aula y los transforma en simples receptores y repetidores de los conocimientos expuestos en el aula por el profesor, generalmente aprendidos de memoria en vísperas de las evaluaciones y sin posibilidades de comprobación sobre lo que realmente han aprendido los alumnos.



La decisión de adoptar un nuevo Modelo Educativo conlleva, entonces, la decisión de transformar el Modelo Académico de la Universidad y sus métodos de enseñanza-aprendizaje.

Indudablemente, debe existir congruencia entre el Modelo Educativo y la organización académica de la Universidad, de suerte que puedan alcanzarse los objetivos formativos que persigue el Modelo.

El Modelo Académico traduce en organización académica y diseño curricular, el compromiso de la institución con su Modelo Educativo. La institución debe, entonces, prepararse para revisar su estructura académica, a fin de flexibilizarla, superando el esquema de separación rígida entre las facultades, escuelas y departamentos, y propiciando la apertura de una comunicación permanente entre estos elementos estructurales y comprometiéndolos a facilitar la movilidad intrainstitucional, la flexibilidad de los planes y programas de estudio, la adopción del sistema de créditos, el rediseño curricular de las carreras y especialidades, la estructuración de los currículos por ciclos o módulos, de suerte que exista la posibilidad de que los estudiantes tomen cursos en los distintos programas que ofrecen las diferentes facultades, escuelas y departamentos, el uso óptimo de los recursos disponibles, considerándolos como recursos puestos a disposición de toda la universidad y no sólo a la orden de un determinado departamento o facultad, etc...

Estas transformaciones académicas permitirán a la institución una pronta adaptación a los cambios que se producen en el conocimiento y en el contexto nacional e internacional; mantener una disposición para los procesos de innovación para los cambios que se dan en el ámbito profesional y en el mercado laboral. Asimismo, estructu-

ras flexibles, con las características antes descritas, serán más propicias para el trabajo en equipos multidisciplinarios y promoverían la introducción de la perspectiva interdisciplinaria en el quehacer académico, donde hasta ahora ha predominado la disciplinariedad.

#### *4.5 Flexibilidad académica e innovación*

La Universidad para el siglo XXI debe asumir el cambio y el futuro como consubstanciales de su ser y quehacer, si realmente pretende ser contemporánea. El cambio exige de las universidades una predisposición a la reforma permanente de sus estructuras, programa y métodos de trabajo. La crisis obliga al cambio. Las crisis se producen, se ha dicho, “cuando lo que está por nacer no nace y lo que está por morir no muere”. El paradigma de la Universidad actual responde a la sociedad industrial, que está en proceso de profunda mutación, pero que aún no da paso a la sociedad postindustrial o postmoderna que deberá sustituirla. ¿La “sociedad del conocimiento”? ¿la “sociedad de la información”?

La instalación en el futuro y la incorporación de la visión prospectiva, harán que la educación superior contribuya a la elaboración de los proyectos futuros de sociedad, inspirados en la solidaridad, en la equidad y en el respeto al ambiente. Philip Coombs llega a sostener que las universidades no tienen otra opción real sino atender estas nuevas necesidades porque, “si dejan de hacerlo, se hallarán otras maneras de atender estas demandas y las universidades que funcionen mal y no respondan a estas presiones, terminarán como los dinosaurios, siendo piezas de museo”. No olvidemos que hoy en día las universidades no tienen el monopolio de la enseñanza superior ni de la investigación. El conocimiento no sólo se

elabora en sus recintos, sino que buena parte del mismo se produce fuera de ellas. En los Estados Unidos, las universidades de investigación y adiestramiento que en su propio seno han creado las grandes corporaciones (“Universidades empresariales o corporativas”), están invirtiendo sumas tan grandes que esas actividades no podrían ser absorbidas por las universidades tradicionales.

#### *4.6 Carreras cortas de nivel superior*

El tema de las carreras cortas de nivel superior (“enseñanza superior corta” o SCI’s *short cycle higher education* como se dice en los países que integran la OECD) forma parte importante de la actual discusión internacional acerca del planeamiento de la educación superior. Se considera que este tipo de carreras enriquece la gama de oportunidades que ofrece la educación superior; permite una mejor atención de las crecientes demandas individuales de adiestramiento; contribuye a la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación de tercer nivel; favorece la innovación del sistema postsecundario y reduce la presión sobre las carreras tradicionales del ciclo largo.

Este tipo de carreras, generalmente de dos a tres años de duración después de la enseñanza media, son impartidas por las mismas universidades o por instituciones extrauniversitarias. Cuando están vinculadas a las universidades representan o pueden representar un importante factor para la integración del subsistema postsecundario, desde luego que pueden contribuir a atenuar la separación entre la enseñanza superior universitaria y la no-universitaria. Sin embargo, existe una tendencia que considera más conveniente la organización de estas carreras cortas en establecimientos especiales, fuera de las universidades. Los argumentos en favor de una o de otra solución

son numerosos. Con todo, la designación de estas carreras como “educación superior de ciclo corto”, propuesta en los países miembros de la OECD, en vez de “educación superior no-universitaria”, obedece al convencimiento de que en el futuro la distinción entre las instituciones no universitarias y las universitarias se volverá cada vez más difusa.

La problemática de estas carreras incluye, entre otros, los siguientes aspectos:

- a) La necesidad de aumentar su prestigio social y profesional, de manera que no se las considere como carrera de segunda clase.
- b) La conveniencia de robustecer la identidad y respetabilidad académica de estas carreras, haciendo ver que a través de ellas es posible también alcanzar la excelencia en un determinado campo del saber. A este respecto, es preciso insistir, como se ha dicho, que el ciclo corto no es “un ciclo largo decapitado” o “recortado”.
- c) El papel importante que este tipo de carreras puede desempeñar para la democratización de la educación superior y la reducción de las altas tasas de deserción que se dan en las de ciclo largo durante los dos primeros años.
- d) El diseño de adecuadas articulaciones horizontales y verticales entre estas carreras y las de ciclo largo, así como con las ofrecidas mediante sistemas abiertos.
- e) Mayor apertura de estas carreras a personas adultas (mayores de veintiún años) que carecen del título de bachiller, desde luego que a través de este tipo de carreras esas personas pueden encontrar una vía más adecuada de acceso a la educación superior.

#### *4.7 Los sistemas abiertos y la educación superior a distancia*

La educación no se identifica hoy únicamente con la impartida a través de los sistemas formales. En realidad comprende, como se sabe, la educación formal, la no formal y la informal. Se asiste así a un amplio proceso de apertura de la educación. En palabras del "Aprender a Ser" de la UNESCO, "el hecho es que la educación está a punto de franquear las fronteras en que la encerraron los decretos de una tradición secular. Poco a poco toma posesión de su verdadero campo, el cual se extiende en el espacio y en el tiempo, a la esfera entera de la persona humana en la plenitud de sus dimensiones, demasiado vastas y demasiado complejas para contenerse en los límites de un 'sistema' en el sentido estático, no evolutivo del término. En el hecho educativo, el acto de enseñanza cede el paso al acto de aprender. Sin cesar de ser enseñado, el individuo es cada vez menos objeto y cada vez más sujeto."

El proceso de apertura tiene también lugar a nivel de la educación superior en diversas direcciones: apertura a cualquier persona adulta, en cualquier lugar donde se encuentre y en el momento que ésta desee aprender. El proceso ha sido forzado por dos fenómenos contemporáneos: la masificación y la incorporación del concepto de educación permanente, a los cuales ya se hizo referencia. La educación superior circunscrita a sus formas tradicionales no está en posibilidades de hacer frente a esos fenómenos.

La educación superior abierta implica, pues, la apertura a sectores sociales que por distintas razones no tienen acceso a la educación formal de tiempo completo. También supone un cambio de métodos de enseñanza, de currículos, de sistemas de evaluación, etcétera. Una de sus

formas es la educación a distancia, que rompe con dos de los condicionantes más importantes de la educación tradicional: el espacio y el tiempo. En efecto, la educación a distancia, apoyada en la moderna tecnología educativa pero sin excluir los medios tradicionales, organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una relación profesor-alumno no presencial sino mediata, y cualitativamente distinta a la exigida por los sistemas tradicionales. De esta suerte, la educación superior es accesible a amplios sectores que no pueden someterse a condiciones rígidas de espacio y tiempo. Auxiliados por los sistemas a distancia, organizan su propio proceso de aprendizaje donde y cuando su trabajo o sus otras responsabilidades se lo permiten.

#### *4.8 La interdisciplinariedad*

La preocupación por las relaciones entre las diferentes disciplinas ha estado presente en el pensamiento humano desde hace mucho tiempo. Pero es en nuestros días cuando adquiere especial actualidad como una nueva etapa del desarrollo del conocimiento científico, que provoca un replanteamiento y una reflexión esencial sobre la enseñanza y la investigación en las universidades.

La actual discusión acerca de la interdisciplinariedad no sólo es una consecuencia de la evolución del conocimiento sino también una reacción en contra de los vicios del “departamentalismo” y sus consecuencias en la organización de la enseñanza e investigación universitarias. De ahí que la discusión internacional sobre el tema se haya orientado, hasta ahora, a esclarecer el concepto de interdisciplinariedad; en qué medida ésta favorece una enseñanza e investigación adaptadas al actual desarrollo del conocimiento; y a examinar sus posibilidades

como elementos fundamentales de innovación en el ser y quehacer de la universidad contemporánea.

En primer lugar, fue preciso llevar a cabo un cuidadoso deslinde conceptual para precisar la naturaleza de la interdisciplinariedad, distinguiéndola de la multidisciplinariedad, de la pluridisciplinariedad y de la transdisciplinariedad. Luego, ya en el campo de la interdisciplinariedad, distinguir las diferentes modalidades que ésta puede asumir, según sea la etapa de madurez alcanzada en el proceso. La mejor contribución a este esfuerzo es la que resultó del proyecto de investigación que sobre la interdisciplinariedad auspició, en los años 1969 y 1970, el Centro para la Investigación y la Innovación con el Seminario sobre la Interdisciplinariedad en las universidades, que tuvo lugar en la Universidad de Niza, Francia, en septiembre de 1970. El volumen que recoge los trabajos preparatorios, las ponencias y las conclusiones del Seminario, representa el más valioso acercamiento teórico a la discusión internacional sobre la interdisciplinariedad. ("Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las Universidades" Léo Apostel et al. ANUIES, 1975).

En su contribución al Seminario de Niza, el profesor Jean Piaget distinguió tres niveles de interdisciplinariedad, según el grado de interacción alcanzado entre las disciplinas componentes:

"El nivel inferior podría ser llamado 'multidisciplinariedad' o 'pluridisciplinariedad' y ocurre cuando la solución a un problema requiere obtener información de una o dos ciencias o sectores del conocimiento, sin que las disciplinas que contribuyan sean cambiadas o enriquecidas. Esta situación podría constituir una primera fase que sería posteriormente trascendida, pero que duraría

un tiempo más o menos largo. Esto es con frecuencia lo que se observa cuando se forman grupos de investigación con un objetivo interdisciplinario y al principio se mantienen en el nivel de información acumulativa mutua, pero sin tener ninguna interacción.”

Piaget reserva el término *interdisciplinario* para designar el segundo nivel, “donde la cooperación entre varias disciplinas o sectores heterogéneos de una misma ciencia lleva a interacciones reales, es decir hacia una cierta reciprocidad de intercambios que dan como resultado un enriquecimiento mutuo.”

Finalmente, el profesor Piaget considera que existe un tercer nivel, una etapa superior que sería la “transdisciplinariedad”, la cual, “no sólo cubriría las investigaciones o reciprocidades entre proyectos especializados de investigación, sino que también situaría esas relaciones dentro de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre las disciplinas. Aunque esto es todavía un sueño, no parece que sea irrealizable...”

La diferencia fundamental entre lo pluridisciplinario y lo interdisciplinario estriba, entonces, en que mientras lo pluridisciplinario no es más que la simple yuxtaposición de disciplinas, lo interdisciplinario implica la integración de sus métodos y conceptos.

#### 4.9 *El currículo*

En última instancia, una universidad es el currículo que en ella se imparte y los aprendizajes que deberá construir, en su estructura cognitiva, el estudiante que lo cursa.

En el currículo es donde las tendencias innovadoras deben encontrar su mejor expresión. Nada refleja mejor la filosofía educativa, los métodos y estilos de trabajo de una institución que el currículo que ofrece.



Del tradicional concepto que identifica el currículo con una simple lista de materias y que desafortunadamente aún prevalece en muchas instituciones, se ha evolucionado a la noción que lo considera como el componente clave del proceso educativo y su elemento cualitativo por excelencia.

Un currículo tradicional implica métodos de enseñanza destinados a la simple transmisión del conocimiento con predominio de cátedras puramente expositivas que estimulan la actitud pasiva del alumno; preponderancia de docentes de dedicación parcial; ausencia de investigación; énfasis en el conocimiento teórico, etc. De ahí que toda auténtica reforma tiene, en última instancia, que traducirse en una modificación profunda del currículo, único medio de lograr el cambio cualitativo del quehacer de una institución.

De otra suerte predomina hoy una concepción amplia del currículo, como el conjunto global de experiencias de aprendizaje que se ofrecen al alumno. Este concepto incluye todas las actividades formativas, aun las que antes solían considerarse como “extracurriculares”. Al mismo tiempo, se ha ido pasando, paulatinamente, de los currículos rígidos comunes para todos los estudiantes, a currículos sumamente flexibles que permiten tener en cuenta las características particulares de los alumnos. La tendencia apunta hacia una creciente individualización y contextualización del currículo.

#### *4.10 La tecnología educativa*

Aun cuando la tecnología educativa no es una innovación académica, sino un concepto o categoría más amplio, la educación superior de hoy encuentra en ella un poderoso auxiliar para hacer frente a sus nuevas y cre-

cientes responsabilidades. Sin que de ninguna manera se la pueda considerar como la panacea para la rápida solución de sus agobiantes problemas, la tecnología educativa pone a su disposición una serie de conceptos y de medios que pueden contribuir a superarlos. De ahí el gran interés que se observa actualmente por el análisis de las enormes posibilidades que la tecnología encierra para la educación superior contemporánea.

Una amplia apreciación de la tecnología educativa debe incluir todos los medios y arreglos logísticos que utiliza la educación para mejorar su trabajo. Sucede sin embargo, que las instituciones educativas, y la pedagogía misma, incorporan generalmente con gran retraso los avances científicos que podrían transformar la enseñanza. Además, por la natural resistencia al cambio de los sistemas educativos, la generalización de las innovaciones que ocurren en el campo de la educación se demora varias décadas. Importante también es que han permitido una mayor comprensión de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante su uso será posible lograr una mayor individualización de ese proceso.

Frente a la tecnología educativa pueden asumirse, como ya se ha señalado, dos puntos de vista, ambos equivocados por representar posturas extremas: la *visión utópica*, que la considera una máquina con poderes mágicos para la solución inmediata de los problemas educativos, y la *visión catastrófica*, que también la ve como una máquina, pero maligna para la educación, pues atosiga al estudiante de información, sin oportunidad para el diálogo, empobrece su capacidad de juicio y limita el vuelo de su imaginación, sin contar con las perspectivas de desempleo que crea para los maestros. Ambas visiones proceden de criterios estrechos o perspectivas unilaterales de la tec-

nología, por lo que sólo pueden ser superadas mediante una amplia concepción de las tecnologías educativas.

#### *4.11 Reconfiguración de la administración universitaria*

El reto de *perfeccionar la administración de la educación superior* al servicio de un mejor desempeño de sus funciones básicas de docencia, investigación y extensión, ha llevado a la introducción del planeamiento estratégico como tarea normal de la administración universitaria. Y es que las universidades, y demás instituciones de educación superior, son en verdad organizaciones. De ahí que se esté transfiriendo a su administración una serie de conceptos e instrumentos que provienen de las teorías más modernas sobre la administración de las organizaciones, entre ellos los conceptos de estrategia, planificación y administración estratégicas. Aunque esta conceptualización, nos advierten los especialistas, se aplica principalmente a las empresas productivas y de servicios, es igualmente utilizable en instituciones educativas en general y a las universidades en particular, con las adaptaciones del caso, desde su naturaleza académica, y sin perder de vista su carácter de bien social. J.J. Brünner nos recuerda que Burton Clark señaló, durante la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* (1998) que ha llegado el momento para una más pronunciada “empresarialización” de la universidad, entendiendo por tal no su transformación en una unidad comercial o de mercado, como suelen señalar los detractores de esta idea, sino su conversión en una instancia capaz de responder con iniciativa propia a las múltiples demandas que hoy tienen las sociedades que buscan el crecimiento, la cohesión social y la incorporación a la sociedad global de la información”.

#### 4.12 *La internacionalización de la educación superior*

La internacionalización de la educación superior es, a la vez, muy antigua, por cuanto la apasionante historia de las universidades nos muestra que éstas nacieron para servir a estudiantes provenientes de las diferentes “naciones” de la Baja Edad Media europea. Muy moderna, por cuanto la emergencia de un conocimiento sin fronteras y de la sociedad de la información, en un mundo cada vez más globalizado, conlleva desafíos inéditos para la educación superior contemporánea.

*El Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior, que la UNESCO elaboró como brújula intelectual en el proceso de preparación de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (París, octubre de 1998), afirma que la internacionalización cada vez mayor de la educación superior es en primer lugar, y ante todo, el reflejo del carácter mundial del aprendizaje y la investigación. Ese carácter mundial se va fortaleciendo gracias a los procesos actuales de integración económica y política, por la necesidad cada vez mayor de comprensión intercultural y por la naturaleza mundial de las comunicaciones modernas, los mercados de consumidores actuales, etc. El incremento permanente del número de estudiantes, profesores e investigadores que estudian, dan cursos, investigan, viven y comunican en un marco internacional es buena muestra de esta nueva situación general, a todas luces benéfica.*

La “Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI” (1998), destacó la internacionalización de la educación superior como un componente clave de su pertinencia en la sociedad actual subrayan-

do que se requiere a la vez, más internacionalización y más contextualización.

Siguiendo a la Dra. Jocelyne Gacel Ávila, de la Universidad de Guadalajara, creemos que es acertado proponer que el marco de referencia conceptual de la educación internacional sea la teoría sistémica de la sociedad mundial y de las relaciones internacionales. Coincidimos plenamente con la afirmación de la autora de que *la globalización es el elemento catalizador, mientras que la internacionalización es la respuesta construida por los universitarios frente a los efectos homogenizadores y desnacionalizadores de la globalización*.<sup>7</sup> Además, es “un recurso educativo para formar ciudadanos críticos y preparados para un buen desempeño en un contexto globalizado”. De esta suerte, la internacionalización de la educación contribuye a generar un mayor entendimiento entre las culturas y las naciones, al mismo tiempo que pone las bases para lo que más falta hace en la globalización actual: la solidaridad humana y el respeto a la diversidad cultural. La internacionalización de la educación superior es también una contribución a la superación de la crisis epistemológica que vive la educación en la actualidad, que es solicitada a la vez por los requerimientos tradicionales de la sociedad nacional y los nuevos desafíos provenientes de la sociedad global. La globalización, paradójicamente promueve procesos de homogeneización cultural y, a la vez engendra regionalismos y hasta “tribalismos”, a veces exacerbados, susceptibles de provocar la

7. Gacel-Avila, Jocelyne: *La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*. Universidad de Guadalajara, 2003.

ruptura de aquellos Estados constituidos sobre bases nacionales muy débiles.

El Segundo Encuentro de la Red Iberoamericana de Universidades (UNIVERSIA), proclamó que “la movilidad y la internacionalización forman parte, así, de las esencias, los desafíos y los propósitos más decisivos para la universidad del futuro”. Además, abogó por establecer un “Carnet Universitario Iberoamericano” que permita el uso de los servicios en todo el espacio iberoamericano universitario. También se pronunció por constituir “una verdadera comunidad virtual universitaria iberoamericana”.

Al ser la Universidad la institución que trabaja más estrechamente con el conocimiento, su naturaleza está fuertemente influida por la *materia prima* de su labor y, por lo mismo, la dimensión internacional le sigue siendo consubstancial, aun cuando no pueda desatender, de ningún modo, los intereses nacionales. En la reivindicación de esa naturaleza primigenia de la Universidad, es donde reside una de las fortalezas de la internacionalización de la educación superior, que ahora no sólo le viene de su propia naturaleza y origen, sino también por los requerimientos de la sociedad global y del conocimiento contemporáneo. De ahí que uno de los retos actuales de la educación superior consiste en *reinterpretar su función, releyendo su pasado*, lo que inevitablemente conducirá al regreso a una época de *convergencia*, que claro está, no se da sin dificultades, especialmente por el predominio en las universidades de marcados intereses *nacionalistas*, que se reflejan en su organización y currículum.

La académica colombiana Isabel Cristina Jaramillo, en el trabajo que le auspició la ASCUN,<sup>8</sup> nos advierte lo siguiente: “Generar la cultura de la internacionalización, o como bien dice Jane Knight, “establecer el ethos que promueva y mantenga el desarrollo de las iniciativas y valores internacionales e interculturales”, es un paso fundamental para insertarse al mundo del conocimiento y del saber. Se busca no sólo contribuir a promover la identidad nacional, a mejorar la competitividad económica y tecnológica del país, sino también a garantizar las competencias necesarias del profesional de hoy, a explorar nuevos mercados que permitan el libre comercio de los servicios de educación superior, a mejorar la calidad académica a través del logro de estándares internacionales para la enseñanza-aprendizaje y la investigación, y para el desarrollo de los estudiantes, profesores, investigadores y administradores como individuos, no ya de una sociedad cerrada, sino como ciudadanos del mundo”... “En este sentido, la internacionalización sería un sustrato fundamental para la transformación de la educación superior. Es, sin duda, una educación para formar ciudadanos globalizados, en un planeta cada vez más interconectado, pero, al mismo tiempo, coadyuvar en el fortalecimiento de las identidades culturales. Hay entonces una primera tensión, la cual debe manejarse desde lo internacional, lo local, nacional y regional con una mirada global, ya que la internacionalización no implica, en modo alguno, pérdida de raíces o de identidades en los diferentes niveles

8. Jaramillo, Isabel Cristina: “La Internacionalización de la Universidad Colombiana. Un instrumento para el cambio”, ASCUN, 2003, pág. 18 y sigts.

de la sociedad. Ésta constituye un parámetro muy importante en constante cambio y construcción”.

Además de la Declaración Mundial de 1998, hay otro documento importante sobre la internacionalización de la educación superior, que vamos a aludir. Tenemos por ejemplo, a la Asociación Internacional de Universidades (IAU), que considera la internacionalización como un componente de la solidaridad internacional y un instrumento de primer orden para incrementar la eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero hace algunas recomendaciones que transcribimos:

- “Se debe tener una actitud proactiva hacia la internacionalización por parte de las instituciones de educación superior.
- Las directivas universitarias deben liderar el proceso a través de políticas y programas integrados a la vida de la institución.
- Los currícula deben incluir el dominio de otras lenguas, la comprensión de temas globales frente a los locales y regionales, los temas de paz, resolución de conflictos y desarrollo sostenible, y preparar en áreas como la ciencia y la tecnología de la información.
- Debe fortalecerse la cooperación norte-sur.
- Se deben incrementar los programas de movilidad.
- Se debe garantizar la calidad en los procesos de internacionalización.
- La exportación de la educación debe darse con los más altos estándares de calidad.
- Deben superarse todos los obstáculos a la movilidad con la participación activa de los gobiernos y las mismas instituciones de educación superior, y por último,
- Las relaciones internacionales entre las instituciones deben basarse en una relación entre iguales”.



No podemos confundir “globalización” con internacionalización: “La globalización es el flujo de tecnologías, de economía, conocimiento, gente, valores e ideas a través de las fronteras. La globalización afecta cada país en formas diversas debido a la historia individual de las naciones, las tradiciones, la cultura y las prioridades”. En cambio, “la internacionalización de la educación superior es una de las formas que una institución responde a los impactos de la globalización respetando la individualidad de la nación”... En las palabras de Phillip G. Altbach, Editor del International Higher Education del Boston College Center for International of Hicher Education en los Estados Unidos, “la globalización se refiere a todas aquellas tendencias de la educación superior que tienen implicaciones “cross-national”, que incluyen educación masiva, un mercado global para los estudiantes, docentes y personal altamente calificado(...) Mientras que internacionalización se refiere a las políticas e iniciativas de los países y de las mismas instituciones o de los sistemas para tratar con las tendencias globales”.

Tampoco cabe confundir *internacionalización* de la educación superior con *transnacionalización* del sector educativo de tercer nivel, que conlleva su transformación en un servicio sujeto a las reglas del mercado, con predominio de los intereses de las empresas educativas transnacionales. Mientras en la *internacionalización* se propugna, siguiendo los lineamientos de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, por una cooperación internacional solidaria con énfasis en la cooperación horizontal, basada en el diálogo intercultural y respetuosa de la idiosincrasia e identidad de los países participantes, así como el diseño de redes interuniversitarias y de espacios académicos ampliados, en la *transna-*

*cionalización* se trata de facilitar el establecimiento en nuestros países de filiales de universidades extranjeras, de una cooperación dominada aún por criterios asistenciales, así como la venta de franquicias académicas, la creación de universidades corporativas, auspiciadas por las grandes empresas transnacionales, los programas multimedios y las universidades virtuales, controladas por universidades y empresas de los países más desarrollados. Este nuevo panorama que comienza a configurarse en nuestros países, ha hecho surgir voces de alerta por el riesgo que representan para nuestra soberanía educativa e identidad nacional.

Los conceptos claves para resguardar, en un mundo globalizado y de mercados abiertos y competitivos, la autonomía, la libertad de cátedras y los principios esenciales que caracterizan el quehacer universitario, tal como hasta ahora lo hemos conocido, es el criterio proclamado por la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (París, 1998), que nítidamente define la educación superior como *un bien público* y el conocimiento generado en ella como *un bien social al servicio de la humanidad*. Este concepto lo ratificó la Declaración del 2009 al definir la educación superior como “un bien público social”.

No es aceptable la pretensión de declarar a la educación superior como “un bien público global”, pues el calificativo de global se presta a que no esté sujeta, en cada Estado, a las normas y regulaciones que soberanamente establezca cada país, y es una manera sutil de empujar a la educación superior a la órbita de la Organización Mundial de Comercio (OMC), sacándola de la jurisdicción de los estados nacionales, y por lo mismo, renunciando éstos a toda regulación o normativa que impida su libre circulación y comercio.

El concepto de “transnacionalización de la educación superior”, hay autores que lo hacen coincidir con el de internacionalización. Así, por ejemplo, el académico argentino Norberto Fernández Lamarra, en un trabajo presentado en el Foro Virtual Educa, que tuvo lugar en Barcelona en el año 2004, sostiene que: “Los procesos de internacionalización están conduciendo a un nuevo escenario, como es el de la transnacionalización de la educación. El gate (Global Alliance for Transnational Education) define a la educación transnacional como “...cualquier actividad de enseñanza o aprendizaje en la cual los estudiantes están en un país diferente (el país huésped) de aquel al cual pertenece la institución proveedora (el país proveedor). Esta situación requiere que las fronteras nacionales sean cruzadas por información educativa y por los profesores y/o los materiales educativos”.

“En América Latina recién en los últimos años se está asumiendo la significación de la internacionalización o transnacionalización de la educación superior. En la última década se han instalado numerosas sedes de universidades de Estados Unidos y Europa; se han multiplicado los programas de educación a distancia –la mayoría de carácter virtual– con programas, materiales y títulos extranjeros, con o sin apoyo local; han aparecido múltiples carreras de grado y de posgrado con doble titulación; se han instalado universidades virtuales en consorcio entre instituciones extranjeras y locales; se han incrementado los programas de intercambio de profesores y estudiantes de grado y de posgrado, con apoyo de la Unión Europea, de países europeos, de Estados Unidos y de Canadá.

“En varios países de América Latina se ha registrado un efecto no deseado y no controlado de la internacionalización de la educación superior: la instalación de un

alto número de instituciones extranjeras, sin acreditación y sin control nacional y con dudosos antecedentes institucionales y en lo referido a la calidad de los servicios ofrecidos. La mayor parte de ellas como sedes locales de esas universidades o por acuerdo de franquicia, utilizando tecnologías virtuales, también de dudosa calidad”.

En un mundo globalizado, la educación superior se ha vuelto un valioso producto de exportación para algunos países desarrollados, en particular para los Estados Unidos, al Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda.

Los proveedores transfronterizos de cursos a distancia, semipresenciales o virtuales, atienden, según estimaciones de la UNESCO una demanda que en el año 2000 fue de 1.8 millones de alumnos y que se estima alcanzará a 7.2 millones en el 2025. Estos servicios son ofrecidos por 41 compañías privadas que cotizan sus acciones en las bolsas y son quienes “venden” estos servicios educativos (19 de EEUU, 13 de Asia Pacífico, 2 de Europa, 2 de Sudáfrica y 2 de Canadá).

Como puede verse, hay enormes intereses económicos detrás de la pretensión de la OMC de desregular la educación superior como un sector más de servicios comerciales en el marco de sus competencias. Frente a esta pretensión ha surgido un movimiento a nivel mundial, de parte de los sectores académicos y científicos para presionar a los gobiernos para que no adopten ningún compromiso en cuanto a la educación superior y la OMC. Los países no pueden renunciar a su derecho soberano de legislar sobre los servicios fundamentales, entre ellos el educativo, que se brinda en sus territorios.

La OMC argumenta que al existir un sector privado de educación superior, tiene entonces que someterse a las reglas internacionales de la regulación de los servicios edu-

cativos. Si la OMC logra convencer a nuestros gobiernos de que la educación superior es un servicio comercial y éstos firman el respectivo convenio, toda la educación superior, pública y privada, caería en su área de competencia y se debería eliminar, a nivel nacional, cualquier restricción que impida el establecimiento de universidades extranjeras o filiales de las mismas, con recursos y facilidades que les permitirían eliminar, poco a poco, nuestras instituciones de nivel superior. Nuestros jóvenes pasarían a formarse en esas instituciones, que terminarían por desnacionalizarlos y de formarlos en valores que no se corresponden con nuestra propia identidad nacional. Además, no existiría garantía alguna de que se estimularía en ellos el pensamiento crítico y la lealtad a su país.

Se pregunta, entonces, Jorge Broveto: “¿Cómo responder a la crisis que origina la globalización? ¿Cómo enfrentar sus consecuencias desde la visión de quienes consideran que no todo es mercancía, que hay derechos sociales que están por fuera, por encima de las leyes del mercado? “Sólo podrán enfrentarse los desafíos de una globalización de orientación predominantemente mercantilista, renovando el proyecto político y social; renovando los postulados educacionales en el marco de nuestra propia identidad cultural, de nuestros propios valores y de la actual problemática social planetaria“. Es justamente en esta tarea que la Universidad, principalmente la pública, puede y debe desempeñar un papel protagónico”.

La internacionalización de la educación superior se caracteriza por inspirarse en principios de solidaridad, como lo establece la Declaración Mundial, reúne a la cooperación horizontal tanto como a la Norte-Sur, privilegia los hermanamientos entre universidades, las redes académicas y la constitución de espacios académicos ampliados.

En cambio, la transnacionalización prioriza el establecimiento de filiales en el extranjero de las universidades de los países más avanzados y el sistema de franquicias.

No se trata de *rechazar por rechazar los programas de proveedores extranjeros*, desde luego que hay campos especializados en que pueden contribuir a completar las ofertas académicas nacionales, pero nada ganan nuestros países con complementar esas ofertas con programas mediocres, de pésima calidad. Tampoco nos conviene la competencia asimétrica y, mucho menos, la desleal.

En este sentido, es urgente incorporar en nuestros Sistemas Nacionales y Regionales de Acreditación, las disposiciones pertinentes 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 éstos presenciales, a distancia o virtuales. El establecimiento de estándares para evaluar esos ofrecimientos es de gran importancia y necesidad. Por lo general, nuestros Sistemas de Acreditación no contemplan estos ofrecimientos transfronterizos. También tenemos que estar prevenidos sobre el hecho de que no sólo nos venden cursos virtuales enlatados y otros insumos educativos de baja calidad, sino que también estén apareciendo agencias acreditadoras extranjeras que prácticamente venden servicios de acreditación, especialmente a proveedores extranjeros.

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 aún, para los programas virtuales. Pero el vacío mayor es en relación a los ofrecimientos hechos por proveedores externos.

*Las universidades deberían asumir 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”. Es un asunto fundamentalmente político, que atañe a toda la nación y a instituciones claves, como son las universidades. Para ello, las universidades tienen que asumir 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 incluso de las nuevas tecnologías de la comunicación; y *Segundo:* no todo es negativo en los ofrecimientos de los proveedores extranjeros. De cada país depende, por las regulaciones que establezca, como aprovechar los aspectos positivos de esos ofrecimientos, garantizando su calidad y la identidad de nuestros propios Sistemas de Educación Superior.

El GATS, en lo que concierne a la Educación Superior no sólo no es suficientemente transparente, sino que contiene artículos que evidentemente no son claros y que puedan dar lugar a interpretaciones perjudiciales, como son los artículos I.3, donde no queda claro qué se entiende por servicio público que no se ofrece comercialmente, ya que éstos están exceptuados del Convenio, y el VI.4, que se refiere a las facultades de los países de establecer las regulaciones nacionales referente a calificación y estándares de calidad, agregando: “que no deben ser más gravosos de lo necesario para asegurar la calidad de los servicios”. Pareciera, como dice Jane Knight, que ese texto es vago a propósito y debilita la garantía de la calidad y los procedimientos de acreditación.

Hay que tener presente las cuatro obligaciones generales de los suscriptores del GATS: 1) Trato de nación más favorable; 2) Libre acceso a la información relevante para efectos comerciales; Trato nacional, que significa tratar a los proveedores extranjeros de manera igual que los proveedores nacionales, salvo reservadas pactadas, y 4) Libre acceso a los mercados nacionales.

Del debate se desprende que las respuestas a los riesgos que significa el GATS para la Educación Superior, corresponden principalmente al *ámbito político*: la necesidad que los Estados tienen de crear Sistemas Nacionales de Acreditación sólidos, transparentes, que gocen de gran credibilidad y que incorporen normas para la acreditación de programas ofrecidos por proveedores extranjeros, es decir todas la modalidades llamadas *Crossborders* o Transfronterizos. Estas normas deberán hacerse extensivas a la autorización para el funcionamiento de Agencias de Acreditación extranjeras. Se pregunta la misma Jane Knight: “¿Tienen los países la capacidad y voluntad política de establecer y supervisar sistemas de aseguramiento de la calidad de los programas de educación superior, tanto para la exportación como la importación?”.

Así como la preocupación por la calidad de los programas presenciales llevó al diseño de estándares e indicadores para su evaluación, también la preocupación por la calidad de los programas de educación a distancia está conduciendo al diseño de estándares de calidad para este tipo de programas, que incluyen propuestas para definir los estándares del diseño del plan de estudios, para analizar si es coherente con los fines y funciones de la universidad y si goza de pertinencia en relación a las necesidades de la sociedad; si está elaborado de conformidad a los lineamientos de la teoría curricular e incluye todos



los elementos propios del currículo, el peso específico de los cursos y actividades formativas y su adecuación al perfil de egreso, la organización y secuencia de las actividades curriculares, si se prevén ciclos de formación general, profesional y complementarios, su flexibilidad (materias obligatorias, optativas y libres) y su correspondiente ponderación; si contribuye a proporcionar las competencias genéricas y profesionales que se esperan en el futuro graduado; la metodología de la enseñanza-aprendizaje, y si corresponde con la naturaleza de la educación a distancia; si el sistema de evaluación de los aprendizajes es coherente con la normativa definida para los procesos y si realmente contribuye a mejorar los procesos de enseñanza; si el pensum integra las funciones básicas de docencia, investigación y extensión; si se prevén procesos de retroalimentación que aprovechen los resultados de las evaluaciones periódicas, si los materiales didácticos se corresponden con la especificidad de la educación a distancia y si propician la construcción del conocimiento por parte de los alumnos; si estimulan la interacción entre los aprendices y de éstos con los tutores; si los tutores fueron debidamente preparados para crear procesos de aprendizaje con estudiantes remotos; si los recursos de computación y de software facilitan el desarrollo de diversas modalidades de aprendizaje; si la gestión académica es eficiente; si la planta física para la administración de los programas es adecuada y, finalmente, si se dispone del presupuesto adecuado.

Todo esto implica gran tarea: *repensar las bases conceptuales de la internacionalización y del comercio internacional de servicios de Educación Superior*. ¿Y esto para qué? Para saber sobre bases firmes, cómo debemos actuar en este nuevo escenario. Tal vez nos ayude la re-

comendación del Club de Roma: “Hay que pensar *localmente* para actuar *globalmente*”.

#### 4.13 *Hacia la construcción de espacios supranacionales de educación superior*

Existe hoy día, a nivel mundial, la tendencia a configurar espacios supranacionales de educación superior, siguiendo el ejemplo del espacio común de educación superior de la Unión Europea. En América Latina se ha avanzado poco en este propósito, pero existe el acuerdo de crear el “Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES). Reunidas en Panamá (6 y 7 de noviembre de 2008) las organizaciones nacionales, regionales y las redes universitarias de América Latina y el Caribe, bajo los auspicios del IESALC / UNESCO, la OUI y la UDUAL acordaron “Propugnar la integración regional latinoamericana y caribeña y la internacionalización de la educación superior mediante, entre otras iniciativas, la construcción del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) y sus principios y recomendaciones. Y conviniendo que la creación de ENLACES, se basa en la cooperación y convergencia, que permitirá potenciar aspectos como la armonización de los currículos y las reformas institucionales, la interdisciplinariedad, la movilidad e intercambio académico, la puesta en marcha de agendas conjuntas para la generación de investigaciones con pertinencia social y prioritarias en el marco de las necesidades de formación de recursos humanos del más alto nivel científico y tecnológico con innovación, la difusión del conocimiento y la cultura, y la oferta de una gama creciente de servicios a los distintos sectores públicos y productivos de nuestras naciones”.

La CRES – 2008 dio un pleno respaldo a la iniciativa de crear ENLACES y señaló los pasos a seguir para que se concrete tan importante propuesta.

El Segundo Encuentro Internacional de Rectores de UNIVERSIA, celebrado en la Universidad de Guadalajara el 31 de mayo y el 1 de junio de 2010, se pronunció por la creación de “Un espacio iberoamericano del conocimiento socialmente responsable”.

## **5. La opinión de los especialistas sobre las tendencias de la educación superior contemporánea que configuran la universidad del futuro**

En un informe que el Dr. Axel Didriksson (México) presentó ante el IESALC-UNESCO sobre las *Tendencias de la educación superior en América Latina*, señala que las tendencias posteriores a 1998 son, entre otras, las siguientes:

- “Surge el protagonismo de las redes y asociaciones antes que las instituciones individuales, incorporando una dimensión regional que en América Latina y el Caribe es de integración y que en el Este Pacífico es privatista;
- Aparición de corrientes mercantiles a cargo de nuevos proveedores internacionales;
- Duplicación de las tasas de crecimiento vegetativo en diversos países, con la consiguiente presión demográfica;
- Influencia de la ciencia y la tecnología sobre la enseñanza, que conduce a la educación a distancia y a la redefinición estructural de las organizaciones;
- Complejidad de las universidades como organizaciones, lo que se advierte con nitidez en las macro universidades;
- Surgimiento de universidades de nuevo tipo como las indígenas, por ejemplo;

- Movilidad estudiantil internacional, intra y extra regional;
- Participación paritaria de la mujer.

Esas tendencias se intersectan con grandes desafíos, entre los cuales la tendencia a la universalización (pasar del 32% actual promedio de cobertura a no menos del 60 por ciento) y la necesidad de crear una relación estrecha con la ciencia y la tecnología para que las universidades participen, a través de la producción y transferencia de conocimiento, en la promoción del desarrollo y la solución de problemas sociales”.

Según Francisco López Segrega la globalización está teniendo un gran impacto en la educación en cinco grandes áreas:

- “1) En la organización del trabajo y en los tipos de ocupación que la gente desarrolla, que exigen un nivel más alto de educación en la fuerza de trabajo y la recalificación permanente mediante cursos de actualización.
2. Los gobiernos de los países en desarrollo están bajo la presión creciente de invertir más en todos los niveles educativos para tener una fuerza de trabajo más preparada capaz de producir con técnicas sofisticadas, única forma de competir en un mercado mundial cada vez más globalizado.
3. La calidad de los sistemas educativos está aumentando a nivel internacional. El currículum se torna crecientemente complejo y la educación, en especial la superior, debe entrenar a los estudiantes en el manejo de las nuevas tecnologías y de varios idiomas. Por otra parte, se tiende a exigir cada vez más la rendición de cuentas acerca del manejo de los recursos y de los resultados alcanzados con relación a objetivos predefinidos.

4. La virtualización de la educación tiende a desarrollarse vertiginosamente, aunque no siempre con el objetivo de expandir la educación a un menor costo, vía la educación a distancia. La educación por Internet tenderá a convertirse en la forma predominante de educación y en especial de educación superior.
5. Las redes de información globalizadas implican la transformación de la cultura mundial, pero los excluidos de este “orden mundial” luchan contra los valores de esta cultura mundial de la apoteosis del mercado”.<sup>9</sup>

A su vez el Profesor Jean Paul Gravel, de la Universidad de Québec, se pregunta: “¿Qué debe hacer una Universidad para evitar ser marginada por el proceso de globalización? ¿Qué modificaciones debe realizar para jugar un papel dinámico en el nuevo orden mundial? Gravel suministra cinco pistas de acción:

1. “Desarrollar sectores específicos de excelencia en el campo de la enseñanza y de la investigación, favoreciendo programas y equipos de trabajo que puedan liderar ciertas especialidades.
2. Desarrollar iniciativas de carácter multidisciplinario, tanto en la enseñanza como en la investigación y en la extensión.
3. Establecer y promover enlaces con el sector productivo, público, privado o de carácter social, como medio de facilitar las actividades de investigación y desarrollo, y la creación de redes con configuración internacional progresiva.

9. López Segrera, Francisco: *Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial* (fotocopiado), p. 19.

4. Estimular la formación a distancia, una manera flexible de enfrentar los rápidos cambios en la oferta y la demanda del subsistema.
5. Desarrollar la incorporación de las unidades de enseñanza, investigación y extensión en las redes nacionales e internacionales”.<sup>10</sup>

En el trabajo preparado por Philip Altbach, con la colaboración de Liz Reisberg y Laura E. Rumbley, para la Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior (París, julio de 2009), intitulado: “Tras la pista de la revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales”, UNESCO, 2009), se presenta un resumen de las tendencias que experimenta la educación superior como consecuencia del crecimiento demográfico.

- “Seguirá aumentando el número de estudiantes universitarios, lo mismo que el de los sistemas de enseñanza superior. Sólo en unos pocos países disminuirá la cantidad de personas que cursen estudios superiores;
- Las mujeres serán la mayoría de las poblaciones de estudiantes en la mayor parte de los países desarrollados y aumentarán considerablemente sus porcentajes en todos los países;
- La población estudiantil será más variada: habrá más estudiantes internacionales, estudiantes de más edad, estudiantes a tiempo parcial y de otros tipos;
- La base social de la enseñanza superior seguirá ensanchándose, junto con la incertidumbre acerca de cómo influirá ello en las desigualdades de oportunidades de adquirir instrucción entre los grupos sociales;

10. Jean Paul Gravel: *La mundialización de los mercados y la cooperación universitaria interamericana*, en IGLU, Québec, Organización Universitaria Interamericana, 1994, pp. 116-119.

- Las actitudes y las políticas sobre el acceso y la conciencia entre los grupos desfavorecidos cambiarán y adquirirán una importancia aún más grande en los debates nacionales;
- El ejercicio de la docencia universitaria pasará a tener una mayor orientación internacional y será más móvil, pero continuará estructurado en función de las circunstancias nacionales;
- Las actividades y funciones de los profesores universitarios estarán más diversificadas y serán más especializadas y sujetas a contratos laborales de diversos tipos; y
- En muchos países en desarrollo, la necesidad de aumentar constantemente el número de profesores de universidad hará que sus cualificaciones generales, actualmente más bien bajas, tal vez no mejoren mucho, y en muchos países puede que se siga confiando gran parte de la docencia universitaria a profesores a tiempo parcial”.

También se reseña el impacto de la crisis económica mundial en el financiamiento de la educación superior:

- “Es muy posible que se impongan importantes restricciones a los presupuestos de las universidades en que se realizan investigaciones porque las autoridades públicas serán incapaces de proporcionar los recursos necesarios para su mejora permanente. En muchos casos, se dará prioridad a asignar fondos para no reducir radicalmente el acceso al sistema de enseñanza superior.
- En los países en que existen programas de préstamos a estudiantes, ya sea en sector público o en el privado, es posible que se impongan restricciones rigurosas a su concesión, junto con aumentos de los tipos de interés.
- Se ejercerá presión sobre el sistema para que se establezcan derechos de matrícula de los alumnos o aumenten los que ya se impongan.
- Las medidas de recorte de costos de muchas universidades darán lugar a un deterioro de la calidad de la enseñanza. Es probable que se contrate a más profesores a tiempo par-

cial, se aumente el número de alumnos por curso y que se tomen otras medidas más.

- Es probable que se produzcan «congelaciones» de la contratación, la construcción de nuevos locales, la mejora de la tecnología de la información y la adquisición de libros y revistas”.

A su vez Norberto Fernández Lamarra, Profesor de la Universidad Nacional Tres de Febrero de Buenos Aires, Argentina, sugiere las siguientes políticas para la educación superior:

- “Diseñar y ejecutar estas políticas en un amplio y participativo consenso entre todos los actores pertinentes intra y extra universitarios.
- Contribuir efectivamente a mejorar la gobernabilidad democrática y la calidad de la democracia vigente en los países de América Latina y, a su vez, perfeccionar la gobernabilidad de cada una de las instituciones universitarias.
- Articularse más con la sociedad y sus organizaciones representativas, tendiendo a establecer una nueva alianza sociedad-universidad, que permita asumir sus demandas y posibilitar su participación efectiva en el diseño y desarrollo de las políticas sectoriales e institucionales.
- Afirmer las concepciones de la autonomía universitaria y del cogobierno y replantearlas a partir de los nuevos desafíos de la sociedad y de su gobernabilidad.
- Articularse con las políticas y planes del conjunto de la educación y del sistema científico-tecnológico, para responder en forma pertinente a sus desafíos.
- Definir las políticas sectoriales en un mediano y largo plazo, para atender tanto los requerimientos inmediatos como los más mediatos.
- Articularse con los sectores del trabajo y la producción para contribuir a su mejoramiento tecnológico y a su funcionamiento de acuerdo con los requerimientos globales, regionales y nacionales.



- **Asumir una concepción estratégica de reforma y cambio, con un planeamiento y gestión de carácter innovador, en lo institucional, en lo académico, en lo organizativo y en lo pedagógico.**
- **Contribuir a atender prioritariamente los requerimientos de los sectores sociales pobres, de manera de posibilitarles su mejor inserción en el sistema educativo y en la educación superior.**
- **Tender a superar la fragmentación actual de la educación superior y sus niveles de gran heterogeneidad en cuanto a calidad, promoviendo procesos de convergencia tanto a nivel nacional como de toda la región.**
- **Asumir que el conocimiento es un factor decisivo para el desarrollo equilibrado de los países y que las universidades deben utilizarlo para impulsar su propio auto desarrollo y el de la sociedad en su conjunto.**
- **Incrementar sustantivamente los recursos financieros para la educación superior y para la investigación científico-tecnológica y mejorar los procesos de asignación y utilización de los disponibles en función de prioridades.**
- **Aprovechar plenamente las posibilidades que brindan la NTIC, de manera que estén al servicio de una política democratizadora de educación superior para todos.**
- **Establecer regulaciones y normativas –de común acuerdo con otros países de la región– que tiendan a controlar, en función de las necesidades nacionales, las propuestas y ofertas de educación superior de carácter transnacional.**
- **Favorecer los procesos de integración regional y subregional de modo que los sistemas universitarios se incorporen a una alianza estratégica tendiente a construir una comunidad latinoamericana de naciones y un espacio común latinoamericano de educación superior”.**

En cuanto a las instituciones de educación superior, éstas deben trabajar intensamente dentro de estas políticas para el sistema en su conjunto y desarrollar políticas y estrategias institucionales que tiendan a concretarlas.

Entre los desafíos más significativos pueden plantearse los siguientes:

- “1. Los procesos de evaluación y acreditación deben tener un carácter permanente y constituirse en la base para los cambios e innovaciones institucionales de mejoramiento de la calidad y de la pertinencia académica y social.
2. Estos procesos deben facilitar el tránsito de la “cultura de la evaluación” a la de una “cultura de una gestión responsable, autónoma, pertinente y eficiente” a nivel de cada institución universitaria.
3. Debe tenderse a contar con estructuras institucionales innovadoras, con nuevas modalidades de conducción y de toma de decisiones, de carácter democrático y ampliamente participativo.
4. El desarrollo institucional, a mediano y largo plazo, debe estar basado en planes y programas de carácter estratégico, articulados con los requerimientos nacionales y de cada región, establecidos con una orientación prospectiva.
5. Las estructuras organizativas deben ser flexibles e innovadoras y basarse en una reingeniería en profundidad de los procesos de gestión.
6. El funcionamiento de las instituciones universitarias debe articularse –desde su autonomía– con los sectores del trabajo y la producción, con las organizaciones sociales y con todos los ámbitos públicos y privados pertinentes.
7. Debe asumirse una concepción institucional de calidad que se base en una “construcción social”, de carácter gradual y colectivo, pertinente, basada en un proceso de reflexión y debate intra y extrauniversitario.

8. Las instituciones universitarias deben funcionar en un ámbito de creatividad, de innovación, de mirada hacia el futuro. Para ello deben planificar estratégicamente, ejecutar con responsabilidad, hacer seguimiento y control y evaluar como proceso permanente y autorregulado.
9. Flexibilizar y profesionalizar las estructuras de gestión institucional, académica y administrativa con sentido integrador en el marco de su autonomía.
10. Articular e interrelacionar las funciones de docencia, investigación y extensión y transferencia, en función de sus prioridades institucionales.
11. Asociarse y establecer redes académicas con otras instituciones del país, de la región y de otras regiones con el fin de estimular el intercambio de estudiantes, docentes e investigadores y de acordar programas articulados de docencia, investigación y extensión".<sup>11</sup>

Finalmente, aludimos a los imaginativos aportes del ex Rector de la Universidad de Brasilia, profesor Cristovam Buarque en su libro *La Universidad en una encrucijada*.<sup>12</sup> Buarque parte de la siguiente consideración:

En los últimos mil años no ocurrieron grandes cambios estructurales en la universidad. El rol de la universidad poco cambió. Entretanto, la realidad de la situación social en el mundo, como también los avances di-

11. Norberto Fernández Lamarra y Cristian Gonzalo Pérez Centeno: *La autonomía universitaria en Argentina y América Latina: Análisis y propuestas para configurar la reforma universitaria necesaria para el siglo XXI* en Rosario Muñoz et al: *La autonomía universitaria a debate. Una visión desde América Latina*, Universidad de Guadalajara, 2010, pp. 75 a 77.
12. Cristovam Buarque: *La Universidad en una encrucijada*, Senado Federal de Brasil, Brasilia, 2005, p.8.

námicos en términos de información, conocimiento, y nuevas técnicas de comunicación y educación, evidencian la necesidad de una revolución en el concepto de la universidad.

En este momento de la encrucijada, la esperanza está en la universidad. Es necesario que ella se transforme y se reinvente, para servir a un proyecto alternativo de civilización. Casi ocho siglos y medio han pasado desde la creación de la universidad, y hoy, ella se encuentra en el medio de la encrucijada de la civilización que irá a definir los caminos del futuro. La opción será entre una modernidad técnica, cuya eficiencia no depende de la ética, o una modernidad ética, en que el conocimiento técnico estará subordinado a los valores éticos, de los cuales uno de los principales es la permanencia de la semejanza entre los seres humanos.

La universidad tiene que entrar en sintonía con este nuevo rumbo, corrigiendo el desorden producido por este turbulento cambio de siglo”.

“Casi ochocientos años después de su creación, las universidades necesitan entender que mudanzas tienen que ocurrir en cinco grandes ejes:

- a. volver a ser la vanguardia crítica de la producción del conocimiento;
- b. afirmar nuevamente su capacidad de asegurar el futuro de sus alumnos;
- c. recuperar el rol de principal centro de distribución del conocimiento;
- d. asumir compromiso y responsabilidad ética para el futuro de una humanidad sin exclusión; y
- e. reconocer que la universidad no es una institución aislada, sino que hace parte de una red mundial”.

Diversos campos del conocimiento se desarrollan hoy día fuera de las universidades: en centros públicos de pesquisa que se distancian y hasta evitan el contacto con la universidad, adentro de empresas que mantienen sus propios centros de pesquisa, y en instituciones de enseñanza superior que se autodenominan “universidades corporativas”, como forma de indicar que ellas ofrecen enseñanza superior, sin enseñar lo mismo que las universidades tradicionales. Esas ‘parauniversidades’ existen porque las universidades tradicionales fracasaron en el cumplimiento de su rol, atrasándose en términos de generación de conocimiento y perdiendo la sintonía con los tipos y la cualidad de los temas desarrollados o enseñados. Si las universidades no reconocieren esta situación y alteraren su rumbo, ellas dejarán de tener utilidad. Fue lo que pasó con los monasterios hace un milenio.

Más de ocho siglos después de su fundación, la universidad se encuentra en medio de una revolución tecnológica, en un mundo dividido, necesitando ahora hacer su propia revolución. Por lo menos siete vectores deberán orientar esta revolución:

a. **Universidad Dinámica.** La universidad no puede encarar el conocimiento de forma estática, como si el saber tuviera una larga duración compatible con el horizonte de la vida de sus profesores. Hoy, el conocimiento empieza a cambiar en el instante en que es criado, y la universidad tiene que incorporar esa dimensión en el rol que desempeña.

Para eso:

**El diploma debe tener plazo de duración.** La universidad del siglo XXI no puede responsabilizarse por los conocimientos de un ex alumno formado hace algunos años. Es por ese motivo que un diploma univer-

sitario debe conllevar la exigencia de reciclaje del conocimiento a lo largo de toda la vida profesional;

**La universidad debe ser permanente.** En realidad, la universidad debe extinguir el concepto de ex alumno. El estudiante formado debe mantener un vínculo permanente con su universidad, conectándose con ella online y recibiendo conocimientos a lo largo de toda su vida profesional, de forma a evitar la obsolescencia.

**Los doctorados deben ser actualizados.** Lo que ocurre hoy es que los alumnos de doctorado concluyen su tesis y cargan por el resto de su vida un título que demuestra apenas que un trabajo de mérito fue realizado en el pasado.

**Los profesores deben ser sometidos a concursos periódicos.** Si los diplomas de graduación y de pos-graduación necesitan de revalidación, los profesores no pueden mantener sus cargos con base en concursos antiguos. La coherencia exige que los profesores universitarios presten nuevos concursos, en plazos que permitan demostrar la actualidad de su conocimiento.

**Flexibilidad en el tiempo de duración de los cursos.** Si, por un lado, un alumno no debe jamás llegar al término definitivo de su curso, por otro, es imposible definir, en términos de un período fijo, el tiempo necesario para la obtención de los conocimientos básicos para la práctica de una profesión. Las universidades del siglo XXI no pueden más fijar la duración de sus cursos. Los alumnos podrán someterse a concursos que determinen su habilitación para la práctica de la profesión, de acuerdo con su propia capacidad y con el tiempo que les sea necesario.

**Las referencias bibliográficas deben ser indicadas online, con la propia elaboración del libro por los autores. Hoy en día, la elaboración de muchos libros demora más que el desarrollo de las teorías contenidas en él. Una universidad que se basa en libros impresos es una universidad que se atrasa en términos del conocimiento de punta.**

- b. Universidad Unificada.** Con esta red mundial, la idea de limitar un alumno a un curso específico en su universidad de origen se tornó anticuada e ineficiente. Cada alumno puede formular su propio programa de curso, eligiendo los profesores y las disciplinas en escala global, en una red que abarca al mundo entero.
- c. Universidad para Todos.** La universidad se convirtió en una entidad única, debiendo estar abierta a todos.
- d. Universidad Abierta.** La universidad del siglo XXI no tendrá muros, ni un campus físicamente definido. La universidad del siglo XXI será abierta a todo el planeta. Las clases serán transmitidas por la televisión, por la radio y la Internet, tornando innecesario que los alumnos estén presentes en el mismo campus, o en la misma ciudad que el profesor. Los profesores podrán mantener un diálogo permanente con sus alumnos de todo el mundo.
- e. Universidad Tridimensional.** La universidad del siglo XXI tiene, también, que ser organizada de forma multidisciplinar.
- f. Universidad Sistemática.** La universidad del futuro se vincula universalmente a todas las otras universidades, pero tendrá que vincularse también con todo el sistema de creación del saber. La universidad deberá incorporar las instituciones de investigación pública

y privada, bien como todas las organizaciones no-gubernamentales, ligadas a la producción de investigaciones, deben hacer parte del sistema universitario.

- g. **Universidad sustentable.** Las universidades deberán ser instituciones públicas, sean ellas públicas o privadas. La universidad no puede morir por falta de recursos públicos, ni puede recusar los recursos privados de quien quiere invertir en ella”.

## 6. Mi visión de la Universidad del futuro

Para concluir, séame permitido resumir, las características que en mi opinión deben estar presentes en la universidad que necesitamos para enfrentar con éxito los desafíos del siglo XXI. Requerimos:

- Una universidad que haga realidad la definición de Jaspers de ser “el lugar donde la sociedad permite el florecimiento de la más clara conciencia de la época”, organizándose, como propone Habermas, como una auténtica “comunidad crítica de estudiantes y profesores”;
- Una universidad que mantenga estrechas relaciones de coordinación con el Estado, la sociedad civil organizada y el sector productivo y empresarial; que forme parte de un Proyecto Nacional de Desarrollo Endógeno, Humano y Sostenible y, contribuya, mediante su visión prospectiva, a configurar los proyectos futuros de sociedad;
- Una institución que forje, de manera integral, personas y ciudadanos conscientes y responsables; profesionales, especialistas, investigadores, artistas y técnicos formados interdisciplinariamente, dotados de una cultura humanística y científica, capaces de seguirse formando por sí mismos, durante toda su vida, de adaptar sus conocimientos a los rápidos cambios que se producen en su campo profesional, laboral y científico, de localizar la información per-



- tinente, evaluarla críticamente, juzgarla y tomar las decisiones pertinentes;
- Una universidad que ponga el acento en el aprendizaje de sus estudiantes y convierta a sus docentes en facilitadores de ese aprendizaje;
  - Un centro donde se contribuya a conservar, defender, acrecentar y difundir los valores culturales propios, se fortalezca la identidad nacional, y se promuevan la interculturalidad, la “cultura de paz” y la “cultura ecológica”;
  - Una universidad globalmente competitiva, donde docencia, investigación, transferencia del conocimiento, extensión, vinculación y servicios, se integren en un solo gran quehacer educativo, enriqueciéndose mutuamente, y se apliquen a la búsqueda de soluciones para los problemas de la sociedad, la nación y el mundo;
  - Una universidad que promueva la integración regional pero que, a la vez, incorpore en su enseñanza una visión holística del mundo, auspicie la comprensión entre las naciones y asuma, resueltamente, la dimensión internacional que hoy día tienen el conocimiento, la información y la propia educación superior;
  - Una universidad que asuma críticamente el fenómeno de la globalización del conocimiento, se integre a las grandes redes académicas y científicas, y participe activamente en el mundo universitario regional e internacional;
  - Una universidad comprometida con las culturas de calidad y pertinencia, que acepte la evaluación por sus pares, practique la autoevaluación sistemática de todas sus actividades y gestione la acreditación de sus programas y carreras por agencias oficialmente reconocidas. Consciente de su responsabilidad social y sin menoscabo de su autonomía, reconozca que está sujeta a la evaluación crítica de la sociedad por la eficiencia y eficacia de su desempeño.
  - Una universidad que sepa emplear todos los recursos de la moderna tecnología educativa, sin permitir que la máquina reemplace al profesor, salvo aquel, que según Skinner, merezca ser reemplazado por ella;

- Una universidad que diversifique su población estudiantil y su oferta de carreras y especialidades e incorpore carreras cortas de nivel superior, prestigiadas por su identidad académica y por su posibilidad de permitir el paso a carreras de larga duración; introduzca institucionalmente la educación a distancia y virtual, y ofrezca oportunidades de formación a personas de todas las edades, aspirando a ofrecer una educación superior para todos y todas y durante toda la vida;
- Una universidad inserta en la totalidad del sistema educativo, del cual debe ser “cabeza” y no simple “corona”, preocupada por los niveles que le preceden, a los cuales debe aportar no sólo personal docente calificado, sino también propuestas para su mejoramiento cualitativo;
- Una universidad edificada sobre la base de estructuras académicas y administrativas flexibles, que ofrezca currículos también flexibles, que comprendan ciclos de competencias generales, básicas, profesionales, terminales y libres, acompañadas de las destrezas y habilidades requeridas para cada profesión o especialidad y que propicie la reintegración del conocimiento y el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario;
- En fin, una universidad donde las ciencias, las humanidades y las artes encuentren un alero propicio; la innovación, la imaginación y la creatividad su morada natural, y “la barca del sueño que en el espacio boga” un lugar seguro donde atracar”.

## BIBLIOGRAFIA

Carlos Tünnermann Bernheim: *La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI*, Colección UDUAL, México, D.F., 2003.

- Carlos Tünnermann Bernheim: *La Universidad necesaria para el siglo XXI*, Editorial HISPAMER, Managua, 2007.
- Carmen García Guadilla: *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*, CRESALC-UNESCO, 1996.
- Cristovam Buarque: *La Universidad en una encrucijada*, Senado Federal de Brasil, Brasilia, 2005.
- Hernando Gómez Buendía: *Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. PNUD/ TM Editores, Santafé de Bogotá, 1998.
- Jean Paul Gravel: *La mundialización de los mercados y la cooperación universitaria interamericana*, en IGLU, Québec, Organización Universitaria Interamericana, 1994.
- José Joaquín Brunner: *La Universidad Latinoamericana frente al próximo milenio*, en revista UNIVERSIDADES, UDUAL, N° 16, Julio-Diciembre de 1988.
- Juan Pierre Lemasson y Martha Chiappe: *La investigación universitaria en América Latina*, Ediciones IESALC/ UNESCO, Caracas, 1999.
- Licha, Isabel: *La investigación y las universidades latinoamericanas en el umbral del siglo XXI: Los desafíos de la globalización*, Colección UDUAL 7, UDUAL, México, D.F. 1996.
- López Segrera, Francisco: *Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial* (fotocopiado).
- Morin, Edgar: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO – IESALC, Ediciones FACES / UCV, Caracas, 2000.

Mungaray Lagarda, Alejandro y Ocegueda Hernández, Juan Manuel, en *El Servicio Social y la Educación Superior frente a la pobreza extrema en México*, ANUIES, 1999.

Norberto Fernández Lamarra y Cristian Gonzalo Pérez Centeno: *La autonomía universitaria en Argentina y América Latina: Análisis y propuestas para configurar la reforma universitaria necesaria para el siglo XXI* en Rosario Muñoz et al: *La autonomía universitaria a debate. Una visión desde América Latina*, Universidad de Guadalajara, 2010.

Rifkin, J: *La era del acceso*, Paidós, Buenos Aires, 2000.

Tedesco, Juan Carlos: *Educación en la sociedad del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. Buenos Aires, 2002.

UNESCO: *Ciencia y Tecnología en América Latina y el Caribe*, Ediciones UNESCO-Montevideo, 1996.

UNESCO-OREALC: *Educación para el desarrollo y la paz: Valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal*, Santiago, Chile, 1996.

UNESCO-OREALC: *Situación Educativa de América Latina y el Caribe, 1984-1994*, UNESCO, Santiago, Chile, 1996.

# IMPLICACIONES DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA PARA EL SIGLO XXI

---

## Contenido:

1. Raíces históricas de la autonomía universitaria. / 88
2. Breve reseña de la evolución del concepto de autonomía universitaria. / 98
3. La autonomía universitaria en el siglo XXI. / 107
4. Retos y desafíos. / 111

## 1. Raíces históricas de la autonomía universitaria

### *La palabra universidad*

Desde sus orígenes las universidades representan una permanente aspiración de autonomía y libertad frente a los poderes civiles, políticos o eclesiásticos.

Las primeras universidades que conoció el mundo, se constituyeron como corporaciones, la *universitas*, es decir, el gremio o corporación de los que enseñan y aprenden, de los maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los saberes. Estas corporaciones nacieron con privilegios y autonomía.

## *Los privilegios*

Constituidos en gremios o corporaciones, los maestros y los estudiantes se empeñaron en ampliar sus inmunidades de parte de la Comuna y asegurarse la protección de las jerarquías superiores (Papa o Emperador) frente a cualquier intento de la Comuna destinado a limitárselas. En las pequeñas repúblicas italianas de esa época, los ciudadanos sólo disfrutaban de derechos civiles en su propia ciudad. En las otras ciudades eran considerados como extranjeros y éstos se hallaban indefensos frente a los abusos de los posaderos, comerciantes y autoridades locales. Los estudiantes eran así en su mayoría extranjeros. Las primeras gestiones fueron encaminadas a asegurarles derechos similares a los de los ciudadanos. Luego llegaron a disfrutar de prerrogativas excepcionales, tales como la exoneración de impuestos y servicios a los que estaban sometidos los ciudadanos corrientes; derecho a una jurisdicción especial, la interna de la universidad, que les sustraía de la jurisdicción de la Comuna; libertad de movilización, etc...

Las recién fundadas universidades disponían, además, de un arma muy eficaz para defenderse de los abusos de las autoridades municipales: la *dispersión* o *secesión*, es decir, la amenaza de trasladarse a otra ciudad que les garantizara sus prerrogativas. Como generalmente estas corporaciones universitarias carecían de edificios propios y de instalaciones como bibliotecas, laboratorios, etc. y el idioma que usaban (el latín) servía en cualquier país, les era fácil cumplir su amenaza si las autoridades de la ciudad no las complacían. Precisamente, en los primeros siglos de la existencia de la universidad, estas secesiones de estudiantes o maestros fueron una de las causas de la creación de nuevas universidades: de un éxodo de estudiantes y maestros ingleses

de la Universidad de París surgió la Universidad de Oxford (1167), la que, a su vez y por igual vía, engendró a Cambridge (1209), una secesión de estudiantes de Bolonia dio lugar al nacimiento de la Universidad de Padua (1222); otra surgida en la Escuela de Salerno condujo a la creación de la Universidad de Nápoles (1224), etc.

### *Los modelos*

Dos arquetipos universitarios dieron lugar a dos tradiciones distintas: el modelo de Bolonia (*universitas scholarium*) y el de París (*universitas magistrorum*). La Universidad de Bolonia surgió del impulso de estudiantes que buscaban profesores, lo cual explica que en su gobierno y administración influyera notablemente el elemento estudiantil.<sup>1</sup> Los estudiantes acudían a Bolonia de todas partes de Europa para escuchar las explicaciones de los comentaristas o glosadores del *Corpus Juris* romano.

Diferente fue el origen de la Universidad de París, la gran universidad teológica, nacida en el seno de las escuelas catedrales de Notre Dame, al servicio de las necesi-

1. "El nacimiento de la Universidad de Bolonia, al comienzo del siglo XII, responde a una necesidad creada en la Italia de la época por la incesante superposición de las leyes introducidas por las sucesivas invasiones de los bárbaros. Se había producido una confusión tan grande que se decía haber tantas leyes cuantas cosas diferentes... Conceptos jurídicos firmes podía darlos tan sólo la tradición del *ius romanum*, conservada en los colegios de juristas de Pavía, Pisa y especialmente de Ravena... Pero en 1106 Bolonia se separó de Ravena y entonces debió procurarse los libros legales y convertirse en centro de estudios jurídicos... El iniciador de la escuela de comentaristas (glossatores) del derecho romano fue Imerio. Con él y toda su escuela hasta Accursio, autor de la *Glossa magna*, Bolonia adquiere su renombre mundial de *legum mater*, y lo consolida con Graciano". Rodolfo Mandolfo: Op. cit., pp. 15 y 16.

dades doctrinales de la Iglesia Católica. Su preocupación central fue la Teología. No era francesa ni parisiense sino un órgano de la Iglesia universal. En ella predominaron los maestros, el más célebre de los cuales fue Pedro Abelardo, quien innovó los estudios superiores introduciendo el método de enseñar “doctrinas contrarias”. La Universidad de París recibió una protección especial de los Papas, resueltos a convertirla en “la fortaleza de la fe y la ortodoxia católicas”. Pero, por la misma razón, los pontífices se reservaron la vigilancia de su actuación y de su enseñanza; de ahí que la *universitas magistrorum* estuviese sometida a la jurisdicción del Canciller de la Catedral, a quien correspondía la dirección general de los estudios y la designación del Rector. Esta última facultad la perdió al organizarse la corporación como la totalidad de maestros y alumnos, reservándose las naciones el derecho a elegir Rector. Al Canciller, con funciones un tanto protocolarias, le correspondía únicamente el otorgamiento de los grados.

El modelo de Bolonia fue imitado, por la Universidad de Salamanca y por la mayoría de las universidades de Europa meridional; el de París influyó en la estructura de las de Europa septentrional. Las universidades coloniales de Hispanoamérica, creadas por la Corona española, se inspiraron en el esquema de Salamanca. En cambio, las creadas por las órdenes religiosas generalmente siguieron el modelo de París, a través del modelo de la Universidad de Alcalá de Henares, que se inspiró en el esquema de París.



## *La universidad medieval frente a los poderes ecuménicos*

Sólo los dos poderes ecuménicos de la época, el Papa o el Emperador, podían otorgar a las universidades el *ius ubique legendi o docendi*, que les facultaban para conceder grados y licencias de validez universal. De ahí la importancia que tenía para las corporaciones universitarias el reconocimiento por alguno de estos poderes, o por ambos. Además, a ellos recurrían en busca de privilegios y de protección frente a los abusos de las Comunas o de los Obispos. Frecuentemente se valieron de uno u otro de los poderes ecuménicos para lograr el equilibrio que les asegurara la mayor libertad posible. Ciertamente, los universitarios medievales tuvieron que agudizar su ingenio y valerse de las luchas y rivalidades entre los distintos poderes para ejercer libremente su oficio, lo cual no siempre consiguieron. Pero la reseña que hemos hecho de los primeros siglos de existencia de la más eminente institución creada por el hombre confirma lo que decíamos al principio que desde sus orígenes las universidades encarnan una decidida y constante vocación de independencia y libertad.

## *Universidad y Estado*

El desenvolvimiento histórico de la universidad nos muestra, desde sus orígenes, la tensión que ha existido entre la autonomía de la comunidad universitaria, como institución con fines propios, y las fuerzas sociales, principalmente los poderes públicos y religiosos, deseosos de controlarla.

Desde la consolidación de los Estados nacionales, al finalizar la Edad Media europea, la tensión se manifiesta entre el Estado y la universidad, de suerte que la autono-

mía de ésta se define principal, aunque no exclusivamente, frente al Estado, representado por el gobierno central. En última instancia, la autonomía será desde entonces el resultado de la particular relación dialéctica que se establece entre el Estado y la universidad, según sea el contexto político y socioeconómico.

Se trata, más específicamente, como lo señala José Medina Echavarría, de “una peculiar relación entre el poder político y un poder social, entre el Estado y una institución espiritual. Y esa relación ha sido siempre, como otras típicas de occidente, de equilibrio o, si se quiere, de compromiso. Por eso no se reduce a ser meramente una cuestión estatutaria o que pueda resolverse de una vez por todas por un precepto jurídico. La verdadera autonomía deriva del ámbito de libertad reconocida a la universidad por el Estado por razón de que acepta la autoridad que ésta posee ya por sí misma. En este sentido, perdura la autonomía espiritual de la universidad aun allí donde se ha convertido en miembro uniforme de la actividad administrativa del Estado. La fascinante historia de la universidad en los distintos países es sólo la historia de las distintas formas que ha tomado esa relación y de los delicados mecanismos de equilibrio que la han mantenido”.<sup>2</sup>

De ahí, agregamos nosotros, que el problema de la autonomía universitaria se relacione con el más amplio de la distribución del poder en la sociedad y requiere una redefinición en cada época histórica.

2. José Medina Echavarría: *Filosofía, Educación y Desarrollo*. Siglo XXI Editores, Primera Edición, México, 1967, pp 154 y siguientes.

La tendencia hacia el absolutismo que caracterizó a los recién constituidos Estados nacionales, afectó la autonomía de las universidades, que en muchas ocasiones perdieron su tradicional independencia y fueron incorporadas al engranaje estatal. Además, el Estado trató también de utilizarlas para su propósito de afirmación nacional frente a los poderes supranacionales, que anteriormente había otorgado su protección a la universidad. En algunos casos la universidad llegó a identificarse tan estrechamente con los poderes constituidos que degeneró en instrumento de un determinado interés político o confesional y utilizada como mecanismo de represión en contra de la libertad intelectual y el desarrollo de la cultura, que constituyen su esencia. En esos momentos de degradación universitaria, los verdaderos pensadores y los hombres de ciencia realizaron su labor al margen de las universidades.<sup>3</sup>

3. “Ha habido épocas, nos dice Julián Marías, en que la universidad ha coincidido aproximadamente con la vida intelectual; en otras, por el contrario, ha sido sólo una componente parcial de ella, y lo más vivo y creador del pensamiento ha ocurrido a su margen”... “Lo primero ocurre, como es notorio, en la Edad Media, sobre todo en los siglos XIII y XIV”... Otro es el caso entre mediados del XV y más que mediados del XVIII. En este tiempo, las universidades quedan resueltamente relegadas a un segundo plano, lo más sustantivo de la ciencia europea se gesta en otros mundos. Tomás de Aquino, Alberto Magno, Duns Escoto, Ocaña –las figuras máximas del tiempo– habían sido docentes universitarios. No lo son, en cambio Nicolás de Cusa, Erasmo, Giordano Bruno, Copérnico, Galileo, Descartes, Malebranche, Spinoza, Leibniz, Pascal, Bacon, Locke, Berkeley, Hume, Voltaire, D’Alembert, Rousseau. Todavía lo son Vitoria y Suárez, porque pertenecen a la forma medieval del saber y de la ciencia, aunque sus problemas y sus contenidos sean modernos en buena parte. Las cosas vuelven a cambiar. Tal vez la variación se inicia con Wolf, el nuevo escolástico. Después sí: los grandes creadores del pensamiento suelen ser profesores

En Alemania se dio un fenómeno muy especial en la relación entre la universidad y el Estado. El absolutismo de los monarcas no impidió el desarrollo del espíritu indagador. El caso alemán es un ejemplo de lo que antes decíamos acerca de los “delicados mecanismos de equilibrio” que muchas veces adopta la relación Universidad - Estado. Bajo el dominio de monarquías autocráticas y en el seno de universidades estatales carentes de autonomía fue posible un notable florecimiento universitario, gracias al principio de la libertad académica, la *libertas philosophandi*”, característico de las universidades alemanas.

### *Autonomía y libertad de cátedra*

El caso de la universidad alemana del siglo pasado ilustra las consideraciones de quienes sostienen que la libertad de cátedra puede existir aun sin autonomía, por lo menos sin autonomía administrativa, y de quienes estiman que lo fundamental en el quehacer universitario es la libertad académica.

Conviene reflexionar un poco más sobre este punto de las relaciones entre la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, que forma parte de la relación más general entre la universidad y el Estado. “En el mundo de habla inglesa, advierte Risieri Frondizi, se confunde con fre-

---

de universidad: Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Dilthey, Brentano, hasta Husserl y Bergson –para hablar sólo de la filosofía, sin esfuerzo se podría ampliar la lista en las restantes disciplinas-; así Schopenhauer; Comte o Kierkegaard. Desde fines del siglo XVIII hasta los comienzos del nuestro, la ciencia se hace en las universidades”. Julián Marías: “La universidad, realidad problemática. En: La Universidad en el siglo XX. Universidad Mayor de San Marcos, Lima, 1951, pp.319 a 332.

cuencia la autonomía con la libertad académica o libertad de cátedra. Se habla de ambas como si se tratara de la misma cosa. Es cierto que los dos principios están relacionados, pero no se les debe confundir. La distinción es sencilla: la autonomía se refiere a las relaciones de la universidad con el mundo externo y en particular con el gobierno. La libertad de cátedra, en cambio es un problema interno. Puede haber, por lo tanto, autonomía sin que haya libertad de cátedra –como ocurrió en Oxford a principios del siglo XIX– y libertad de cátedra sin autonomía, como sucedió en las universidades prusianas del siglo pasado”. Pero, evidentemente, la mejor garantía de la libertad de cátedra es una amplia autonomía. En América Latina la experiencia nos enseña que sin autonomía es difícil que florezca una auténtica libertad de cátedra. Pareciera que la autonomía es su atmósfera natural. Además, en nuestro continente, no basta la autonomía docente, sino que es necesario que ésta se extienda a lo administrativo y financiero para garantizar el cabal ejercicio del oficio universitario, que para su desenvolvimiento requiere una atmósfera de libertad, en todos los aspectos.

### *El caso particular de la universidad en América Latina*

En cuanto a su organización, Salamanca y Alcalá de Henares, las dos universidades españolas más famosas de la época, fueron los modelos que inspiraron las fundaciones universitarias del Nuevo Mundo, siendo el de Alcalá el más imitado. Entre ambos modelos existieron diferencias bastante significativas, que se proyectaron en sus filiales de América, dando lugar a dos esquemas universitarios que en cierto modo prefiguraron la actual división de la educación universitaria latinoamericana en univer-

sidades “estatales” y “privadas” (fundamentalmente católicas). La universidad colonial no gozó de autonomía plena, pero en las que siguieron el modelo de Salamanca sus claustros elegían a sus autoridades y disfrutaron de un cierto grado de autonomía asediada por las constantes intervenciones de los Virreyes, que trataban de controlarla. En el caso de las confesionales, que siguieron el modelo de Alcalá de Henares, las intromisiones provenían de la autoridad eclesiástica.

A raíz de la independencia, la adopción del esquema napoleónico en América Latina no produjo los frutos esperados y fue más bien contraproducente. En primer lugar, destruyó el concepto mismo de universidad, desde luego que la nueva institución no pasó de ser más que una agencia correlacionadora de facultades profesionales aisladas. En segundo término, hizo aún más difícil el arraigo de la ciencia en nuestros países, desde luego que el énfasis profesionalista postergó el interés por la ciencia misma. La universidad latinoamericana que surgió del injerto napoleónico produjo posiblemente los profesionales requeridos por las necesidades sociales más perentorias, que asumieron la tarea de completar la organización de las nuevas repúblicas, pero estos graduados fueron, por defecto de formación, simples profesionales, sin duda hábiles en su campo profesional, mas no universitarios en el pleno sentido de la palabra. La burocratización de la universidad y su supeditación al Estado, acabó también con la menguada autonomía que hasta entonces había disfrutado.

## **2. Breve reseña de la evolución del concepto de autonomía universitaria**

### *La Reforma de Córdoba*

La llamada Reforma de Córdoba de 1918, que este año cumplió 90 años, fue el primer cuestionamiento a fondo de nuestras universidades y señala el momento histórico del ingreso de América Latina en el siglo XX y del ascenso de las clases medias urbanas que, en definitiva, fueron las protagonistas del Movimiento.

La Reforma de Córdoba replanteó las relaciones entre la universidad, la sociedad y el Estado. Hasta Córdoba, la universidad y la sociedad marcharon sin contradirse, pues durante los largos siglos coloniales y en la primera centuria de la República, la universidad no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes de la sociedad, dueñas del poder político y económico y, por lo mismo, de la universidad. El Movimiento de Córdoba fue la primera confrontación en una sociedad que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna, una universidad enquistada en esquemas obsoletos. Si la República trató de separar la universidad de la Iglesia, mediante la adopción del esquema napoleónico que, a su vez, la supeditó al Estado, Córdoba trató de separarla del control del Estado mediante un régimen de autonomía.

El concepto de autonomía sustentado por el movimiento reformista era muy amplio: implicaba el reconocimiento del derecho de la comunidad universitaria a elegir sus propias autoridades, sin interferencias extrañas; la libertad de cátedra; la designación de los profesores mediante procedimientos puramente académicos que garantizaran su idoneidad; la dirección y gobierno de la institu-

ción por sus propios órganos directivos; la aprobación de planes y programas de estudio; elaboración y aprobación del presupuesto universitario, etc. Incluso se llegó a recomendar la búsqueda de un mecanismo que permitiera a la universidad su autofinanciamiento (autarquía patrimonial), a fin de evitar las presiones económicas por parte del Estado, o de las otras fuentes de ingresos, que en determinado momento podían hacer irrisoria la autonomía formal. Más tarde, y ante las constantes amenazas de parte de las fuerzas públicas, se incluyó la inviolabilidad de los recintos universitarios, de reconocido abolengo medieval. Con esto, el concepto de autonomía adquirió características que, en ese momento, no existían en otras partes del mundo. Seguramente, al movimiento reformista se debe el énfasis puesto en este aspecto de la vida universitaria latinoamericana, cuya necesidad e importancia para el desarrollo universitario y social del continente ha quedado plenamente demostrada.

Desde el grito de Córdoba, la autonomía ha estado en la primera línea de las reivindicaciones universitarias en América Latina. Consagrada en la mayoría de los textos legales y elevada en varios países a rango de precepto constitucional, su accidentada historia, escrita algunas veces con la sangre generosa de la juventud, está generalmente ligada al éxito o fracaso de la democracia en nuestros países. Representa una aspiración permanente de los universitarios latinoamericanos y una de las condiciones que definen su universidad. Sin embargo, no existe en la actualidad un criterio uniforme acerca del sentido y el alcance de la autonomía.



## *La evolución del concepto de autonomía universitaria*

El concepto de autonomía universitaria ha sido motivo de muchos debates, tanto a nivel nacional como internacional. Se le ha examinado desde muchos ángulos (jurídico, sociológico, político, filosófico) dando lugar a una amplia bibliografía que sería imposible reseñar y analizar dentro de los reducidos límites de esta ponencia. Nos limitaremos a referirnos al concepto que de ella se tiene en los medios universitarios y a las principales consideraciones que hoy en día se hacen acerca de su naturaleza, carácter dialéctico y relatividad, de suerte que en varias reuniones universitarias se ha abogado por la conveniencia de llevar a cabo un análisis profundo del tema y una revisión de su conceptualización, a la luz de las actuales circunstancias socioeconómicas y políticas.

En 1965, en la IV Conferencia de la Asociación Internacional de Universidades (AIU), celebrada en Tokyo, se intentó, a nivel mundial, elaborar una definición de lo que debe entenderse por autonomía universitaria en la comunidad académica. Tras arduas discusiones, la Conferencia de Tokyo declaró que “siglos de experiencia demuestran que las universidades pueden realizar en forma satisfactoria la tarea que se les ha encomendado, cuando se sienten libres para tomar decisiones que comprenden las siguientes áreas:

1. Cualesquiera que sean las formalidades para los nombramientos, la universidad deberá tener derecho de seleccionar su propio cuerpo de profesores.
2. La universidad deberá responsabilizarse de la selección de sus estudiantes.

3. Las universidades deberán responsabilizarse de la formulación de los currículos para cada grado y del establecimiento de los niveles académicos. En aquellos países donde los grados y títulos para practicar una profesión estén reglamentados por la ley, las universidades deberán participar de manera efectiva en la formulación de los currículos y el establecimiento de los niveles académicos.
4. Cada universidad deberá tener el derecho de tomar las decisiones finales sobre los programas de investigación que se llevan a cabo en su seno.
5. La universidad debe tener el derecho, dentro de amplios límites, de distribuir sus recursos financieros, entre sus diversas actividades, es decir, por ejemplo, espacio y equipo; capital e inversiones”.

El Consejo Ejecutivo de la UDUAL, en 1966, hizo suya la declaración de Tokyo, agregando que “la autonomía y su cabal ejercicio estriban también en el espacio del recinto universitario, que ha sido inviolable desde hace siglos y que si ahora no lo es por dictado de la ley, sí lo es por mandato de la historia y de la tradición, ya que constituye una garantía para la dignidad de profesores y estudiantes en el libre ejercicio de su vida universitaria”. Entiéndase, sin embargo, que la inviolabilidad del recinto universitario no significa “extraterritorialidad” ni mucho menos impunidad para delitos comunes. La fuerza pública, previa autorización de las autoridades universitarias competentes, puede penetrar en los recintos universitarios cuando se trate de la comisión de delitos comunes, para los cuales la autonomía no debe servir de escudo.

A los fines legales, la autonomía es el status que el Estado concede a la universidad para que se gobierne de manera independiente en los asuntos de su incumben-

cia. Tales asuntos conllevan: a) Autonomía para investigar, por medio de la cual la universidad elige libremente el campo de indagación que mejor le parezca, por encima del juego de intereses creados de los grupos sociales; b) Autonomía para enseñar, o derecho de transmitir conocimiento libremente (libertad de definir el contenido de las asignaturas); c) Autonomía administrativa, es decir, libertad para crear y manejar sus propios órganos de gobierno, hacer nombramientos, remociones y disponer asignaciones, y; d) Autonomía económica, que quiere decir libertad para elaborar el presupuesto y manejarlo para adelantar la gestión financiera, sin perjuicio de la fiscalización a posteriori por parte de organismos de contraloría competentes, cuando se trata de fondos públicos.

La autonomía que se da frente a los poderes del Estado proporciona el marco jurídico que permite el amplio ejercicio de la libertad académica, base de toda enseñanza genuinamente universitaria. No se trata con la autonomía de crear un Estado dentro de otro Estado ni de contraponer un poder a otro poder. La autonomía es condición que permite a la universidad cumplir, en la mejor forma posible, la tarea que le es propia. Impone, por cierto, serias responsabilidades, pues la universidad, dueña de su destino, debe responder por lo que haga en el uso y disfrute de su libertad. El quehacer de la universidad consiste, fundamentalmente, en el cumplimiento de sus funciones, una de las cuales es, por cierto, la función crítica, que la autonomía debe preservar a toda costa. La autonomía no debe provocar el divorcio entre la universidad y su medio. Es preciso evolucionar de un concepto de autonomía de simple defensa a otro más dinámico de afirmación, de presencia de la universidad en la vida de la sociedad, pues la universidad es demasiado importante para que se le per-

mita el aislamiento. Más bien ella debe construir puentes de comunicación de doble vía con la sociedad en la que está inmersa, y de la que es parte importante.

La autonomía es un medio, no un fin en sí misma. Es una herramienta que puede ser eficaz o no para que las universidades cumplan sus funciones. Cuando el medio se confunde con un fin se produce su uso defectuoso o abuso. El uso de la autonomía es, por el contrario, su aplicación dinámica a la investigación por encima de los intereses de grupos, es la vinculación de la universidad con los problemas de la nación. Si por medio de la autonomía la universidad produce su desvinculación formal de la sociedad que la soporta, por medio de su uso restablece dicho vínculo, pero ahora no de manera impuesta sino deliberada y consentida; emerge de la conciencia histórica del universitario, de su sentido de la solidaridad social y de su responsabilidad ante su pueblo.

“Una universidad, dice Hutchins, es un centro de pensamiento independiente. Como centro de pensamiento, y de pensamiento independiente, es asimismo, un centro de crítica. La libertad de la universidad moderna, en una sociedad democrática no se basa en los restos de una tradición medieval, sino en la premisa de que las sociedades requieren centros de pensamiento y crítica independientes, si han de progresar o, aún, sobrevivir”.

La autonomía implica serias responsabilidades para la universidad. Dueña de su destino, debe responder por lo que haga en el uso y disfrute de su libertad, sabida que su quehacer consiste, fundamentalmente, en el cumplimiento de sus misiones propias. Ya el maestro José Medina Echavarría había examinado este complejo aspecto de la vida universitaria en su obra fundamental: *Filosofía, Educación y Desarrollo* (Siglo XXI, Editores, México,

1967), llegando a las conclusiones siguientes: “Para que la universidad sea el lugar en que se ofrece “la más clara conciencia de la época” tiene también que ser el lugar que representa “la serenidad frente al frenesí” en la consideración de las más espinosas y graves cuestiones de esa época. Lo que quiere decir que nada de su tiempo puede serle ajeno, pero sólo en la medida en que pueda situarlo a la distancia que exige su busca permanente de la verdad. Si la *Universidad enclaustrada* ha sido siempre excepcional y hoy casi imposible –“torre de marfil” tan sólo en el denuesto– su contraposición radical no lo es menos, porque acaba precisamente con la universidad misma. Frente a la *universidad enclaustrada*, la *universidad militante* es la que se deja invadir sin tamiz alguno por los ruidos de la calle y reproduce en su seno, en exacto microcosmos, todos los conflictos y pasiones de su mundo. La tarea científica desaparece y sólo quedan los gritos sustituyendo a las razones. La apertura al mundo de la actividad universitaria –su única manera de influir sobre él– sólo cabe, en consecuencia, en la forma de la *universidad partícipe*, es decir no militante ni enclaustrada. *Universidad partícipe* es aquella que enfrenta los problemas del día aceptándolos como tema riguroso de su consideración científica, para afirmar únicamente lo que desde esa perspectiva se puede decir”.

La *Declaración Mundial sobre la Educación Superior* (París, 1998), atribuye a los establecimientos de educación superior la función de *opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar*. En cumplimiento de dicha función la universidad debía vincularse estre-

chamente con su entorno y sus problemas, contribuyendo al estudio y solución de los mismos.

Por supuesto, que la lectura de estos compromisos, consignada en la Declaración Mundial, tenemos que hacerla en el contexto actual. Dice la Declaración que las universidades deben *reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención; y utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la UNESCO; disfrutar de plenas libertades académicas y de autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas.* Surge así el concepto de *Autonomía con rendición social de cuentas*, que fue proclamado en la *Declaración de La Habana* de 1996, en el texto siguiente: “El conocimiento sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado, en beneficio de la sociedad, en instituciones plurales y libres, que gocen de plena autonomía y libertad académica, pero que posean una profunda conciencia de su responsabilidad y una indeclinable voluntad de servicio en la búsqueda de soluciones a las demandas, necesidades y carencias de la sociedad, a la que deben rendir cuentas como condición necesaria para el pleno ejercicio de la autonomía. La educación superior podrá cumplir tan importante misión en la medida en que se exija a sí misma la máxima calidad, para lo cual la evaluación continua y permanente es un valioso instrumento”. La mejor

garantía del respeto a la autonomía la genera la propia universidad, cuando cumple adecuadamente su encargo social, con la pertinencia y calidad que cabe esperar de una educación de rango superior. El respaldo que entonces la sociedad le da a la universidad es su mejor escudo a cualquier intento de intervención.

En varios países de América Latina la autonomía universitaria ha sido elevada al más alto rango de la jerarquía jurídica, al incorporarse en las Constituciones Políticas como uno de los principios fundamentales del Estado. Esto sin duda garantiza un mayor respeto de parte de las autoridades, desde luego que cualquier intervención estatal que lesione alguno de los aspectos de la autonomía, puede ser denunciado como violatoria de la Carta Magna del país. También contribuye a garantizar la auténtica autonomía financiera de las universidades, la existencia, en varios países, de preceptos constitucionales que asignan a la educación superior pública un determinado porcentaje del presupuesto del Estado, aunque aun en estos casos surgen con frecuencia controversias sobre el cálculo de dicho porcentaje, pues según la redacción que se le dé al precepto, puede ser sobre los ingresos ordinarios fiscales o sobre el total del presupuesto estatal. Los problemas de interpretación del precepto suelen generar serios conflictos entre el Estado y las universidades.

Otro peligro, o al menos riesgo para la autonomía, proviene de la existencia de Ministerios o Vice Ministerios de Educación Superior, a los cuales las leyes suelen atribuir funciones que genuinamente son de la competencia de las propias universidades. En consecuencia, pronto surgen confrontaciones entre las Academias y las autoridades del gobierno central. Al menos, en algunos países, la existencia de estos Ministerios ha creado problemas a

las universidades en cuanto a la asignación de recursos o, en cuanto a la aprobación de las pruebas de admisión o graduación y hasta en la determinación de los cupos o de los currículos que deben impartirse.

Algunos analistas señalan como intervención en la autonomía académica la tendencia de los gobiernos a crear fondos públicos concursables a los que las universidades estatales sólo pueden acceder si sus proyectos o propuestas son aprobadas, por las autoridades centrales. Estos fondos representan, en algunos países, la única forma de obtener un incremento importante de los recursos públicos, por lo que los analistas califican esta modalidad como “procesos inducidos” para obligar a las instituciones a realizar mejoras o reformas a tono con las políticas que define el Estado.

### 3. La autonomía universitaria en el contexto del siglo XXI

Una de las características de la sociedad contemporánea es el papel central del conocimiento en los procesos productivos, al punto que el calificativo más frecuente que suele dársele es el de *sociedad del conocimiento*, aunque la UNESCO prefiere hablar de *sociedades del conocimiento*, por la distancia que se da entre los países en cuanto a acceso y disposición del conocimiento.

Esta realidad no debe conducirnos a concebir la universidad como simple productora de “capital humano altamente calificado”. La universidad debe crear el conocimiento y dotar a sus graduados de las competencias necesarias, sin perder su carácter de centro por excelencia de la formación de una conciencia crítica y responsable ante la problemática mundial. La universidad no puede



renunciar a su misión de forjadora de una cultura de responsabilidad social que va más allá de la simple función de formadora del capital intelectual del país.

La emergencia de un conocimiento sin fronteras y de la sociedad de la información, en un mundo cada vez más globalizado, conlleva desafíos inéditos para la educación superior contemporánea. El *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*, que la UNESCO elaboró como “brújula intelectual” en el proceso de preparación de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, afirma que la internacionalización cada vez mayor de la educación superior es en primer lugar, y ante todo, el reflejo del carácter mundial del aprendizaje y la investigación.<sup>4</sup> La *Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI* destacó la internacionalización de la educación superior como un componente clave de su pertinencia en la sociedad actual, subrayando que se requiere a la vez más internacionalización y más contextualización.

Frente a los desafíos provenientes de la naturaleza del conocimiento contemporáneo y las características de la sociedad actual, es urgente estructurar las respuestas de las universidades, mediante una serie de tareas, que en apretada síntesis conducirían a fortalecer sus capacidades de docencia, investigación y extensión interdisciplinarias; flexibilizar sus estructuras académicas e introducir en su quehacer el paradigma del aprendizaje permanente; auspiciar sólidos y amplios programas de actualización y superación académica de su personal docente, acompañados de los estímulos laborales apropiados;

4. UNESCO: *Documento para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. París, 1995. p. 42.

incorporarse a las llamadas “nuevas culturas”: la cultura de pertinencia, de calidad, de evaluación, de informática, de administración estratégica y de internacionalización, todo inspirado en una dimensión ética y de rendición social de cuentas, tal como lo señaló la Conferencia Mundial de París.

La primera responsabilidad que tiene la Universidad Latinoamericana en relación con la globalización es asumirla críticamente. La globalización, con todas sus consecuencias, tiene que constituirse en punto prioritario de la agenda de reflexiones e investigaciones de la universidad, ligando el análisis del fenómeno a la visión prospectiva de los escenarios futuros que esperan a nuestras sociedades, a fin de construir desde ahora las condiciones que determinen el escenario más favorable para nuestros países, lo que tiene mucho que ver con su inserción favorable en el mundo globalizado, que no se restrinja a la inserción de nuestros países a la vertiente exportadora basada en la maquila.

Las universidades desde sus propios proyectos educativos, y comprometiendo todo su quehacer docente, de investigación y servicios, deben contribuir al diseño consensuado de verdaderos proyectos de nación, que permitan una inserción favorable en el contexto internacional e influyan en la promoción de una globalización capaz de superar el paradigma neoliberal imperante. Dice al respecto Aldo Ferrer: “La experiencia histórica y la contemporánea son concluyentes: sólo tienen éxito los países capaces de poner en ejecución una concepción propia y endógena del desarrollo y, sobre esta base, integrarse al

sistema mundial”.<sup>5</sup> Al hacer de la globalización un tema prioritario de sus preocupaciones, las universidades tienen que introducir el estudio del fenómeno en el currículo de todas sus carreras profesionales y académicas, como un tema transversal e interdisciplinario.

Partiendo de un amplio concepto de pertinencia social, la universidad latinoamericana que se comprometa con un modelo de globalización alternativa, es decir, solidaria y con rostro humano, tiene que comenzar por redefinir su Misión y Visión, a fin de incorporar en ellas claramente este compromiso. Esto necesariamente influirá en las políticas y estrategias que se incorporen en su plan estratégico de desarrollo, desde luego que los intereses de los sectores sociales más desfavorecidos, el cultivo de los valores culturales propios, el esfuerzo por alcanzar los más altos niveles académicos y científico-tecnológicos deberán encontrar su traducción en todo el quehacer de la institución y en el desempeño de sus funciones claves de docencia, investigación y extensión, que dejarán de estar enmarcadas en un sobreénfasis profesionalizante para asumir un perfil más humanista y de compromiso social.

“La universidad, afirmaba Xabier Gorostiaga, tiene un papel privilegiado como conciencia crítica, integradora y propositiva de la sociedad. Ella podría incorporar los elementos que el sistema social dominante no puede integrar satisfactoriamente y que son fundamentales para la conformación del nuevo *ethos*: el trabajo, la ética y los valores, las relaciones de género, el medio ambiente y la diversidad cul-

5. Ferrer, Aldo: *De Cristóbal Colón a Internet: América Latina y la globalización*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1999, p. 23.

tural. Estos temas fundamentales deberían conformar áreas de formación universitaria cruzando horizontalmente todas las profesiones, currículos y departamentos, a través de un sistema de créditos incorporados en las diversas carreras. Todas las profesiones tendrían que internalizar esta temática desintegrada por la excesiva especialización, para poder responder a la realidad de nuestro tiempo. Cada profesión debería integrar la epistemología proveniente desde estos temas fundamentales, para ayudar a conformar un *ethos* cultural más integrado al cambio de época. Este *ethos* a la vez contribuiría a que la universidad encuentre su nuevo rumbo y consiga la transformación requerida. Para las universidades este reto implica la búsqueda de una mayor calidad educativa, una equidad social que conlleve el “empoderamiento” de los pobres al mismo tiempo que busca recuperar el sentido de la vida de los más ricos, con el fin de conseguir el capital humano apropiado y solidario para el desarrollo sostenible, especialmente en los países del Sur”.<sup>6</sup>

#### 4. Retos y desafíos

En el contexto de la sociedad contemporánea, las instituciones de educación superior son parte del mundo académico global. Hoy en día, ninguna universidad puede sustraerse de las relaciones internacionales y los intercambios académicos con el extranjero. Sin embargo, cuando nos referimos a la internacionalización de la educación

6. Gorostiaga, Xabier S.J.: *En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo: Desafíos y retos para la universidad en América Latina y el Caribe*, ensayo incluido en el libro *La Educación en el horizonte del siglo XXI* (Coordinadores: Carlos Tünnermann B. y Francisco López Segre), Colección Respuestas, Ediciones IESALC / UNESCO, Caracas, 2000, pág. 147 y sigts.

superior estamos hablando de algo que va más allá del fomento de las relaciones internacionales o de la promoción de la cooperación internacional. En realidad, nos estamos refiriendo a una nueva función de la universidad contemporánea, que viene a agregarse a sus funciones clásicas y que consiste fundamentalmente en subrayar la dimensión internacional de su quehacer. Como señalan algunos autores, la internacionalización de la educación superior es la respuesta construida por los universitarios frente al fenómeno de la globalización y de la naturaleza sin fronteras del conocimiento contemporáneo.

En la internacionalización los instrumentos para su promoción suelen ser las redes académicas, los hermanamientos solidarios entre universidades, la cooperación horizontal, la creación de espacios académicos ampliados, etc.

En recientes reuniones de académicos latinoamericanos, se ha advertido el peligro que representa la pretensión de aplicar a la educación superior las normas del mercado, que al asumirla como un simple bien transable la reducen al nivel de mercancía.

Esta última organización, en su reunión celebrada en San Salvador, del 10 al 12 de diciembre de 2003, aprobó la *Declaración de San Salvador*, en uno de cuyos párrafos se dice lo siguiente: “En la actualidad, la misión de la universidad pública y el ejercicio de su responsabilidad social se encuentran doblemente amenazados: de una parte, por la tendencia sostenida de los gobiernos a reducir el financiamiento destinado a la educación superior pública; de otra parte, por la agresiva desregulación y liberalización de los mercados, situación que aprovechan empresas llamadas educativas cuyo fin último es el lucro. La realidad muestra que, amparándose en disposi-

ciones liberalizadoras del comercio de servicios, corporaciones transnacionales, consorcios de medios de comunicación y complejos editoriales, entre otras organizaciones, invaden sin regulación ni control alguno, e incluso con beneplácito del Estado, los espacios académicos de los países iberoamericanos”.

Nuestros sistemas nacionales 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 aún, para los programas virtuales. Pero el vacío mayor es en relación a los ofrecimientos hechos por proveedores externos.

La UNESCO ha publicado unas *Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras*, que aunque no tiene carácter obligatorio, conviene tener presentes, entre ellas las siguientes:

“Es esencial el compromiso de todas las instituciones y proveedores de educación superior en pro de su calidad. Para ello, es indispensable una contribución activa y constructiva de los profesores. Las instituciones de educación superior son responsables de la calidad y la pertinencia social, cultural y lingüística de la educación, así como de los parámetros de los diplomas otorgados en su nombre, independientemente del lugar o la manera como se imparte esa educación. En este contexto, se recomienda que las instituciones proveedores de educación superior transfronteriza:

1. se cercioren de que la enseñanza que imparten en el extranjero y en su propio país es de calidad comparable y de que también toma en cuenta las particularidades culturales y lingüísticas del país receptor. Es

- conveniente que hagan público un compromiso a tales efectos;
2. al impartir educación a través de las fronteras, incluida la educación a distancia, consulten a los organismos competentes en garantía de calidad y reconocimiento de diplomas y respeten los correspondientes sistemas del país receptor;
  3. compartan las buenas prácticas participando en las organizaciones sectoriales y las redes interinstitucionales tanto nacionales como internacionales;
  4. instauren y mantengan redes y asociaciones a fin de facilitar el proceso de convalidación, basado en el reconocimiento mutuo de las cualificaciones como equivalentes o comparables;
  5. de ser el caso, utilicen instrumentos como el “Código de buenas prácticas para la educación transfronteriza”, preparado por la UNESCO y el Consejo de Europa, y otros instrumentos pertinentes como la “Recomendación sobre criterios y procedimientos para la evaluación de títulos y diplomas extranjeros”, preparada por el Consejo de Europa y la UNESCO;
  6. proporcionen información precisa, fiable y de fácil consulta sobre los criterios y procedimientos de garantía de la calidad externa e interna y sobre el reconocimiento académico y profesional de los títulos que otorgan, así como una descripción completa de los programas y cualificaciones, preferentemente detallando los conocimientos y competencias que deberá adquirir el estudiante. Las instituciones y los proveedores de enseñanza superior deberían colaborar sobre todo con los organismos de garantía de calidad y reconocimiento

de diplomas y con los 6rganos estudiantiles para contribuir a difundir la informaci6n;

7. garanticen la transparencia de las condiciones financieras de la instituci6n o el programa educativo”.

En la recientemente celebrada Conferencia Regional sobre la Educaci6n Superior (CRES-2008 – Cartagena de Indias, junio de 2008), los m6s de 3.500 universitarios presentes en dicha Conferencia, ratificaron el concepto de que “La educaci6n superior es un bien p6blico social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicci6n y la base para el papel estrat6gico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los pa6ses de la regi6n”.

Cabe, entonces, se6alar que estos desenvolvimientos en el contexto internacional generan tambi6n amenazas para la autonom6a universitaria, tal como hasta ahora la hemos concebido tradicionalmente. Su mejor defensa radica en un redimensionamiento conceptual de la autonom6a, a luz de los nuevos desaf6os, pero conservando sus atributos esenciales, que se ci6en a la libertad como la atm6sfera irrenunciable del quehacer acad6mico, y a su ejercicio con la mayor transparencia y responsabilidad social.

En este sentido, la autonom6a no implica aislamiento sino presencia en el 6mbito nacional e internacional, fortalecimiento de nuestros valores culturales y de nuestra identidad como naciones, pero abiertas al di6logo intercultural y a la comunidad acad6mica internacional. S6lo siendo instituciones libres y responsables las universidades pueden ser las interlocutoras por excelencia de ese respetuoso y fruct6fero di6logo internacional.

En este mundo contempor6neo, pler6tico de desaf6os e incertidumbres, la universidad necesita autonom6a, in-



cluso para replantearse su propio ser y quehacer. La reunión pasada “Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior”, celebrada en el mes de julio de 2009 en París, reiteró que la autonomía y la libertad académica son indispensables para que las universidades puedan cumplir las complejas funciones que les corresponden en la sociedad del siglo XXI.

No cabe duda que los factores exógenos y endógenos influyen sobre el quehacer de las instituciones de educación superior y su manera de ejercer el oficio universitario. En las últimas décadas, el mismo concepto de autonomía universitaria ha experimentado cambios importantes, como consecuencia del replanteo de las relaciones entre la universidad, el Estado, el mercado y la sociedad. Algunos analistas hablan incluso de una “crisis de significación” de la autonomía que surgió de la Reforma de Córdoba, y hasta de la necesidad de formular un nuevo concepto de autonomía universitaria, una autonomía del siglo XXI.

Según el sociólogo de la Universidad de Guadalajara (México), Dr. Adrián Acosta Silva, “la significación contemporánea de la autonomía universitaria está relacionada con la construcción de lo “público no estatal”, que parece desarrollarse con fuerza en las últimas dos décadas en América Latina”. Según este autor, la nueva autonomía universitaria “ha surgido de los procesos de cambio y ajuste de las universidades, como un “complejo institucional” caracterizado por un conjunto de restricciones, compromisos y libertades que modelan el ejercicio de las funciones sustantivas universitarias de docencia, investigación, difusión científica y extensión cultural. Este “complejo institucional” se ha formado silenciosamente a la sombra de los cambios en el contexto y en el entor-

no de las últimas décadas, y representa de algún modo la respuesta universitaria a las incertidumbres y exigencias de la época y de los contextos nacionales y locales"... "la autonomía universitaria latinoamericana fue, en sentido amplio, una invención política, un artefacto político, generado a partir de la interpretación de que el conocimiento, la pluralidad y la libertad de pensamiento tenían su espacio más sólido y natural dentro de las fronteras universitarias"... "Ello fue posible no sólo por la necesidad de las universidades de organizar e instrumentar sus funciones y misiones, sino también por el contexto sociocultural y político que dio origen a la construcción de la autonomía universitaria como valor y como práctica institucional, como principio de identidad comunal y como "muro de contención" académico y político, en un contexto donde los arreglos institucionales entre el Estado y la universidad descansaron básicamente en el intercambio de recursos públicos por legitimidad y el respeto de la autonomía universitaria, es decir, el derecho al autogobierno, a la "soberanía" de los universitarios para elegir a sus autoridades"... "Pero es a partir de los años ochenta cuando el concepto y la práctica de la autonomía comenzaron a experimentar un lento proceso de resignificación. Durante la "década perdida" de los años ochenta, la crisis económica comenzó a jugar un papel crucial en esta resignificación, al modificarse radicalmente los patrones de financiamiento benigno y negligente y al introducirse lentamente criterios diferenciadores del desempeño de las instituciones de educación superior. Pero es sobre todo en la década siguiente, la de los noventa, con la configuración del entorno de políticas de educación superior basadas en la evaluación, la diferenciación y los incentivos al desempeño de las instituciones y de los indi-

viduos, cuando la autonomía sufre un desvanecimiento irreversible de sus componentes tradicionales. La tradicional actitud pasiva del Estado respecto de las universidades comenzó a cambiar rápidamente hacia un activismo gubernamental que, en un contexto de crisis presupuestaria y déficit fiscal, identificó a la educación superior como un tema central de la agenda de gobierno y de la acción pública. Una gran cantidad de iniciativas gubernamentales basadas en la evaluación y la diferenciación comenzaron a alterar los viejos patrones de las relaciones entre el Estado y las universidades. El tradicional financiamiento incremental fue acompañado de mecanismos de financiamiento selectivo, lo que significó introducir una nueva complejidad al financiamiento público, donde lo político y lo técnico se mezclaron de manera, digamos, extraña”. “Aunque aún no se evalúa con detalle el impacto de esas políticas, es posible afirmar que en términos de la autonomía universitaria esos cambios modificaron sustancialmente la noción de autonomía con la que varias generaciones de universitarios habían crecido y conocido”... “En estas circunstancias, y luego de por lo menos una década de aplicación de estas políticas y con la aparición del fenómeno del mercado en los patios interiores de las universidades públicas, hemos pasado de una autonomía sin adjetivos, hacia una autonomía regulada cada vez más por el Estado o por el mercado”.

“Ello hizo posible una silenciosa transformación del significado de la autonomía universitaria, que en realidad, pasó de implicar el autogobierno y la libertad de distribuir los recursos públicos, hacia una autonomía basada en la producción de resultados y el establecimiento de la diferenciación y la diversificación de los recursos financieros. En otras palabras, la autonomía pasó de ser una autonomía no regula-

da o flojamente regulada, a una autonomía regulada y sobrecargada de demandas internas y externas, donde el acceso a los fondos extraordinarios, la búsqueda de recursos propios a través del incremento de las cuotas estudiantiles, el establecimiento de fundaciones y patronatos, o la venta de servicios a empresas públicas y privadas, así como la incorporación de los programas de estímulos de profesores e investigadores, se han convertido en los dispositivos clave que restringen y modulan la teoría y la práctica de la autonomía universitaria".<sup>7</sup>

En nuestro criterio, la autonomía universitaria y la libertad de cátedra son conceptos siempre vivos y nos adherimos a lo proclamado por la CRES-2008 en relación con estos valores irrenunciables de la vida universitaria: "El objetivo es configurar un escenario que permita articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la Educación Superior, su calidad y pertinencia, y la autonomía de las instituciones. Esas políticas deben apuntar al horizonte de una Educación Superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos; deben inducir el desarrollo de alternativas e innovaciones en las propuestas educativas, en la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes, así como promover el establecimiento y consolidación de alianzas estratégicas entre gobiernos, sector productivo, organizaciones de la sociedad civil e instituciones de Educación Superior, Ciencia y Tec-

7. Adrián Acosta Silva: "La autonomía universitaria en América Latina: Problemas, Desafíos y temas capitales" en *Autonomía Universitaria en el contexto actual*, Universidad de Panamá, 2007 p.71 a 94.

nología"... "Las respuestas de la Educación Superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos. Es ineludible la libertad académica para poder determinar sus prioridades y tomar sus decisiones según los valores públicos que fundamentan la ciencia y el bienestar social. La autonomía es un derecho y una condición necesaria para el trabajo académico con libertad, y a su vez una enorme responsabilidad para cumplir su misión con calidad, pertinencia, eficiencia y transparencia de cara a los retos y desafíos de la sociedad. Comprende asimismo la rendición social de cuentas. La autonomía implica un compromiso social y ambos deben necesariamente ir de la mano. La participación de las comunidades académicas en la gestión y, en especial, la participación de los estudiantes resultan indispensables".

La *reinención* de la universidad es un reto que deben asumir las comunidades académicas, especialmente las del llamado Tercer Mundo. Es lo que nos corresponde hacer en América Latina, si queremos una universidad "a la altura de los tiempos". Si América Latina fue capaz, a principios del siglo pasado con el Movimiento de la Reforma de Córdoba (1918), de concebir una "idea de universidad" apropiada para aquel momento histórico y a los cambios que entonces experimentaba la sociedad latinoamericana, América Latina será también capaz de engendrar una nueva "idea de universidad", que conlleve los elementos que se requieren para dar respuesta al gran desafío que nos plantea el ingreso de nuestra región en la sociedad del conocimiento, la información y el aprendizaje permanente, en un contexto globalizado y de apertura a grandes espacios económicos.

Esta nueva “idea de universidad”, necesariamente tiene que partir de los tres paradigmas fundamentales del siglo XXI: el desarrollo humano sustentable, la Cultura de Paz y la Educación Permanente. Elemento clave del nuevo concepto será el compromiso constante de la universidad con los procesos de innovación.

Debemos generar “horizontes de reflexión” sobre el futuro de América Latina y de su universidad y retar la imaginación, replantearnos los objetivos, la misión y las funciones de las instituciones de educación superior para que estén a la altura de las circunstancias actuales y del nuevo siglo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Silva, Adrián: *La autonomía universitaria en América Latina: Problemas, Desafíos y temas capitales en Autonomía Universitaria en el contexto actual*, Universidad de Panamá, 2007.
- Alfonso Borrero C.S.J.: *La Autonomía Universitaria Hoy*, Simposio Permanente sobre la Universidad, Santiago de Cali, 1996-1997.
- Autonomía Universitaria, Un marco conceptual, histórico, jurídico de la autonomía universitaria y su ejercicio en Colombia, ASCUN, 2004. Roberto Munizaga Aguirre: *La Universidad Latinoamericana* (mimeografiado), UNESCO, 1962.
- Ferrer, Aldo: *De Cristóbal Colón a Internet: América Latina y la globalización*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1999.

- Francisco Giral: *Orígenes históricos de las Universidades*. En: *Universidades*. Revista de la UDUAL, N° 56, abril-junio de 1974.
- García de Paredes, Gustavo: *En defensa de la autonomía universitaria*, en *Autonomía Universitaria en el contexto actual*, Universidad de Panamá, 2007.
- Germán W. Rama: *El sistema universitario en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1970.
- Gómez Buendía, Hernando PNUD: *Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*, TM Editores, Bogotá, 1998.
- Gorostiaga, Xabier S.J.: *En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo: Desafíos y retos para la universidad en América Latina y el Caribe*, ensayo incluido en el libro *La Educación en el horizonte del siglo XXI* (Coordinadores: Carlos Tünnermann B. y Francisco López Segre), Colección Respuestas, Ediciones IESALC / UNESCO, Caracas, 2000.
- Jorge Mario García Laguardia: *La Autonomía Universitaria en América Latina. Mito y realidad*. UNAM, México, 1977.
- José Medina Echavarría: *Filosofía, Educación y Desarrollo. Siglo XXI Editores*, Primera Edición, México, 1967.
- Julián Marías: *La universidad, realidad problemática*. En: *La Universidad en el siglo XX*. Universidad Mayor de San Marcos, Lima, 1951.
- Licha, Isabel: *La investigación y las universidades latinoamericanas en el umbral del siglo XXI: Los desafíos de la globalización*, Colección UDUAL 7, UDUAL, México, D.F. 1996.

- López Segrera, Francisco: *Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial* (fotocopiado).
- Luis Galdamés: *La Universidad Autónoma*. Imprenta Borrásé, San José, 1935.
- Marco Antonio Rodríguez Dias: *La OMC y la Educación Superior para el Mercado*, en el libro colectivo: *La Educación Superior frente a Davos*, UFRGS Editora, Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2003.
- Memoria II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (México, febrero de 1972), publicada por UDUAL bajo el título: *La Difusión Cultural y la Extensión Universitaria en el cambio social de América Latina*. México, 1972.
- Risieri Frondizi: *La Universidad en un mundo de tensiones*. Paidós, Buenos Aires, 1971.
- Rivero, José: *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempo de globalización*, Miño y Dávila, Editores, Buenos Aires, 199..
- Rodolfo Mondolfo: *Universidad: pasado y presente*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1966.
- Tünnermann Bernheim, Carlos: *Autonomía Universitaria en un mundo globalizado*, en *Autonomía Universitaria. Un marco conceptual, histórico, jurídico de la autonomía universitaria y su ejercicio en Colombia*, Memorias del Foro Internacional, ASCUN, Bogotá, 2004.
- UNESCO: *Documento para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*, París, 1995.
- UNESCO: *Política para el Cambio y Desarrollo en la Educación Superior*, París, 1995.



Unión de Universidades de América Latina y Universidad  
Autónoma del Estado de Morelos: *La Autonomía de la  
Universidad Contemporánea*, Cuernavaca, Morelos,  
México, 2002.

# IMPORTANCIA DE LAS HUMANIDADES Y DE LA EDUCACIÓN GENERAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONTEMPORÁNEA

---

## I

El equilibrio entre la formación humanística y el adiestramiento profesional es uno de los temas permanentes de discusión en el debate sobre la educación superior contemporánea. En la lista de las preocupaciones básicas en todo proceso de reforma universitaria, aparece el dilema entre la formación general y la especializada. De ahí que el análisis sobre el papel de las humanidades en el quehacer universitario esté nuevamente sobre el tapete, pese a que tiene antecedentes muy remotos. Para examinarlo adecuadamente, es aconsejable recordar un poco el proceso histórico del desenvolvimiento de la universidad entre nosotros, a partir de la Independencia, ya que por razones de tiempo no podemos abordar ese proceso a nivel mundial, que nos llevaría a la conclusión de que el estudio de las humanidades está ligado al nacimiento mismo de la idea de universidad.

Hacia fines del siglo XIX, por influencia de las reformas liberales, se produce la sustitución del modelo colonial por el arquetipo universitario francés, conocido también como modelo napoleónico. Durante toda la primera parte del siglo XX, las universidades centroamericanas estuvieron organizadas siguiendo el modelo o patrón profesionalista, inspirado en el esquema impuesto por Napoleón a la universidad francesa. Como se sabe, Napoleón

reorganizó la universidad como una dependencia burocrática del Estado, con una intención puramente utilitaria y profesionalizante, según los ideales educativos políticos que el Emperador profesaba. Este modelo descoyuntó la idea unitaria de la institución universitaria medieval y la sustituyó por un conjunto de escuelas profesionales aisladas, carentes de núcleo aglutinador. Su tarea fue preparar los profesionales requeridos por la sociedad y, principalmente, por la administración pública. La investigación dejó de ser un cometido de la universidad y se reservó exclusivamente a las Academias. Este esquema, en esencia antiuniversitario y negación misma de la idea de universidad, hizo crisis en Francia hasta 1968, gracias a la rebelión juvenil que lo hizo trizas (el famoso "Mayo francés").

La adopción del esquema napoleónico no produjo los frutos esperados y fue más bien contraproducente. En primer lugar, destruyó el concepto unitario de universidad, que mal que bien se había plasmado en la universidad colonial, desde luego que la nueva institución no fue sino un conglomerado de facultades profesionales aisladas. En segundo término, hizo más difícil el arraigo de la ciencia en nuestros países, pues el énfasis profesionalista postergó el interés por la ciencia misma. La universidad centroamericana que surgió del injerto napoleónico produjo posiblemente los profesionales requeridos por las necesidades sociales más perentorias, que asumieron la tarea de completar la organización de las nuevas repúblicas, pero estos graduados fueron, por defecto de formación, simples profesionales, sin duda hábiles en su campo profesional, mas no universitarios en el pleno sentido de la palabra. La burocratización de la universidad y su supeditación al Estado, acabó también con la mengua-

da autonomía de que hasta entonces había disfrutado. La investigación científica corrió peor suerte, pues en general en América Latina no se crearon o no prosperaron las academias e institutos que en Francia asumieron la tarea de promover el adelanto del conocimiento, ni tampoco las Grandes Escuelas, donde se forjaron los sabios franceses, pieza clave del esquema galo. Como consecuencia, la ciencia en América Latina ha estado casi ausente del quehacer universitario, cuya preocupación fundamental ha sido, hasta ahora, la enseñanza de las profesiones liberales. De ahí que el chileno Valentín Letelier pudo afirmar que el esquema universitario latinoamericano estaba perfectamente diseñado para producir hombres de profesión e impedir la formación de hombres de ciencia.

En Guatemala, la Ley Orgánica de Enseñanza Superior de 1857, promulgada durante el gobierno de Justo Rufino Barrios, suprimió la universidad y creó las Escuelas Facultativas, cada una con su propio reglamento y presidida por un Decano. El cargo de Rector desapareció. Los estudios de ingeniería estuvieron al cuidado de la Escuela Politécnica, que formaba ingenieros y militares. En general, la enseñanza universitaria de la época mostraba un gran retraso pedagógico y científico. Consagrada exclusivamente a la preparación de unas cuantas profesiones liberales, no había en ella preocupación alguna por los estudios humanísticos ni por la investigación científica. La revolución democrática, que tuvo lugar en Guatemala en octubre de 1944, promovió un profundo proceso de renovación universitaria, que condujo a la consagración legal de los principales postulados de la Reforma de Córdoba. Uno de los primeros decretos de la Junta Revolucionaria de Gobierno fue el que consagró la autonomía universitaria, restituyó a la universidad el nom-

bre histórico de Universidad de San Carlos de Guatemala y le asignó rentas propias. La Constitución de 1945 elevó al rango de precepto constitucional el principio de la autonomía universitaria. Sin embargo, el proceso de transformación dejó intactas las estructuras académicas, que siguieron respondiendo al esquema de facultades profesionales reunidas en un Consejo Universitario, presidido por el Rector, pero cuyo quehacer predominante continuó siendo la formación de profesionales a través de asignaturas impartidas por catedráticos nombrados mediante concursos de oposición. De ahí que al asumir su cargo el primer Rector electo bajo el sistema autonómico, el Dr. Carlos Martínez Durán, expresara lo siguiente: "Nuestra universidad nos ha engañado sinceramente, sin pensarlo, sin malicia alguna. Nos ha dado un enorme bagaje de conocimientos mal adquiridos, y sin enseñarnos el modo de hacer ciencia, de investigar, de buscar la verdad, nos ha reducido a simples técnicos y practicones incultos. Ha llegado la hora de la rebeldía contra nosotros mismos, la hora de la autenticidad y de la justa valoración". Un gran paso hacia la recuperación de la concepción humanística de la universidad se dio con la creación de la Facultad de Humanidades ese mismo año de 1945.

Las universidades nacionales de El Salvador, Honduras y Nicaragua experimentaron una evolución histórica más o menos similar, en cuanto a la influencia de las reformas liberales en adopción del modelo napoleónico.

El modelo napoleónico se introdujo en Nicaragua por primera vez en 1879, durante el gobierno del Presidente General Joaquín Zavala. El énfasis profesionalista lo demuestra la eliminación de materias básicas propedéuticas o de cultura general de los planes de estudio y la erradicación de la teología. Desaparece el cargo de Rector y

en su lugar se establece como "Suprema autoridad universitaria" una Junta integrada de cinco miembros, licenciados o doctores, del estado seglar y nombrados por el Gobierno cuyo nombre sería Consejo de Instrucción Pública. Reabierta la antigua Universidad de León en 1887 por el Presidente Carazo, la Revolución liberal del Presidente General José Santos Zelaya (1893) vuelve a introducir el esquema napoleónico al reorganizar los estudios universitarios sobre la base de facultades profesionales presididas por Decanos y la supresión de la Rectoría, del grado de licenciado y el latín de los textos de los títulos universitarios.

En Costa Rica tras la clausura de la antigua Universidad de Santo Tomás, es hasta el 26 de agosto de 1940 que se crea la Universidad de Costa Rica, que empieza a funcionar en marzo de 1941 con ocho Facultades: Agronomía, Bellas Artes, Ciencias, Derecho, Farmacia, Filosofía y Letras, Ingeniería y Pedagogía, a las cuales se agregaron después Odontología (1942) y Ciencias Económicas y Sociales (1943). "Hasta el año 1947, dice un documento oficial de la UCR, las mencionadas Escuelas tenían pocos nexos entre sí, desarrollaban sus tareas académicas y pedagógicas desvinculadamente; existían y vivían a manera de un archipiélago, sin columna vertebral que les diese estructura, entidad. Los planes de Estudio de las Escuelas se redactaron y se administraron con el propósito de ofrecerles a los alumnos un conjunto de asignaturas teóricas y actividades prácticas que les asegurasen el dominio de contenidos científicos y de determinadas técnicas necesarias para el ejercicio profesional. La enseñanza atendía no tanto a la formación del hombre cuanto a la preparación de profesionales". "La universidad, señala el Rector Rodrigo Facio, al ser restablecida, surgió, como sabemos

bien, con el problema de su reforma planteado: lo creado en 1940, con ser muy importante, fue sólo congregación de las escuelas profesionales que venían operando independientemente y adición de otras nuevas, y el elemento profesionalista quedó preponderado a expensas de los propósitos de formación humana, de investigación científica y de servicio a la comunidad”. De ahí que muy pronto (1946) se inició, entre los universitarios costarricenses, la inquietud por lograr la recuperación del sentido unitario de la institución, cuya preocupación central debía ser más la cultura que la especialización profesional. Lo que tenían ante sí no les satisfacía: un conglomerado de escuelas que desarrollaban aisladamente sus tareas académicas y pedagógicas.

Esta era, por cierto, la situación de la casi totalidad de las universidades latinoamericanas, producto como hemos visto, de la filosofía positivista y de la adopción del esquema napoleónico de organización académica. El antiguo ideal de la universidad, “como ánfora de la cultura y de los estudios desinteresados”, en frase de don Carlos Monge Alfaro, había en buena parte desaparecido. Con la llegada de Rodrigo Facio a la Rectoría de la Universidad de Costa Rica, en 1952, la preocupación reformista cobró nuevo impulso. Se estableció una Comisión Permanente encargada de preparar un proyecto concreto de reestructuración de la universidad. Se reanudaba así, en forma más sistemática, el largo diálogo iniciado en 1946 en torno a la reforma, nada más que esta vez contando con el dinamismo y la extraordinaria capacidad que siempre distinguieron a ese gran universitario centroamericano que fue el Lic. Rodrigo Facio Brenes, quien desempeñó la Rectoría de aquella universidad por espacio de casi diez años.

## II

### El primer Congreso Universitario Centroamericano

Un hito en la historia de las universidades de la región fue la celebración, en el mes de septiembre de 1948, del “Primer Congreso Universitario Centroamericano”, reunido en San Salvador, El Salvador, por iniciativa de los Rectores de las universidades de El Salvador, Dr. Carlos A. Llerena, y de San Carlos de Guatemala, Dr. Carlos Martínez Durán.

Este Congreso, al cual asistieron representantes de las universidades antes mencionadas, más delegaciones de las Universidades de Honduras, Costa Rica y de la Universidad Libre de Nicaragua, de efímera existencia, marcó un nuevo rumbo a la educación superior de nuestros países y representa el momento en que los universitarios centroamericanos asumen y proclaman los principales postulados de la Reforma de Córdoba: la autonomía universitaria, la raíz humanística de la universidad, la elección de las autoridades académicas, la participación de profesores y estudiantes en el gobierno de la universidad, la función social de la universidad, la difusión cultural y la extensión universitaria, el bienestar estudiantil, el servicio social de egresados, etc...

Pero este Congreso, cuya importancia en la vida universitaria de la región quizás no ha sido suficientemente apreciada, fue más allá de la simple proclamación del legado de Córdoba: se pronunció por la *reforma académica* de nuestras universidades, sobre la base de la introducción del Departamento en sustitución de las cátedras aisladas y del reconocimiento de la necesidad de superar el



excesivo profesionalismo en la educación superior. Además, acordó crear el organismo regional de las universidades: el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), que debía más tarde ser el promotor de los proyectos de reforma.

En primer término, el Congreso abogó por recuperar la *concepción unitaria* de la universidad como institución, la cual debía reflejarse también en su docencia “en el sentido de que el enfoque total de la educación universitaria debería asentarse en comunes supuestos para lograr una armonía en todo su esfuerzo cultural”.

El humanismo en la enseñanza superior fue suscrito por el Congreso en los términos siguientes: “Las universidades centroamericanas deben atender preferentemente a la formación humana de todos sus elementos integrantes, procurando la máxima exaltación de la personalidad y el más amplio ejercicio de las funciones que contribuyen a su desenvolvimiento y perfección. Por consiguiente, toda técnica debe estar al servicio de los más altos intereses humanos, y fundarse en el humanismo, pero a su vez éste debe propiciar los desenvolvimientos más progresivos de la técnica como instrumento que perfecciona la vida individual o colectiva”.

### III

## El movimiento en pro de los estudios generales y la reforma académica. Raíces filosóficas del movimiento a favor de los estudios generales en Centroamérica

Dos vertientes de pensamiento influyeron en la crítica al excesivo profesionalismo, que en Centroamérica condujo a la introducción de la Educación General o humanística como ingrediente indispensable en la formación de todo graduado universitario.

La primera vertiente procede de la filosofía que inspiró el Movimiento reformista de Córdoba, que en Centroamérica tiene su momento culminante en el “Primer Congreso Universitario Centroamericano”, de 1948, como ya vimos. La otra vertiente se alimenta de las ideas expuestas en torno a la universidad por pensadores europeos, entre otros José Ortega y Gasset, Eduard Spranger, Karl Jaspers y Max Scheler, así como la crítica a la Universidad Norteamericana tradicional hecha en los años treinta por quien fuera presidente de la Universidad de Chicago, Robert M. Hutchins, y que dio lugar a todo un movimiento en favor de la Educación General en los Estados Unidos.

La Reforma de Córdoba, como vimos antes, denunció el excesivo profesionalismo que hacia 1918 imperaba en la universidad latinoamericana tradicional, producto de la adopción del modelo napoleónico y de la subsistencia de resabios coloniales en el quehacer de nuestras máximas Casas de Estudio. Filosóficamente, el movimiento reformista fue una reacción contra el positivismo del siglo

XIX, que encontró sus soportes ideológicos en el neoidealismo novecentista, de raíz bergsoniana.

Las ideas de Ortega y Gasset en torno a la universidad, que también influyeron en la etapa tardía del Movimiento reformista (a partir de los años treinta), fueron quizás las que más se esgrimieron en Centroamérica para rechazar el esquema profesionalizante, de manera particular el texto de su célebre conferencia “Misión de la Universidad”, que fue casi como un catecismo universitario para profesores y estudiantes de los años cuarenta y cincuenta. Afirmaciones como que el europeo medio “es el nuevo bárbaro, retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo en comparación con la terrible actualidad y fecha de sus problemas. Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también —el ingeniero, el médico, el abogado, el científico—”,<sup>1</sup> produjeron un gran impacto en los medios académicos centroamericanos. Era difícil no coincidir con Ortega cuando sostenía: “Por eso es ineludible crear de nuevo en la universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee. Esa es tarea universitaria radical. Eso tiene que ser antes y más que ninguna otra cosa la universidad”... “Yo haría de una “Facultad” de Cultura el núcleo de la universidad y de toda la enseñanza superior”... “Cultura es lo que salva del naufragio vital, lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento”.

En el debate centroamericano también fue frecuente recurrir al pensamiento de los filósofos alemanes que especularon sobre la idea de la universidad, principalmen-

1. José Ortega y Gasset: *Misión de la Universidad*, Revista de Occidente, Madrid, Primera Edición, 1930, p. 19 y sigs.

te Karl Jaspers y Eduard Spranger y, en algunos círculos, al filósofo francés Jacques Maritain. Por supuesto, se citaron también otros autores, pero quizás los antes mencionados, y en particular Ortega y Gasset y Jaspers, fueron los más aludidos.

La otra corriente filosófica que influyó en la teoría de los Estudios Generales en Centroamérica fue la que difundieron los educadores norteamericanos que abogaban por hacer de la Educación General una tarea genuinamente universitaria. De especial importancia a este respecto fue el aporte de Robert Hutchings, quien muy joven desempeñó la Presidencia de la Universidad de Chicago y desde allí promovió la crítica a la excesiva especialización de la educación superior norteamericana y la necesidad de reintroducir la Educación General o Liberal en la formación de todos los egresados de la universidad.

Hutchins sostuvo que toda educación necesita una filosofía de la educación, es decir, un planteo coherente de sus finalidades y sus posibilidades. “Entiendo, argumentó, que la finalidad de la educación no es conocer cada vez más detalles acerca del mundo, sino comprender el mundo y comprendernos a nosotros mismo en él”. Luego adujo, si bien la sociedad necesita especialistas, “también el especialista necesita, para no encontrarse en un callejón sin salida, que cada especialidad pueda arrojar luz sobre todas las otras. Todo especialista, por consiguiente, debe estar en condiciones de captar la luz que provenga de cualquier campo. Como hombre y como ciudadano y aun como especialista, éste necesita una educación liberal”.

## IV

### Desarrollo de los estudios generales en Centroamérica

Fue en la Universidad de Costa Rica donde primero se concretó la reforma académica que, además de reestructurar la universidad mediante la creación de la Facultad de Ciencias y Letras y la organización de los primeros departamentos al servicio de toda la universidad, introdujo un programa de Educación General mediante el establecimiento de los Estudios Generales, como modalidad de educación superior (no propedéutica). La decisión para la reorganización de la Universidad de Costa Rica, aprobada por la Asamblea Universitaria, máximo organismo de gobierno de la universidad, el 30 de abril de 1955, fue el resultado de un largo proceso de discusión.

La experiencia costarricense fue de gran utilidad para las otras universidades centroamericanas, que en la década de los años sesenta emprendieron también sus esfuerzos de reestructuración académica, tanto como resultado de sus propios afanes de renovación como también como consecuencia del *Plan para la integración regional de la educación superior centroamericana*, aprobado por el CSUCA en 1961, y ratificado al año siguiente por las cinco universidades nacionales de Centroamérica, y que representa el primer intento de buscar soluciones regionales a los problemas de la educación universitaria de un área geográfica. En su momento este Plan fue considerado “un hito en la historia de la educación latinoamericana”. El “Plan para la integración regional de la educación superior centroamericana” contemplaba dos aspectos fundamentales: a) la reestructuración académica de

cada universidad y b) la creación de Escuelas e Institutos de investigación de carácter regional. La reforma académica perseguía superar la organización puramente profesionalista de las universidades, sustituyéndola por una estructura integrada, como unidad orgánica y funcional, y la introducción de los Estudios Generales, como el instrumento “más eficaz para la integración científico-humanista de los estudiantes que ingresan a la universidad” y el “medio directo de propiciar una reforma universitaria”. La reestructuración académica implicaba la recomendación para crear Facultades Centrales de Ciencias y Letras, cuyos departamentos asumirían la enseñanza de las disciplinas básicas para toda la universidad. Pero la punta de lanza de la reforma, según los universitarios centroamericanos, la constituían los Estudios Generales, pues a la par de que contribuirían a una mejor formación del estudiante, permitirían renovar el sistema de enseñanza, mediante la introducción de una docencia activa. La implantación de tales Estudios Generales no sería posible sin romper la estructura profesionalista de las universidades, otro de los objetivos perseguidos. De ahí que su establecimiento debía conducir a la búsqueda de nuevas formas de organización académica; creación de Facultades de Ciencias y Letras o de Humanidades; Centros Universitarios de Estudios Generales; departamentalización de la docencia, etc. El plan era sacar las disciplinas básicas de la tutela de las facultades profesionales, con el propósito de permitir su ulterior desarrollo, de modo que las ciencias ocuparon en la universidad el sitio antes reservado exclusivamente a las profesiones. Evidentemente, estos objetivos podían haberse logrado por otros medios académicos y ellos no están necesariamente ligados a la introducción de los Estudios Generales, pero en Centro-

américa las preocupaciones en torno a tales Estudios Generales dieron lugar a un movimiento de renovación universitaria que abarcó prácticamente todos los aspectos del acontecer universitario. Sin embargo, el éxito del programa de Estudios Generales no fue igual en todas las universidades. Donde lograron su consolidación académica fue en las universidades de Costa Rica, Nacional Autónoma de Honduras y Nacional Autónoma de Nicaragua (en esta última hasta 1980).

Este período corresponde a una nueva etapa de modernización de la sociedad centroamericana, cuyo eje fue la estructuración del Mercado Común Centroamericano. Su traducción en términos universitarios fue el “Plan para la Integración de la Educación Superior Centroamericana”, que el CSUCA promovió en la década de los años sesenta. Este período culmina en 1968, precisamente cuando el CSUCA arriba a sus primeros veinte años de existencia.

Con tal motivo las universidades decidieron celebrar un Segundo Congreso Universitario Centroamericano, donde se hizo un amplio análisis del desenvolvimiento de la educación superior centroamericana y se insistió en la necesidad de replantear la función de las universidades en el proceso de integración y desarrollo del istmo.

A este Segundo Congreso Universitario Centroamericano, que tuvo lugar en San Salvador en septiembre de 1968, asistieron representantes de las universidades nacionales de los seis países. En esa oportunidad se consideró conveniente aprobar una nueva Declaración de principios y fines de las Universidades de Centroamérica, en la cual se enfatiza sobre la función crítica de la universidad frente a los procesos de desarrollo e integración, tal como venían siendo promovidos por los gobiernos y se

señala el compromiso de las universidades en la promoción del cambio socioeconómico y estructural al reconocerse que “las estructuras actuales de Centroamérica no responden a las aspiraciones de sus habitantes por una vida que les permita satisfacer racionalmente sus necesidades espirituales y materiales”. De esta suerte las universidades, dijo el mencionado Congreso, deberán “contribuir, con sentido crítico, al estudio de los problemas nacionales y regionales”. El Congreso abogó también por hacer del CSUCA “un instrumento eficaz que garantice la existencia de una auténtica comunidad universitaria regional y sea ejemplo de solidaridad y unidad”. Estos principios se incorporaron luego en las propias Bases Fundamentales del CSUCA, las cuales establecen entre los objetivos de la Confederación “luchar decididamente junto con las fuerzas sociales transformadoras, de conformidad con las condiciones particulares de cada país y de acuerdo a los intereses nacionales, para conseguir la sustitución de las estructuras actuales de la región centroamericana y lograr la independencia económica, política y cultural de nuestros pueblos”.

## V

### Los estudios humanísticos en la universidad contemporánea

En un reciente ensayo publicado en la revista PERSPECTIVAS, de la UNESCO, uno de los más eminentes teóricos de la educación superior contemporánea, el Profesor emérito de la Universidad de Estocolmo, Dr. Torsten Husén, llega a la siguiente conclusión: “El problema de una



educación general o “humanista” frente a una educación especializada no se solucionará con cursos generales de diversas asignaturas, sino gracias al estilo de aprendizaje que se adopte en cada campo de especialización. Se trata de que el aprendizaje vaya más allá de los conocimientos enciclopédicos en un campo determinado y se centre en las capacidades intelectuales y los valores universitarios”. La universidad, agrega, debe “combinar la formación profesional con la cultura”... “Una educación general equilibrada no sólo ha de tener en cuenta objetivos cognitivos, sino también de desarrollo afectivo y moral”... “Cuanto mayor sea la especialización y más precozmente se introduzca ésta en la vida más irremediablemente estará condenado el individuo a la soledad. Por ello, uno de los objetivos que para los centros de enseñanza superior revisten más importancia que nunca es el de formar a generalistas, es decir, a una élite profesional con un cuerpo común de conocimientos que le sirva de marco común de referencia”.

El objetivo de la Educación General o Humanística en la universidad contemporánea es formar hombres cultos y críticos; universitarios dignos de tal condición. Ya se vio que un profesional no es culto ni crítico de buenas a primeras. “Necesita algo más que, al menor descuido, la universidad no se lo proporciona. Es, de hecho, lo que ha venido sucediendo”. Cabe aquí una observación: si bien se ha insistido en la generalización versus la especialización-profesionalización, ello no quiere decir que aquélla no sirva para éstas. Todo lo contrario: un hombre de visión amplia y creativa está en inmejorables condiciones para ejercitar actividades limitadas por cuanto las enriquece al influjo de su cultura general.

Los Estudios Generales proporcionan la Educación General, cuyos principios son:

1. La Educación General o Humanística emana del interior del individuo como continuo e inacabable proceso. En el individuo está y con él cesa.
2. La Educación General o Humanística es auténtica tarea universitaria. No es, por tanto, relleno, adorno o sustituto.
3. La Educación General es común, es decir, para todo universitario por el simple hecho de serlo.
4. La Educación General, como su nombre lo indica, no es especializada. Es amplia y liberadora del potencial contenido en la persona humana.
5. La Educación General, en su etapa intrauniversitaria y por su vasta complejidad, se orienta a la comprensión fundamental de hechos básicos. No a la erudición voluminosa, ni a la colección de datos.
6. La Educación General se imparte mediante Programas de Estudios Generales, los cuales son medio, no fin. Tales Estudios Generales no son remediales ni supletorios de las deficiencias de la enseñanza media; tampoco son propedéuticos ni básicos, pues su finalidad no es servir de soporte para otras disciplinas especializadas.
7. La implantación de un Programa de Estudios Generales, enjuicia y compromete a todos los programas de la universidad, dado que aquel no es yuxtaposición o añadido ni representa un ciclo interpuesto entre la enseñanza media y la universitaria.
8. La Educación General no es producto de fórmulas; su complejidad exige flexibilidad y experimentación.

9. La Educación General precisa de una estructura universitaria en donde el cultivo del conocimiento, por su valor propio y original, sea posible.

La sociedad contemporánea, cada vez compleja, requiere que en el universitario se conjuguen una alta especialización y capacidad técnica con una amplia formación general que le permita encarar, con mayores posibilidades de éxito, el cambiante mundo que le rodea. En la universidad contemporánea la labor interdisciplinaria se impone cada día más, tanto en la docencia como en la investigación. Una formación universitaria de ancha base facilita el trabajo interdisciplinario, llamado a ser la modalidad natural del quehacer universitario.

Muchos años atrás, John Stuart Mill señaló la necesidad de la luz de la cultura general para iluminar los tecnicismos de la labor especializada. “Los hombres pueden ser abogados competentes sin una formación humanística, pero dependerá de ésta el que sean abogados con una filosofía: capaces de exigir y operar a base de principios, en vez de actuar a base de una memoria atiborrada de detalles”.

En la universidad contemporánea la educación humanística no puede quedar relegada a los primeros años de los estudios universitarios. Debe estar presente en toda la enseñanza profesional: “correr en pista paralela”. Sus fronteras son las mismas de la cultura y sus límites los de la propia educación universitaria. Todo esto equivale a abogar por un nuevo humanismo en la enseñanza universitaria; ciertamente el que restituya la fe en el hombre y su destino.

Séame permitido reproducir aquí unos pensamientos del ex Rector de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Dr. Carlos Martínez Durán, fundador del

CSUCA y de la UDUAL, quien al abogar por un diálogo permanente entre las Humanidades y las Ciencias afirmaba: “En la educación del hombre, en su formación cultural, privan por igual las ciencias, como factores materiales y las humanidades como factores espirituales. Es absurdo despreciar el humanismo en nombre de la ciencia y paralizar a ésta en nombre del humanismo. Las épocas históricas más luminosas mantuvieron al hombre, a la vida humana integrados en una sabia conjugación de ciencias y técnica y de humanidades. La solidaridad y comprensión de éstas impidió la deformación o la inversión en los valores”... “La universidad contemporánea debe terminar con los perjudiciales antagonismos entre científicos y humanistas, y orientarse a la cabal integración de todas las disciplinas humanas, huyendo de la lucha que ha dejado de ser, en lo biológico y en lo social, el viejo y común denominador de la vida y de su evolución. Quizás una de las razones para negar las humanidades en la enseñanza universitaria, se basa en considerarlas como estudio muerto, disecado, con aspecto de museo. No podemos negar que la enseñanza de las lenguas clásicas será siempre una hermosa gimnasia intelectual que nos prepara y nos orienta para los futuros saberes. La enseñanza de la filosofía y de las letras greco-romanas, tan menospreciadas por las modernas juventudes, permanecerá siempre como una de las más excelentes informaciones y formaciones del espíritu y como piedra angular de la cultura integral. Estos estudios clásicos no serán nunca muestras de pedantismo vacuo, y deben estar injertados de humanismo vivo, actual donde el hombre pueda realizarse plenamente, y encontrarse así mismo. “Las humanidades en la enseñanza univer-

sitaria son un imperativo moral que nos conducen a la dignidad y libertad humanas. “El hombre en general, y con mayor razón el universitario, no puede vivir sólo de la verdad, de las certitudes científicas, necesita de la belleza, de la moral, de la fe religiosa. Lo verdadero, lo racional deben entrar en diálogo con estos valores. “La universidad, si quiere ser un auténtico laboratorio de cultura, una institución al servicio del hombre, de la humanidad entera, una fuente inagotable de sabiduría, de educación conductora y liberadora, debe mantener su vida fincada hondamente en el diálogo creador entre Ciencias y Humanidades”.

# LAS REDES ACADÉMICAS Y SU IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONTEMPORÁNEA

---

## Contenido:

1. El carácter multidimensional de la globalización. / 145
2. Impacto de la globalización en la educación superior. / 147
3. Las redes académicas y de cooperación en las Declaraciones Regional y Mundial sobre la Educación Superior. / 155
4. Características de las redes académicas y de cooperación. / 157
5. Conclusiones. / 162

## 1. El carácter multidimensional de la globalización

Algunos sostienen que el núcleo central de la globalización no es la globalización financiera, sino más bien la aceleración del comercio internacional por la apertura e interdependencia de los mercados, todo esto estimulado por el desarrollo extraordinario de las tecnologías de la comunicación y la información. Wallerstein, en cambio, nos habla de un *sistema económico mundial*, en el sentido que todos los estados nacionales estarían en diferentes grados integrados a una estructura económica central. Para el profesor catalán Manuel Castells, “la globalización es un fenómeno nuevo basado en un sistema tecno-

lógico de información, telecomunicaciones y transporte, que ha articulado a todo el planeta en una red de flujos en la que convergen funciones y unidades estratégicas dominantes de todos los ámbitos de la actividad humana". Así llega Castells a formular su calificativo para la sociedad del siglo XXI como "sociedad en red" o "sociedad en red de redes".

Para la OCDE, la globalización es "un sistema de producción en el que una fracción cada vez mayor del valor y la riqueza es generada y distribuida mundialmente para un conjunto de redes privadas relacionadas entre sí y manejada por grandes empresas transnacionales que constituyen estructuras concertadas de oferta, aprovechando plenamente las ventajas de la globalización financiera, núcleo central del proceso". Hay quienes dicen que la globalización consiste en la capacidad de ciertas actividades de funcionar como unidad en tiempo real a escala planetaria.

La globalización no se limita al aspecto puramente económico; en realidad, es un proceso pluridimensional que comprende aspectos vinculados a la economía, las finanzas, la ciencia y la tecnología, las comunicaciones, la educación, la cultura, la política, etc... Sin embargo, es la globalización económica la que arrastra a todas las demás, y se caracteriza por ser asimétrica, a tal punto que el mismo George Soros, gran gurú del capitalismo, acepta que la economía global no ha conducido a la formación de una sociedad global, donde los beneficios de la globalización sean mejor distribuidos. De ahí que Federico Mayor afirme que el primer problema de la globalización es que no es global. Según el mismo Soros, esta es una de las causas principales de la crisis del capitalismo en su versión "salvaje".

## 2. Impacto de la globalización en la educación superior

La globalización de las tecnologías de la comunicación y la información es la que más impacto está teniendo sobre las transformaciones que se están dando en la educación superior. Pero también, generan muchos riesgos. Sin duda, cada vez es más frecuente el uso en la educación superior de las videos conferencias, de libros, revistas y hasta bibliotecas electrónicas. Las comunidades académicas se intercomunican instantáneamente a través de las redes cibernéticas. La educación a distancia ya es una modalidad cada vez más frecuente en los currículos universitarios y las "universidades virtuales" se instalan incluso en el seno de las universidades tradicionales.

Sobre este tipo de universidades, los profesores Gilda Waldman, de la Universidad Autónoma Metropolitana de México y Luis A. Gurovich, de la Universidad Católica de Chile, nos dicen lo siguiente: "En estas 'universidades virtuales' se podrá obtener grados académicos sin haber estado necesariamente en el campus, y en ellas será posible encontrar 'aulas virtuales' (cuya función básica será la transferencia de conocimientos), 'laboratorios virtuales' (destinados a generar nuevos conocimientos), 'bibliotecas virtuales' (orientadas a conservar, actualizar e intercambiar conocimientos), y 'oficinas virtuales' (encargadas de la administración y gestión general). El objetivo de la Universidad Virtual será preparar profesionales a nivel de la licenciatura y del posgrado en áreas de alta prioridad, contribuyendo a la especialización de conocimiento y ampliando la cobertura de la educación superior. Hay claramente un cambio en el paradigma: hasta ahora, el alumno va a la universidad, ahora la universidad va hacia el alumno"...



Estos mismos autores señalan los riesgos de la invasión de la “lógica del mercado” en la educación a distancia u “on line” y en la “universidad virtual”: “Existe el riesgo de que la **lógica del mercado** invada incontrolablemente el mundo del conocimiento y reforme a las instituciones de educación superior de acuerdo con sus criterios; no puede desconocerse el riesgo que supone alentar sólo el conocimiento que aparezca como inmediatamente rentable, como, por ejemplo, la tendencia a considerar que el aumento del apoyo económico gubernamental a la investigación aplicada, sea otorgado generalmente a expensas de los recursos dedicados a la investigación básica”... La universidad puede dejar de ser un espacio cohesivo, que dispone de su propio capital intelectual, con el consiguiente **peligro de debilitar las lealtades institucionales de sus integrantes**. La ruptura de fronteras geográficas, culturales, académicas y lingüísticas, así como la aparición de redes educativas globales, el uso de Internet, el correo electrónico y las redes virtuales, que facilitan el trabajo académico de profesores e investigadores al hacer más permeables las fronteras físicas de las universidades, también producen una relación entre comunidades académicas, crecientemente basada en criterios cognoscitivos y no necesariamente de pertenencia a la institución de origen”.

A su vez, el analista de la educación superior, Dr. Phillip G. Altbach, en el documento preparado para la Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior”, celebrada en París en el año pasado (“Tras la pista de la revolución académica: Informe sobre tendencias actuales”) sostiene lo siguiente: “Se ha dicho que la tecnología de la información, la enseñanza a distancia y otras innovaciones impulsadas por la tecnología harán perder vi-

gencia a la universidad tradicional. A nuestro juicio, la desaparición de la universidad tradicional no sucederá en un futuro inmediato. Ha habido una desconexión profunda y generalizada entre el empleo de las nuevas TIC y su aprovechamiento para mejorar la calidad, pero se están produciendo cambios importantísimos y es uno de los elementos primordiales de las transformaciones de la universidad del siglo XXI”...

“La Internet ha revolucionado realmente cómo se comunica el conocimiento. En las economías más adelantadas del mundo, las TIC se han difundido exponencialmente y afectan prácticamente a todas las dimensiones de la enseñanza superior. Los espacios de creación de redes sociales mediante el correo electrónico y en línea propician que los universitarios colaboren y lleven a cabo investigaciones conjuntas. Se han generalizado las revistas electrónicas, que en algunas disciplinas han adquirido gran importancia. Los editores tradicionales de libros y revistas recurren cada vez más a la Internet para distribuir sus publicaciones. El movimiento en pro de la gratuidad de los recursos educativos ha cobrado gran impulso, dando acceso gratuito a cursos, planes de estudio y enfoques pedagógicos que no existen localmente”... “La enseñanza a distancia es un campo de enorme potencial para los sistemas de enseñanza superior de todo el mundo que se esfuerzan por atender las necesidades de poblaciones estudiantiles cada vez mayores y cambiantes. La TIC ha transformado el paisaje de la enseñanza a distancia, al permitir un verdadero aumento de las cantidades y los tipos de prestatarios, elaboradores de planes de estudio, modos de impartir enseñanza e innovaciones pedagógicas. Es extremadamente difícil calcular cuántas personas cursan estudios superiores a distancia en el mun-

do, pero la existencia de casi 24 megauniversidades, varias de las cuales se jactan de tener más de un millón de alumnos, nos dice que se trata de un fenómeno cuantitativamente importante”... Esta modalidad de educación tiene, claro está, riesgos y problemas, el más difícil de los cuales es el de la garantía de calidad”.

Francisco López Segrega, resume el impacto de la globalización en la educación en cinco grandes áreas:

1. En la organización del trabajo y en los tipos de trabajo que la gente desarrolla, que exigen un nivel más alto de educación en la fuerza de trabajo y la recalificación permanente en cursos *ad hoc*.
2. Los gobiernos de los países en desarrollo están bajo la presión creciente de invertir más en todos los niveles educativos para tener una fuerza de trabajo más preparada capaz de producir con técnicas sofisticadas, única forma de competir en un mercado mundial cada vez más globalizado.
3. La calidad y el nivel de los sistemas educativos está aumentando a nivel internacional. El currículum se torna crecientemente complejo y la educación, en especial la superior, debe entrenar a los estudiantes en el manejo de las nuevas tecnologías y de varios idiomas. Por otra parte, se tiende a exigir cada vez más la rendición de cuentas acerca del manejo de los recursos y de los resultados alcanzados con relación a objetivos predefinidos.
4. La virtualización de la educación tiende a desarrollarse vertiginosamente, aunque no siempre con el objetivo de expandir la educación a un menor costo, vía la educación a distancia. La educación por Internet ten-

derá a convertirse en la forma predominante de educación y en especial de educación superior.

5. Las redes de información globalizadas implican la transformación de la cultura mundial, pero los excluidos de este “orden mundial” luchan contra los valores de esta cultura mundial de la apoteosis del mercado, como se ha observado en las protestas de Davos, Seattle, Praga o Porto Alegre y en todos aquellos lugares donde se reúnen los “maîtres du monde”, los líderes y responsables de las políticas neoliberales y de sus consecuencias. Ellos mismos reconocen que es necesario atenuar estas políticas por sus consecuencias desastrosas”.<sup>1</sup>

Claudio Rama, en su obra “La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina”,<sup>2</sup> advierte sobre el riesgo que tienen de desaparecer las universidades ante la emergencia del conocimiento en red:

“Los medios de comunicación y las redes telemáticas han creado nuevas condiciones de producción y transmisión de saberes, difuminando los tradicionales espacios educativos y haciendo desaparecer el rol monopólico de la universidad en la prestación del servicio universitario. En el siglo XI, los templos universitarios cristianos fueron desbordados por la imprenta de Gutenberg como centros de difusión de los saberes de los textos sagrados. En el siglo XX, la cultura de elites fue cedida por la irrupción de la industria cultural y la serializa-

1. López Segre, Francisco: *Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial* (fotocopiado), p. 19.
2. Claudio Rama: *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*, Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2006, p. 209 y sigs.

ción de las creaciones culturales y hoy, en el siglo XXI, las universidades están comenzando a ser sobrepasadas por los medios de comunicación segmentados, especializados, y las redes telemáticas que construyen espacios interactivos de producción y distribución de saberes"... "¿Son acaso las universidades los dinosaurios de antaño a los que les costará sobrevivir en un mundo de renovación permanente de saberes, altamente individualizado, fuertemente segmentado, que requiere enorme flexibilidad laboral, organizativa y disciplinaria? La universidad ya no tiene entre sus bases el monopolio del conocimiento, que se ha escapado de sus aulas y laboratorios para ir hacia las empresas y hacia las sociedades del saber. También su propio rol central de transmisora se ha neutralizado, porque se ha convertido ahora en una de las partes de una comunidad más amplia de actores y productores en la sociedad global del conocimiento".

Finalmente, en su trabajo "Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe" inserto en el libro de UNESCO-IESALC: "Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe", Xiomara Zarur Miranda, se refiere a las Sociedades en redes, conocimientos y nuevas tecnologías, haciendo referencia al Informe Mundial de la UNESCO "Hacia las Sociedades del Conocimiento":

"La UNESCO presentó en el año 2005 un informe mundial titulado 'Hacia las Sociedades del Conocimiento', en el cual se muestra un panorama prospectivo de los cambios que estamos presenciando a nivel global. En este informe se formula que: "la tercera revolución industrial ha ido acompañada de un cambio de régimen de los conocimientos. A este respecto, se ha hecho referencia al ad-

venimiento de un doble paradigma: el de lo inmaterial y el de las redes”.

“La explicación fundamental de las redes en el Informe parte de la afirmación:

“Es cierto que en toda organización social hay una trama de redes dentro de las cuales los individuos mantienen relaciones privilegiadas, ya sean de tipo familiar, étnico, económico, profesional, social, religioso o político. No obstante, en el contexto de la revolución de la información, se han creado nuevas formas de organización que no se ajustan a la lógica de la centralización de los espacios y polos de decisión convencionales. El incremento de las relaciones horizontales que trascienden a menudo las fronteras sociales y nacionales, ha suplantado la verticalidad de las jerarquías tradicionales. Esto no significa que la generalización de las redes permita ingresar y participar en ellas de igual manera y por doquier, tanto en los países del Norte como en los del Sur. Al contrario, se ha comprobado que las grandes redes forman nudos localizables, indisociables de la nueva realidad urbana de las grandes ciudades mundiales –Tokio, Londres o Nueva York– que interactúan entre sí mediante inversiones internacionales, tránsitos transfronterizos o intercambios financieros”.

“Las sociedades del conocimiento son sociedades en redes que propician una mejor toma de conciencia de los problemas mundiales, gracias al aprovechamiento compartido de la investigación científica entre los países del Norte y del Sur. La creación de redes en los centros de conocimiento y el aprovechamiento común de la información pertinente por la comunidad académica y científica, han abierto nuevas perspectivas al ámbito público del conocimiento”... “Entre las nuevas posibilidades

ofrecidas por la creación de redes en la educación superior, se deben destacar las redes de disciplinas y las redes de docentes. Estas redes permitirían aprovechar las fortalezas de una institución, de un departamento o grupo de investigación para beneficio de un número mayor de instituciones permitiendo la enseñanza de las disciplinas especializadas en forma deslocalizada, incluso itinerante, concentrándose en una o varias semanas lectivas, lo que permitiría ofrecer conocimientos nuevos o de muy alto nivel a grupos de estudiantes interesados, que de no ser así, no tendrían acceso a ellos”.

“El trabajo en redes es una necesidad de la docencia contemporánea. Los profesores responsables de la fundamental tarea universitaria deben ser parte de las redes de conocimiento relacionadas con el campo de su actividad. La nueva perspectiva es la de considerar como escenarios en los cuales se pueden ampliar los efectos de estos procesos de organización y desarrollo del trabajo académico, con el apoyo de los Estados o de las instituciones de educación superior. “Un aspecto a tener en cuenta en los países de América Latina frente al problema de la fuga de cerebros es la contribución de las redes a reducir el riesgo de *la fuga de cerebros* que es preocupación permanente en los países pobres por la gran atracción de las personas con alto nivel de formación hacia los países de mayor desarrollo; incluso, dentro de un país también se tiene flujo de talento humano desde regiones menos desarrolladas hacia las capitales y ciudades más grandes o hacia instituciones de mayor prestigio. En el informe comentado, se propone como hipótesis que “(la fuga de cerebros)... podría contrarrestarse en parte e incluso ser sustituida en el futuro por una circulación de cerebros, beneficiosa para todos” porque además “contribuye

al mantenimiento de la diversidad cultural por las posibilidades que ofrece de impregnarse de la cultura de los países que visitan regularmente”. Esta perspectiva deberá ser tomada en cuenta por nuestros gobiernos y por los directivos de nuestras instituciones cuando se trate de encontrar fórmulas para atenuar o reducir los efectos nocivos de la fuga de cerebros”.

Si quisiéramos resumir en una frase el gran reto que imponen la globalización y la sociedad del conocimiento a la educación superior, podríamos decir que es el desafío de forjar una educación superior capaz de innovar, de transformarse, de participar creativamente y competir en el conocimiento internacional.

### **3. Las redes académicas y de cooperación en las Declaraciones Regional y Mundial sobre la Educación Superior**

El tema de las redes académicas y de cooperación estuvo presente en las deliberaciones de la “Conferencia Regional sobre Educación Superior” (CRES – 2008), celebrada en Cartagena, Colombia, y la “Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior” CMES-2009, celebrada en París, ambas bajo los auspicios de la UNESCO.

La Declaración final de la CRES-2008, dedicó una sección especial a las Redes académicas, la que textualmente dice:

“La historia y los avances construidos desde el ámbito de la cooperación han hecho a nuestras instituciones de Educación Superior actores con vocación de integración regional. Es mediante la constitución de redes que las instituciones de Educación Superior de la región pueden unir y compartir el potencial científico y cultural que



poseen para el análisis y propuesta de solución a problemas estratégicos. Dichos problemas no reconocen fronteras y su solución depende de la realización de esfuerzos mancomunados entre las instituciones de Educación Superior y los Estados”.

“Las redes académicas a escala nacional y regional son interlocutores estratégicos ante los gobiernos. Son, asimismo, los protagonistas indicados para articular de manera significativa identidades locales y regionales, y colaborando activamente en la superación de las fuertes asimetrías que prevalecen en la región y en el mundo frente al fenómeno global de la internacionalización de la Educación Superior”.

El Plan de Acción CRES 2008, incluyó también, entre sus recomendaciones para las IES, una referencia concreta a las redes, destacando su importancia para generar un pensamiento crítico y estratégico sobre los problemas centrales de la Educación Superior y en los programas de postgrado. Los textos alusivos dicen así:

1. Incrementar y participar activamente en redes y núcleos de pensamiento estratégico y prospectivo sobre los problemas centrales de la Educación Superior en el marco de la integración de América Latina y el Caribe.
2. Incrementar y consolidar la asociación académica entre programas de postgrado, reforzando las actividades de formación, alentando el reconocimiento mutuo de créditos y estimulando las co-direcciones y los postgrados cooperativos, particularmente en áreas estratégicas”.

A su vez, el Comunicado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009, destacó la enorme importancia de las redes en el campo de la cooperación in-

ternacional en educación superior y en los esfuerzos conducentes a reducir la brecha entre los países más desarrollados y los en vías de desarrollo. Los párrafos referentes a las redes dicen lo siguiente:

- “La cooperación internacional en materia de educación superior debería basarse en la solidaridad, el respeto mutuo, la promoción de los valores humanistas y el diálogo intercultural. Dicha cooperación debería pues fomentarse, a pesar de la recesión económica”.
- “Los establecimientos de enseñanza superior del mundo entero tienen la responsabilidad social de contribuir a reducir la brecha en materia de desarrollo mediante el aumento de la transferencia de conocimientos a través de las fronteras, en particular hacia los países en desarrollo, y de tratar de encontrar soluciones comunes para fomentar la circulación de competencias y mitigar las repercusiones negativas del éxodo de competencias”.
- “Las redes Internacionales de Universidades y las iniciativas conjuntas forman parte de esta solución y contribuyen a fortalecer la comprensión mutua y la cultura de paz”.

#### **4. Características de las redes académicas y de cooperación<sup>3</sup>**

Los seres humanos son gregarios por naturaleza y generan organizaciones para hacer frente a sus necesidades. Seguramente, en ese tejido social de organizaciones, por vía de las comunicaciones orales surgieron las formas más primitivas de redes de cooperación. El concepto de red no es nuevo, ya que ha sido antes aplicado a las re-

3. En esta sección aprovechamos los aportes de Alhim Adonaf Vera Silva en su libro “Las redes de cooperación científica en América Latina y el Caribe” (Estudio de treinta y una redes), Editorial Universidad Surcolombiana, Neiva, Huila, Colombia, 2007.

des físicas, como cuando nos referimos a las redes de ferrocarriles, o de carreteras y a las redes de servicios como cuando hablamos de redes de hoteles, de supermercados, de bancos, etc...

Hoy día aplicamos el concepto red a las comunicaciones y aludimos a la red de Internet. Dice al respecto Alhim Adonaí Vera Silva: "Vivimos dentro de redes, al punto que no tenemos conciencia de su complejidad e impactos en el desarrollo de nuestras vidas"... "Lo extraordinario de la sociedad red, o sociedad del conocimiento, o sociedad de la información, es el papel de la comunicación en la revolución científica tecnológica que tiende a acercar / aislar las fronteras entre las redes físicas y las redes humanas, como no se había presenciado jamás en la historia de la comunicación. Este fenómeno genera una transformación en la producción del conocimiento científico con impacto planetario a través de la comunicación instantánea".<sup>4</sup>

Este autor suscribe el concepto de red propuesto por D. Knoke y J. Kuklinoiski en los términos siguientes: "El concepto de red le da concreción a nociones más abstractas como las de grupo y comunidad, al facilitar el análisis de las relaciones que se establecen entre los miembros de un grupo o de una comunidad. La red sería la expresión dinámica de ese grupo y de esa comunidad moderna".

Desde siglos atrás, los investigadores han intercambiado conocimientos y experiencias. En el siglo XVII, la "Royal Society of London" surgió como una organización no visible de investigadores dispuestos a intercambiar conocimientos, por lo que se le considera a sus miem-

4. Op. Cit. P. 22-24.

bros como los pioneros de las modernas redes de cooperación científica.

Al interior de las redes se genera un proceso fecundo de interacción entre los investigadores, que el autor antes citado describe así: “Es interesante señalar que las relaciones de comunicación al interior de una red, les permiten a los investigadores, la interacción de los conocimientos entre sí, a la vez que impulsan formas de trabajo que profundizan los contactos de unos con otros, de tal forma que esta interfecundación de conocimientos, sirve como filtro para elevar la calidad de los hallazgos, antes de que sean publicados, o enriquecerlos después de su publicación, o establecer otros problemas, desde sus hipótesis, incluso como estrategia que concita a los investigadores en la consecución de los recursos financieros para sus proyectos. No sólo existe la riqueza en la interfecundación de conocimientos entre los miembros de una red, sino que la riqueza conceptual se aumenta cuando la interacción del conocimiento se abre a otras redes académicas”.<sup>5</sup>

Las ventajas de las redes las describen Price Solla y J. Dereck, citados por Vera Silva, en los siguientes términos: “En comparación con otro tipo de agrupaciones y otras modalidades de gestión más jerarquizadas, la red presenta las siguientes ventajas: 1) La posibilidad de compartir datos, informaciones y conocimientos con otros miembros con relativa libertad y fluidez; 2) La posibilidad de acceder a informaciones y conocimientos remotos, que están en poder de diversos nodos (centros, universidades, personas, etc.); 3) La posibilidad de comunicarse libremente con otros miembros y de intercambiar con ellos datos e

5. Op. Cit. pág. 26.

informaciones y conocimientos; 4) La posibilidad de compartir proyectos y metodologías para la investigación y la acción; 5) la posibilidad de compartir los recursos de la red, independientemente de donde éstos se encuentren, tales como bibliotecas, centros de documentación, centros de investigación, centros de informática, etc.”

Las redes académicas pueden estar integradas por especialistas de una misma disciplina o bien por especialistas de varias disciplinas dispuestos a trabajar en forma interdisciplinaria, reunidos por un interés común.

Los componentes básicos de una red son, según Vera Silva: “en primer lugar los nodos, que pueden ser unifuncionales u multifuncionales, de acuerdo con su rol específico dentro de la red y pueden ser instituciones, personas o ambas a la vez; el segundo componente, es la arquitectura de la red, que incluye las reglas de comunicación entre los nodos y la topología de la red, es decir, la manera como se organiza la comunicación entre los nodos. Las reglas de comunicación establecen las formas de la interfecundación de conocimientos entre los nodos”.

Luego este autor cita a Antony Rest, quien alude a la estructura de la red así: “Partiendo de sus elementos más primitivos, una red requiere del establecimiento de al menos una relación entre tres o más personas o instituciones, que luego puede hacerse más compleja a medida que se agregan nuevos nodos y se establecen nuevos canales de comunicación entre ellos. A partir de una triada, es posible ya el surgimiento de un centro de coordinación, o de un centro de toma de decisiones o de un liderazgo”.

Con estos antecedentes, Vera Silva define las redes como “nichos de producción del conocimiento que tienden a articular acercamientos entre los investigadores y

las organizaciones capaces de propiciar el desarrollo del conocimiento. Una red, siendo formal, puede a su interior establecer comunicaciones informales entre sus investigadores, áreas afines o de complementariedad. O viceversa, una red informal puede trabajar en forma conjunta con redes formales; quizá éste sea uno de los atributos de las redes que deberá estudiarse en los próximos años para valorar la flexibilidad que las redes pueden generar en la interfecundación y transformación del conocimiento”.

Dicho lo anterior, Vera Silva reconoce como propiedades de las redes de centralización, la conectividad y la periferalidad, descritas así, por Roger Muchielli: “La primera propiedad es el grado de centralización, que viene dado por la cantidad de canales de comunicación que convergen en un nodo dado, a nivel individual, o por la suma total de nodos centralizados existentes en una red en su conjunto. La centralización se relaciona especialmente con la eficiencia en la ejecución de las nuevas políticas en una red. Si existe un liderazgo centralizado reconocido por todos los miembros, ello puede contribuir en ciertos casos a un desempeño rápido. Pero, a medida que la red se hace más compleja, aumenta la probabilidad de sobrecarga de información, bloqueo de los canales de comunicación, mayor lentitud y menor eficiencia en el desempeño, al disminuir progresivamente la participación en las decisiones. Por esta razón, las redes descentralizadas son más apropiadas para conjuntos y tareas complejas. La conectividad, conexión o cohesión interna, es otra propiedad y es inversa proporcional a la fragilidad o vulnerabilidad de la red; mientras más conexa sea, menos vulnerable o frágil será. Es decir la supresión de una sub-red o de una función de ella, no ocasionará

necesariamente desaparición de la red. O una disminución importante de su nivel de actividad. La periferalidad, que es el grado en que una red presenta elementos periféricos (nodos aislados o sub-redes) no integrados a los canales normales de comunicación y con poca conectividad entre ellos. La periferalidad es inversa proporcional a la igualdad de participación de los miembros de la red en las informaciones y las decisiones; mientras más periféricos sean los miembros de la red, menos igualdad de participación existirá”.

En cuanto a las redes de cooperación científica, Vera Silva recomienda “una organización administrativa horizontal y una capacidad de gestión potente que garantice el acceso a las diversas fuentes del conocimiento, una infraestructura científica tecnológica moderna; una comunidad científica organizada; fuentes para la financiación y proyección de las redes; pagos, publicaciones; en síntesis caminar por los senderos que le dan visibilidad científica, tecnológica académica, política y social de una red”.

## 5. Conclusiones

La conclusión general que cabe extraer de lo antes expuesto es que las redes académicas y de cooperación científica son una realidad producto de la globalización del conocimiento y del extraordinario desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Elas representan un instrumento muy valioso para el enriquecimiento de la vida académica en nuestras universidades. Además, son una herramienta sumamente útil para el avance del conocimiento tanto disciplinario como inter y transdisciplinario. Hoy día es muy difícil que un

especialista pueda aislarse de la comunidad de investigadores que trabajan su misma disciplina. Por lo tanto, las universidades deben estimular y facilitar que sus docentes e investigadores se vinculen a las redes académicas y la propia institución debería incorporarse a las redes de cooperación interuniversitaria. Sin embargo, debe tenerse presente el riesgo real de la introducción en el trabajo de las redes de consideraciones mercantiles que pueden desvirtuar el espíritu de solidaridad que debe inspirar su trabajo.

De su estudio de 31 redes de cooperación científica en América Latina y el Caribe, Vera Silva extrae varias conclusiones de las que reproducimos las más importantes:

- “Se destaca un cambio inédito entre, la tradicional organización de los equipos de investigación que privilegia la homogeneidad entre sus miembros: de una misma institución, de una misma localidad, de un mismo país, de una misma disciplina, de un mismo título, de un mismo rango, de una misma escuela, de un mismo pensamiento, de un mismo partido; por el surgimiento de una tendencia del trabajo de los investigadores en redes hacia la heterogeneidad, entendida como la multiplicidad de espacios geográficos, la multiplicidad de instituciones, la multiplicidad de disciplinas, la multiplicidad de títulos, la multiplicidad de pensamientos, la multiplicidad de partidos.
- En el trabajo desarrollado por los investigadores en las redes se ha observado el paso del enfoque lineal, fragmentado y aislado, a un enfoque sistémico, integrado y cooperado, donde se articula el pensamiento y la acción de los investigadores “todos piensan y todos hacen”; los investigadores se vuelven polivalentes y creativos frente a los compromisos asumidos en colectivo; la teoría y la práctica comienzan a borrar sus fronteras de antaño; el cerebro y las manos comienzan a encontrar sus cercanías para el trabajo científico.



- Las redes de cooperación científica pueden ofrecer tal flexibilidad en el trabajo de los investigadores que les permite dialogar y consensuar desde el inicio del proyecto, hasta su publicación, o registros de patentes cuando son necesarias. Pueden trabajar codo a codo con los colegas en el mismo espacio físico, pero también les facilita a los investigadores trabajar desde la intimidad de sus propios hogares o sitios especiales, con sitios jamás visitados en forma física.
- De las misiones establecidas por las redes de cooperación científica se puede afirmar que se está configurando un nuevo nicho de formación científica a través de las redes. Este es un hecho académico sin precedentes y con fuertes repercusiones en las formas tradicionales como en el aula se ha enseñado la investigación. Se abre un escenario complejo de formación científica para los estudiantes universitarios, con efectos en el currículo, en la pedagogía, en las formas de enseñar y de aprender, que les permiten a los estudiantes su participación activa en equipo de investigadores, bajo la tutoría de un investigador o de varios investigadores, cercanos y distantes y pero articulados a través de las redes.
- Se abre un escenario alternativo a las políticas internacionales que abogan por la desaparición de las grandes universidades o por lo menos por su desmembración. Las grandes universidades de la región deben pasar de estructuras administrativas verticales y rígidas a estructuras horizontales y flexibles, organizadas en redes”.

## BIBLIOGRAFÍA

Alhim Adonal Vera Silva: *Las redes de cooperación científica en América Latina y el Caribe (Estudio de treinta y una redes)*, Editorial Universidad Surcolombiana, Neiva, Huila, Colombia, 2007.

Claudio Rama: *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*, Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2006.

López Segrera, Francisco: *Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial* (fotocopiado).

# **LAS CONFERENCIAS REGIONALES Y MUNDIALES SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNESCO Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA**

---

## **I**

La “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI” (París, noviembre de 1998), se celebró en un momento muy oportuno, desde luego que en esos años la política de los Estados, en relación con la educación superior, se encontraba muy influenciada por las recomendaciones de los organismos multilaterales de financiamiento, en particular el Banco Mundial, lo que había conducido a una restricción de la inversión estatal en la educación superior pública y a políticas de estímulo a la privatización de la educación terciaria.

Para la Conferencia Mundial, más de cuatro mil representantes de todas las regiones, se dieron cita en París, para debatir, de cara al nuevo siglo, temas de gran relevancia para la educación superior, como eran los de su pertinencia, calidad, gestión, financiamiento e internacionalización. Además, en las diez mesas redondas temáticas, se analizaron otros aspectos no menos importantes, como eran los referentes a las exigencias del mundo del trabajo, el desarrollo humano sostenible, la formación do-

cente, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la investigación, las responsabilidades de la educación superior con el sistema educativo en su conjunto, la promoción de una Cultura de Paz, la autonomía y la responsabilidad social, etc...

El éxito de la Conferencia Mundial se debió, en muy buena medida, a su largo proceso de preparación, que tomó casi una década, y por el hecho de que estuvo precedida de una serie de conferencias preparatorias, que se llevaron a cabo en las diferentes regiones del mundo. La Conferencia Mundial se proponía identificar algunos principios fundamentales que, a escala mundial, pudieran servir de base para promover profundas reformas de los sistemas de educación superior y subrayar su contribución a la construcción de una cultura de paz, basada en un desarrollo con equidad, justicia, respeto a los derechos humanos, solidaridad y democracia, todo lo cual demandaba instituciones de educación superior dotadas de autonomía responsable y libertad académica.

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

En el Preámbulo, la Declaración parte del reconocimiento de la importancia estratégica de la educación superior en la sociedad contemporánea y proclamó que hay que preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones fundamentales de los sistemas de educación superior, a fin de formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables y de constituir un espacio abierto que propicie la formación superior y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Además, reconoció que la edu-

cación superior está desempeñando funciones sin precedentes en la sociedad, como componente esencial del desarrollo cultural, social, económico y político, y como elemento clave del fortalecimiento de las capacidades endógenas, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un marco de justicia.

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

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

La Conferencia Mundial de 1998 reconoció, como principios claves de la educación superior, los referidos a la misión de educar, formar y realizar investigaciones, así como los que guardan relación con la misión ética de la educación superior, su autonomía, responsabilidad social y función prospectiva. La nueva visión de la educación superior que nos propuso la Declaración Mundial, se basa en los principios siguientes: a) la igualdad de acceso; b) el fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres; c) la promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados; d) la orientación a largo plazo de la pertinencia; e) el reforzamiento de la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad; f) la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades; g) la introducción de métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad; y h) el reconocimiento del personal docente y los estudiantes, como principales protagonistas de la educación superior.

La Declaración suscribió el concepto de "pertinencia social" y señaló que *deberían fomentarse y reforzarse la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas, fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y necesidades sociales y culturales*. La pertinencia de la educación superior debía, entonces, evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. *La educación superior, proclama la Declaración, debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfa-*

*betismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planeamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados.* La educación superior, según la Declaración, debería afinar los instrumentos que permitan analizar la evolución del mundo del trabajo, a fin de tomarla en cuenta en la revisión de sus programas, adelantándose en la determinación de las nuevas competencias y calificaciones que los cambios en los perfiles laborales demandarán. La diversidad y movilidad de las demandas del sector laboral y de la economía, sólo pueden ser atendidas, adecuadamente, por un sistema debidamente integrado de educación postsecundaria, que ofrezca una amplia oferta educativa a demandantes de cualquier edad. Los sistemas de educación superior deben diversificarse, pero conservando su coherencia y coordinación entre las distintas modalidades. Los nuevos modelos de educación superior, según la Declaración, deberían estar centrados en el estudiante y en su aprendizaje activo. Reconoce, como vimos antes, que el personal docente y los estudiantes son los protagonistas principales de la educación superior. De ahí que un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior sería una enérgica política de formación del personal docente. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, a fin de actualizar y mejorar sus competencias, estimulándose la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, garantizándoseles condiciones profesionales y financieras apropiadas.

En una lectura desde América Latina es también muy importante lo que la Declaración Mundial dice acerca de la necesidad de facilitar, activamente, el acceso a la edu-

cación superior de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, los miembros de las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos y personas que sufren discapacidades.

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

Y en lo que concierne al paso de la visión a la acción, la Declaración menciona la importancia de los procesos de evaluación institucional, internos y externos, inspirados en el mejoramiento de la calidad y la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la infor-



*mación. No hay que olvidar, advierte la Declaración, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente, que transforma la información en conocimiento y comprensión, pasa a ser fundamental.*

La Declaración Mundial también abogó por el reforzamiento de la gestión y el financiamiento de la educación superior, en los términos siguientes: a) *Los establecimientos de enseñanza superior deberían adoptar prácticas de gestión con una perspectiva de futuro que responda a las necesidades de sus entornos. Los administradores de la enseñanza superior deben ser receptivos, competentes y capaces de evaluar regularmente –mediante mecanismos internos y externos– la eficacia de los procedimientos y las reglas administrativas;* b) *Los establecimientos de enseñanza superior deben gozar de autonomía para manejar sus asuntos internos, aunque dicha autonomía ha de ir acompañada por la obligación de presentar una contabilidad clara y transparente a las autoridades, al parlamento, a los educandos y a la sociedad en su conjunto;* c) *El objetivo último de la gestión debería ser el cumplimiento óptimo de la misión institucional asegurando una enseñanza, formación e investigación de gran calidad, y prestando servicios a la comunidad.*

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

que deberían emprender la UNESCO y otros organismos, en el plano internacional.

## II

La Conferencia Regional preparatoria de la Mundial, se celebró en La Habana, Cuba, en 1996 y representó un punto de inflexión, un hito en el desarrollo de la educación superior latinoamericana y alcanzó sus objetivos fundamentales, que fueron: suscitar un amplio debate en torno a la problemática de la educación superior de la región, de suerte que ésta volviera a figurar en lugar prominente en la agenda de nuestros países y, a la vez, constituyera un valioso aporte al proceso de preparación de la Conferencia Mundial, en la que nuestra región participó con un importante acervo de propuestas.

Reconociendo que el desarrollo, la democracia y la paz son inseparables, la Conferencia Regional de 1996, asumió el paradigma del desarrollo humano sostenible o sustentable y abogó por un crecimiento fundado en la justicia, la equidad, la solidaridad y la libertad, que contribuyera a construir, sobre bases sólidas, una Cultura de Paz. Señaló que, ante la emergencia de un nuevo paradigma productivo, basado en el poder del conocimiento y el manejo adecuado de la información, la educación superior está llamada a desempeñar un rol no sólo prioritario sino también estratégico, tanto en los países industrializados como en los menos avanzados.

La Conferencia Regional concretó las tendencias de la educación superior de la región, en aquel momento, en los puntos siguientes: a) una notable expansión de la matrícula estudiantil; b) la persistencia de desigualdades y

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

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

*ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información.*

A este respecto, cabe recordar que la UNESCO ha recomendado, desde 1979, que los países inviertan en el sector educativo, al menos entre el 7 y el 8% del Producto Interno Bruto. Los Ministros de Educación, reunidos por la UNESCO en la Ciudad de México, acogieron este compromiso en la “Declaración de México” de 1979. Sin embargo, sólo dos países están acercándose a ese porcentaje.

Como filosofía educativa, la CRES-1996 abogó por una formación integral, general y especializada de los graduados, que propicie su desarrollo como persona, como ciudadano y como profesional, en la perspectiva de una educación para todos, permanente y sin fronteras. *La educación superior, dijo la Conferencia, necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que ‘aprendan a aprender y a emprender’, de suerte que sean capaces de generar sus propios empleos e incluso crear entidades productivas que contribuyan a abatir el flagelo del desempleo.* Según la Conferencia Regional de 1996, los nuevos cometidos de las instituciones de educación superior demandan cambios substanciales en las estructuras académicas predominantes, que generalmente responden a un sobreénfasis profesionalista y a una concepción unidisciplinar del conocimiento. Para ello recomendó que *las instituciones de educación superior deberían adoptar estructuras organizativas y estrategias educativas que les confieran un alto grado de agilidad y flexibilidad, así como la rapidez de respuesta y anticipación necesarias para encarar creativa y eficientemente un devenir incierto.*

Sobre el concepto de pertinencia de la educación superior, la Conferencia manifestó que ella no puede concebirse desligada de la calidad. Pertinencia y calidad, se dijo, están estrechamente ligadas, son conceptos interdependientes, como las dos caras de una misma moneda. Se asumió un concepto amplio de pertinencia social, que supere la simple adecuación de la educación superior a los requerimientos del mundo laboral y productivo. La universidad debe trabajar al servicio de todos los sectores sociales, y en países como los nuestros, debe priorizar la atención de los sectores más desfavorecidos. En cuanto a la calidad, ésta se asumió como un concepto multidimensional, que abarque la calidad de los docentes, de los estudiantes, de los programas, de los métodos didácticos, de las tecnologías educativas y del espacio físico o ambiente pedagógico.

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

### III

Cinco años después de la Conferencia Mundial, la UNESCO convocó, en junio del año 2003 en París, una reunión de consulta sobre el seguimiento de la Conferencia Mundial de 1998 (CMES), para la cual el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, elaboró un Informe intitulado: *Reformas e innovaciones en la educación superior en algunos países de América Latina y el Caribe, 1998-2003*. En este Informe se llega a la conclusión que en los cinco años transcurridos desde 1998 al año 2003, varios cambios importantes ocurrieron en la educación superior de América Latina orientados hacia su modernización, así como una mayor sensibilización de las comunidades académicas, gobiernos, empresarios y otras organizaciones respecto al rol que la educación superior debe cumplir en la transformación de las sociedades de América Latina y el Caribe.

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

- a) Desarrollo de Sistemas Nacionales de Evaluación y Acreditación.
- b) Incremento del número de instituciones de Educación Superior y diversificación de sus modalidades.
- c) Incremento y diversificación de las redes académicas y asociaciones de universidades como instrumento de cooperación.
- d) Uso de las nuevas tecnologías de comunicación e información para mejorar la docencia e investigación.

- e) Internacionalización, y
- f) Proyectos de cooperación entre la Educación Superior y el sector productivo.

Ahora, a más de diez años después de la Conferencia Mundial de 1998, nos parece que el impacto de la Conferencia Mundial de 1998 en la educación superior de América Latina y el Caribe no ha sido homogéneo, ni en relación con los temas de la agenda de transformación ni en los distintos países. Hay temas en los cuales ese impacto es más perceptible, como sucede en lo referente a la preocupación por la pertinencia o relevancia de la educación superior y la garantía de su calidad. No cabe duda que las directrices emanadas de ambas declaraciones contribuyeron a dinamizar los procesos, ya iniciados en nuestra región, de evaluación y acreditación de la educación superior.

La Conferencia Mundial de 1998 ha tenido un apreciable impacto en el fortalecimiento de las misiones y funciones claves de las instituciones de educación superior. Sin embargo, hay paradigmas proclamados por la Declaración, que si bien se han incorporado al discurso que prevalece en la región, en la práctica no han sido asumidos plenamente. Al respecto, puede observarse que en aquellas universidades de la región que han emprendido el diseño de sus nuevos Modelos Educativos y Académicos, éstos parten de la aceptación de la educación permanente como el paradigma inspirador de la educación en el siglo XXI. Igual se advierte en cuanto a las recomendaciones de la Declaración referentes a la revalorización de la pedagogía universitaria y la renovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde cada vez más se desplaza el acento del aprendizaje hacia los estudiantes, lo que tiene, a su vez, repercusiones importantes en la re-

conversión didáctica del personal docente a fin de enfatizar el rol del profesor como facilitador de los aprendizajes de los estudiantes. Que los estudiantes aprendan a aprender, para que como egresados sigan aprendiendo durante toda su vida, se va imponiendo, poco a poco, como un cometido esencial de la educación superior contemporánea. De ahí el reconocimiento de que en última instancia, una universidad es el currículo que en ella se imparte y los aprendizajes que éste promueve.

En el terreno de la búsqueda de la igualdad de acceso, los logros sólo pueden ser calificados como parciales, dadas las bajas tasas de escolaridad que aún prevalecen en la educación superior de un buen número de países de la región. Pero se reconocen adelantos notables en cuanto a la participación femenina en el total de las matrículas, en todas las carreras, aunque no suceda lo mismo en cuanto a la igualdad de género en lo que concierne al acceso a los mejores puestos en el mundo profesional y laboral, incluyendo los cargos universitarios más altos. Se ha incrementado un poco, pero no lo suficiente, la matrícula de jóvenes de origen indígena y los sistemas de becas han permitido un mayor acceso de los sectores más pobres a la educación superior, pero el esfuerzo en este sentido sigue siendo insuficiente y está aún lejos de responder a las recomendaciones de la Conferencia Mundial en cuanto a la promoción de la equidad en el acceso. Una región, cuya tasa de escolaridad promedio en el nivel superior es tan sólo de aproximadamente 32%, tiene aún mucho camino por recorrer en este aspecto. En los países desarrollados ya van por el 75 al 85% de tasa de escolaridad.

Los planteamientos claves de la Conferencia Regional y de la Mundial en cuanto a la concepción de la educa-



ción superior como un bien público y el conocimiento como un bien social, continúan librando su batalla frente a la pretensión de ciertos organismos, entre ellos la Organización Mundial de Comercio, de reducirlos a la categoría de simple mercancía sujeta a las reglas del mercado. Sin duda, las Conferencias Regional y Mundial lograron debilitar las políticas de los organismos multilaterales de financiamiento, que abogaban por la privatización de la educación superior y la disminución del papel del Estado en el financiamiento de la educación superior pública. En la Conferencia Mundial de 2009, nuestra región tiene el ineludible compromiso de reiterar este concepto clave de la educación superior como un bien público y el conocimiento generado por ella como un bien al servicio de la humanidad. De ninguna manera sería aceptable su consagración como un “bien público global”, como pretenden algunos países desarrollados, desde luego que este concepto es una forma sutil de desplazarla hacia el ámbito de la Organización Mundial de Comercio y del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS).

En la cultura universitaria latinoamericana cada vez más encuentra arraigo el concepto de la Conferencia Mundial en relación a la obligación de las instituciones de educación superior de rendirle cuentas a la sociedad sobre su quehacer. La rendición social de cuentas (*accountability*) tiende a generalizarse y la autonomía universitaria ya no es vista como un impedimento o excusa para negarse a hacerlo. De esta manera, el concepto absoluto de autonomía, o su práctica como alejamiento de la sociedad, está siendo sustituido por un concepto de autonomía de presencia en la vida de la comunidad y de autonomía con responsabilidad social. Sin embargo, se se-

ñala la aparición, principalmente en el ámbito de las universidades privadas, de una tendencia, influenciada por el predominio de orientaciones meramente mercantilistas, de un peligroso concepto de autonomía corporativa, que contradice los esfuerzos por renovar el concepto tradicional de autonomía.

La preocupación por la pertinencia está asociándose, cada vez más, a la búsqueda de la calidad y su evaluación. Además, se nota la evolución conceptual hacia una mayor pertinencia social, en los términos que la definió la Conferencia Mundial de 1998. Esto ha conducido al replanteamiento de la misión social de las instituciones de educación superior, principalmente en el sector público, mientras que en el privado se advierte que la preocupación dominante suele ser la pertinencia empresarial y laboral. La pertinencia social comienza a figurar entre los aspectos a considerar en los procesos de evaluación institucional y acreditación.

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

Las responsabilidades de la educación superior como cabeza y no simple corona de todo el sistema educativo, vienen siendo asumidas con más frecuencia que antes

de la Conferencia Mundial de 1998, aunque todavía las Instituciones de Educación Superior están lejos de cumplir a cabalidad este importante papel, salvo su tradicional función de contribuir a la formación del personal docente para los niveles educativos precedentes. Pero no han sido atendidas, en grado satisfactorio, otras responsabilidades no menos importantes, como lo son la investigación educativa, el aporte a la renovación de los métodos didácticos, el rediseño curricular y la elaboración de textos y materiales, todo lo cual podría significar una contribución de gran trascendencia para el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos de los países. Las universidades deberían elaborar propuestas para la reforma de la enseñanza media, que es el nivel más descuidado del sistema educativo y que en toda América Latina aún anda en busca de su propia identidad. ¿Su objetivo es preparar para la educación superior, únicamente? ¿O es en este nivel donde debe forjarse la ciudadanía moderna, responsable, crítica y participativa? ¿No debería, además, incluir una iniciación laboral, dado que menos de la mitad de los egresados de la educación media acceden a la superior? Son preguntas que esperan las respuestas de las universidades.

La Conferencia Mundial recomendó la diversificación de las ofertas de educación superior, así como el auspicio de carreras cortas de tercer nivel y salidas laterales al mundo del trabajo, entre otras modalidades. Mas, en términos generales, en la educación superior de la región aún prevalecen los currículos rígidos y predomina la oferta de las carreras liberales tradicionales. Esta afirmación no niega que las directrices de la Conferencia Regional y Mundial, han contribuido a los esfuerzos que se advierten por introducir una mayor flexibilidad curricular y el

diseño de nuevos modelos académicos que superen la tradicional estructura basada en un conjunto de facultades profesiones semiautónomas, cuya sumatoria se tiene como la universidad. Varios ejemplos pueden citarse de universidades de la región que han dado paso a la organización académica por grandes áreas del conocimiento (ciencias de la salud, ingenierías y tecnologías, ciencias económicas y administrativas, ciencias naturales y matemáticas, ciencias sociales y jurídicas, humanidades y ciencias de la educación), e incluso han emprendido la construcción de sus nuevas ciudades universitarias siguiendo este nuevo modelo académico, que incorpora la departamentalización y el sistema de créditos, todo lo cual representa un avance en la promoción de una mayor flexibilidad, aunque este avance no se debe exclusivamente al impacto de la Conferencia Mundial de 1998.

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

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

ámbito natural de las investigaciones. Afirma el filósofo mexicano, Leopoldo Zea, que docencia, investigación y extensión no son más que aspectos de una sola y gran misión confiada a las universidades: la misión de educar.

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

Las razones de ambas conferencias a favor de la dignificación de la carrera docente, ha encontrado eco en los esfuerzos que se vienen haciendo para profesionalizar la docencia universitaria, mejorar las condiciones laborales y salariales del personal y contribuir al mejoramiento de sus niveles académicos y métodos de enseñanza-aprendizaje. Cada vez pareciera haber mayor conciencia en la región acerca del hecho que las transformaciones universitarias nunca serán una realidad sin la participación activa de los cuerpos docentes, quienes, en última

instancia, son los llamados a llevar al aula o el laboratorio el discurso del cambio y la innovación. Pero, a veces sucede, que es del personal docente de donde surgen las mayores resistencias a los cambios.

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

Otro aspecto en el cual se hace sentir el impacto de ambas conferencias es en el de la internacionalización, que es hoy día vista como una nueva e indispensable dimensión de la educación superior. Varias experiencias han surgido de organización institucional de esta dimensión, incorporada al quehacer de las instituciones como una exigencia de las características dominantes en la sociedad contemporánea y un importante componente de la formación integral de los graduados.

A manera de conclusión general podemos afirmar que, después de las Conferencias Regional y Mundial, América Latina y el Caribe tuvo a su disposición un *corpus* o plataforma de conceptos que elevaron el nivel del debate sobre la educación superior y contribuyeron, en diversos grados, a estimular los procesos de transformación e innovación universitarias hoy día en curso en nuestra región. La Declaración Mundial de 1998 ha sido, en buena medida, la “brújula orientadora”, “la carta de navegación” de esos procesos de transformación en estos últimos diez años aun cuando, ciertamente, quedan muchos retos pendientes y desafíos que asumir.

## IV

En esta época de cambios, al inicio del siglo XXI, surge un nuevo reto: transformar nuevamente la universidad latinoamericana para que responda a los desafíos de la sociedad contemporánea. Para ello, corresponde retar a la imaginación y replantearnos los objetivos, la misión y las funciones de las instituciones de educación superior, a fin de que estén a la altura de las circunstancias actuales del nuevo milenio. Quizás haya llegado el momento de la *reinención* de la universidad. Este es un desafío que deben enfrentar las comunidades académicas, especialmente las del llamado Tercer Mundo. Es lo que nos corresponde hacer en América Latina y el Caribe, si queremos una universidad que esté “a la altura de los tiempos”, es decir, del siglo XXI. Si América Latina fue capaz de concebir, a principios del siglo pasado, con la Reforma de Córdoba de 1918, que este año cumple 90 años, una *idea de universidad* apropiada para aquel momento histórico y los cambios que entonces experimentaba la sociedad latinoamericana, no dudamos que América Latina y el Caribe será también capaz de engendrar una nueva *idea de universidad*, que conlleve los elementos que se requieren para dar respuesta al gran desafío que nos plantea el ingreso de nuestra región en las sociedades del conocimiento, la información y el aprendizaje permanente, en un contexto globalizado y de apertura a grandes espacios económicos.

A ese propósito, contribuirá sin duda, la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, celebrada en la primera semana de junio en Cartagena de Indias (Colombia), bajo

los auspicios conjuntos de la UNESCO-IESALC y el Ministerio de Educación Superior de Colombia.

Con asistencia de más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional, la Conferencia de Cartagena aprobó su Declaración Final, por aclamación, en su sesión plenaria final. La Conferencia Regional se realizó diez años después de la Conferencia Mundial de 1998 y doce de la Conferencia Regional de 1996, y a los 90 años de la Reforma de Córdoba “cuyos principios, dice la Declaración Final, constituyen hoy orientaciones fundamentales en materia de autonomía, cogobierno, acceso universal y compromiso con la sociedad”.

Los estudios previos realizados con miras a preparar los debates de la aludida Conferencia, permiten realizar un balance, en términos prospectivos, de la educación superior de la región, a la luz de la integración regional y de los cambios en el contexto global. El objetivo de la CRES fue “configurar un escenario que permita articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la Educación Superior, su calidad y pertinencia, y la autonomía de las instituciones. Esas políticas deben apuntar al horizonte de una Educación Superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos; deben inducir el desarrollo de alternativas e innovaciones en las propuestas educativas, en la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes, así como promover el establecimiento y consolidación de alianzas estratégicas entre gobiernos, sector productivo, organizaciones de la sociedad civil e instituciones de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Deben también tomar en cuenta la riqueza de la historia, de las culturas, las literaturas



y las artes del Caribe y favorecer la movilización de las competencias y de los valores universitarios de esta parte de nuestra región, para edificar una sociedad latinoamericana y caribeña diversa, fuerte, solidaria y perfectamente integrada”.

La Declaración Final, enérgicamente, reiteró que: “La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”.

La CRES-2008 señaló que “si bien se ha avanzado hacia una sociedad que busca cambios y referentes democráticos y sustentables, aún faltan transformaciones profundas en los ejes que dinamizarán el desarrollo de la región, entre los cuales, uno de los más importantes, es la educación y en particular la Educación Superior”.

La Declaración Final, al analizar el contexto de nuestra región, establece que:

“1. La construcción de una sociedad más próspera, justa y solidaria y con un modelo de desarrollo humano integral sustentable, debe ser asumida por todas las naciones del mundo y por la sociedad global en su conjunto. En este sentido, las acciones para el cumplimiento de los Objetivos del Milenio deben constituirse en una prioridad fundamental. 2 - Nuestra región es marcadamente pluricultural y multilingüe. La integración regional y el abordaje de los desafíos que enfrentan nuestros pueblos requieren enfoques propios que valoren nuestra diversidad humana y natural como nuestra principal riqueza. 3 - En un mundo donde el conocimiento, la ciencia y la tecnología juegan un papel de primer orden, el desarrollo y el forta-

lecimiento de la Educación Superior constituyen un elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, la lucha contra la pobreza y el hambre, la prevención del cambio climático y la crisis energética, así como para la promoción de una cultura de paz.”

Al proclamar que la Educación Superior es “un derecho humano y un bien público social”, la CRES-2008 advirtió que corresponde a los Estados el deber fundamental de garantizar este derecho”. Además, señaló que:

“1. La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando porque ella sea pertinente y de calidad.

“2. El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas”.

“3. En América Latina y el Caribe, particularmente, se necesita una educación que contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia y a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación; que construya la identidad continental; que genere oportunidades para quienes hoy no las tienen y que contribuya, con la creación del conocimiento, a la transformación social y productiva de nuestras sociedades. En un continente con países que vienen saliendo de la terrible crisis democrática que provocaron las dictadu-

ras y que ostenta la penosa circunstancia de tener las mayores desigualdades sociales del Planeta, los recursos humanos y el conocimiento serán la principal riqueza de todas cuantas disponemos”.

Otros principios ratificados por la CRES-2008 fueron los de la libertad académica y la participación de las comunidades académicas y de los estudiantes en la gestión. En cuanto a la autonomía universitaria, se reconoce que: “La autonomía es un derecho y una condición necesaria para el trabajo académico con libertad, y a su vez una enorme responsabilidad para cumplir su misión con calidad, pertinencia, eficiencia y transparencia de cara a los retos y desafíos de la sociedad. Comprende, asimismo, la rendición social de cuentas. La autonomía implica un compromiso social y ambos deben necesariamente ir de la mano”.

Luego se insiste en el carácter de la Educación Superior como bien público social, advirtiendo que este concepto hoy día se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es fundamental que se revierta esta tendencia y que los gobiernos de América Latina y el Caribe garanticen el financiamiento adecuado de las instituciones de Educación Superior públicas y que éstas respondan con una gestión transparente. La educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado. El desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global (bien público global) tiene como consecuencia el fortalecimiento de hegemonías que existen de hecho”.

La Declaración sale al paso del problema que están creando los llamados “ofrecimientos académicos trans-

fronterizos o transnacionales” y aboga por el establecimiento de controles que garanticen la calidad y pertinencia de tales ofrecimientos, ya que de lo contrario se favorece una educación superior “descontextualizada, en la cual los principios de pertinencia y equidad quedan desplazados”.

La Declaración abordó también el tema de los modelos educativos e institucionales, estableciendo los lineamientos siguientes:

a) Producir transformaciones en los modelos educativos para conjurar los bajos niveles de desempeño, el rezago y el fracaso estudiantil, obliga a formar un mayor número de profesores capaces de utilizar el conjunto de las modalidades didácticas presenciales o virtuales, adecuadas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes y que, además, sepan desempeñarse eficazmente en espacios educativos donde actúan personas de disímiles procedencias sociales y entornos culturales.

b) Avanzar hacia la meta de generalizar la Educación Superior a lo largo de toda la vida requiere reivindicar y dotar de nuevos contenidos a los principios de la enseñanza activa, según los cuales los principales protagonistas son individual y colectivamente quienes aprenden. Podrá haber enseñanza activa, permanente y de alto nivel sólo si ella se vincula de manera estrecha e innovadora al ejercicio de la ciudadanía, al desempeño activo en el mundo del trabajo y al acceso a la diversidad de las culturas.

c) Ofrecer mayores opciones para los estudiantes al interior de los sistemas, a través de currícula flexibles que les faciliten un tránsito por sus estructuras, permitirá atender de modo eficiente sus intereses y vo-

caciones particulares, permitiéndoles acceder a nuevas formaciones de grado de naturaleza polivalente y acordes con la evolución de las demandas en el mundo del trabajo. Todo esto exige perfeccionar la articulación entre los distintos niveles de formación, mecanismos educativos formales y no formales, así como programas conciliables con el trabajo. Superar la segmentación y la desarticulación entre carreras e instituciones, avanzando hacia sistemas de Educación Superior fundados en la diversidad, permitirá la democratización, el pluralismo, la originalidad y la innovación académica e institucional, firmemente sustentada en la autonomía universitaria. Igualmente, resultan imprescindibles la desconcentración y regionalización de la oferta educativa para procurar la equidad territorial, tanto como para facilitar la incorporación de los actores locales en la Educación Superior”.

El tema de la diversidad cultural y la interculturalidad mereció también las consideraciones de parte de la Declaración final, en los siguientes términos: “Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector”.

La promoción de una mejor articulación de todos los niveles del sistema educativo fue reconocido como una tarea que la educación superior no puede eludir: “La Edu-

cación Superior tendrá que hacer efectivo el desarrollo de políticas de articulación con todo el sistema educativo, colaborando en la formación de sólidas bases cognitivas y de aprendizaje en los niveles precedentes, de tal manera que los estudiantes que ingresan al nivel superior cuenten con los valores, las habilidades, destrezas y capacidades para poder adquirir, construir y transferir conocimientos en beneficio de la sociedad”.

La pertinencia social, según la Declaración debe estar estrechamente ligada a la calidad: “Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población; una activa labor de divulgación, vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural; un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados”. “Es necesario promover mecanismos que permitan, sin menoscabo de la autonomía, la participación de distintos actores sociales en la definición de prioridades y políticas educativas, así como en la evaluación de éstas”.

Finalmente, en lo que respecta al rol de la educación superior en la promoción del desarrollo científico y tecnológico, la Declaración enfatiza que ésta “tiene un papel imprescindible en la superación de las brechas cien-

tíficas y tecnológicas con los países hoy más desarrollados y al interior de la región. La existencia de dichas brechas amenaza con perpetuar en nuestros países situaciones de subordinación y pobreza. Se requiere incrementar la inversión pública en ciencia, tecnología e innovación, así como la formulación de políticas públicas para estimular una creciente inversión por parte de las empresas. Estas inversiones deben estar dirigidas al fortalecimiento de las capacidades nacionales y regionales para la generación, transformación y aprovechamiento del conocimiento, incluyendo la formación calificada, el acceso a la información, el equipamiento necesario, la conformación de equipos humanos y comunidades científicas integradas en red”.

La Declaración relaciona estrechamente el desarrollo de la investigación con el desarrollo de los postgrados: “La formación de postgrado resulta indispensable para el desarrollo de la investigación científica, tecnológica, humanística y artística, basada en criterios rigurosos de calidad. El postgrado ha de estar fundamentado en líneas activas de investigación y creación intelectual para garantizar que sean estudios que promuevan las más altas calificaciones profesionales y la formación permanente, contribuyendo efectivamente a la generación, transformación y socialización del conocimiento”.

## V

Del 5 al 8 de julio del año 2009, se celebró en la sede de la UNESCO en París, la Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior, cuyo tema central fue “Las nue-

vas dinámicas de la Educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo”.

La Conferencia fue precedida por seis reuniones regionales preparatorias, celebradas en las distintas partes del mundo. La de América Latina y el Caribe tuvo lugar en Cartagena, Colombia, en el mes de junio del 2008. El propósito de estas reuniones fue elaborar propuestas regionales concretas para la Conferencia de París, que sirvieran de base para el debate mundial, en el cual participaron más de mil delegados en representación de ciento cincuenta Estados Miembros de la UNESCO, de los organismos de las Naciones Unidas y otras organizaciones intergubernamentales, de las ONG de la sociedad civil, del sector empresarial, especialistas y estudiantes.

La Conferencia permitió analizar el futuro de la educación superior, en el contexto de la sociedad contemporánea, donde nuevos retos y desafíos se plantean a la educación de tercer nivel. La Conferencia centró sus debates sobre tres temas principales: a) la función de la educación superior frente a los grandes desafíos mundiales; b) la responsabilidad social de la educación superior y el compromiso de la sociedad con éstas; y c) la promoción de la excelencia de la educación superior de África para acelerar su desarrollo y auspiciar la creación de un “Espacio africano de educación superior e investigación”.

Seguramente la crisis que está afectando las economías de casi todos los países, hizo que en la Conferencia dominara la preocupación por la recesión mundial y el papel de la educación superior para hacerle frente, junto con las previsiones para que la recesión no afecte el desenvolvimiento de la educación superior y la investigación.

A diferencia de la Primera Conferencia Mundial de 1998, esta vez la Conferencia no emitió una Declaración



sino un simple Comunicado, que en nuestra opinión tiene un rango menor para generar compromisos para los Estados Miembros de la UNESCO. Además, no tiene la riqueza conceptual y propositiva de la Declaración de 1998, que se constituyó en la brújula orientadora de los procesos de transformación de la educación superior en el mundo. Con todo, encierra lineamiento y recomendaciones de mucha importancia, a la par que reitera algunos de los conceptos fundamentales proclamados en 1998.

Uno de los debates más importantes se refirió a la naturaleza misma de la educación superior. Los delegados de América Latina y el Caribe, sobre la base de lo acordado en Cartagena en 2008, lograron que el Comunicado final reiterara el concepto de la educación superior como “un bien público”, y no como “un servicio público”, como pretendían los delegados de los países más desarrollados, con grandes intereses en el “mercado internacional” de la educación superior. Declararla como “servicio público” conduciría a la inclusión de la educación superior como un servicio más susceptible de entrar en la órbita de la OMC y reducirla al nivel de simple mercancía.

El Comunicado ratificó así el principio proclamado por la Primera Conferencia Mundial de 1998, de que la Educación Superior es “un bien público y un imperativo estratégico para todos los niveles de la educación y la base para la investigación, la innovación y la creatividad. Por lo tanto, los estados deben asumir su responsabilidad y brindarle el apoyo económico y gubernamental. El acceso a ella debe ser, como lo dice la Declaración Universal de Derechos Humanos, “igual para todos sobre la base del mérito respectivo”.

Afirma el Comunicado que “como nunca antes en la historia es importante invertir en la educación superior

como la mayor fuerza para construir sociedades del conocimiento inclusivas y diversas, así como para el avance de la investigación, la innovación y la creatividad”. La experiencia de los últimos diez años proporciona evidencias, agrega el Comunicado, que la educación superior y la investigación contribuyen a la erradicación de la pobreza, el desarrollo sustentable y el progreso.

Uno de los puntos más importantes del Comunicado es el reconocimiento explícito de la responsabilidad social de la educación superior como uno de sus compromisos esenciales y señala que la educación superior, como bien público, es responsabilidad de todos los sectores sociales, pero especialmente de los gobiernos.

La educación superior, enfrentada a la complejidad actual y futura de los desafíos globales, tiene, señala el Comunicado, la responsabilidad social de adelantar un mejor entendimiento de los mismos, que comprenden dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales. Debe, además, fortalecer nuestra habilidad de dar respuesta a esos desafíos globales.

La educación superior debe liderar a la sociedad en la generación de conocimiento global para responder a desafíos globales, tales como la seguridad alimentaria, el cambio climático, el manejo del agua, el diálogo intercultural, la generación de energías renovables y la salud pública. Las instituciones de educación superior, a través de sus funciones de docencia, investigación y servicio a la comunidad, ejercidas en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deben incrementar sus enfoques interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa.

Además, se destaca, que la educación superior no sólo debe proveer sólidas destrezas para el mundo presente

y futuro sino también contribuir a la educación de ciudadanos éticos comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.

Se requiere más información, apertura y transparencia sobre las diferentes misiones y desempeño de las instituciones, individualmente consideradas. La autonomía es un requisito indispensable para el cumplimiento de las misiones institucionales con calidad, pertinencia, eficiencia, transparencia y responsabilidad social.

Otro punto clave del Comunicado se refiere a que no basta la equidad de acceso; se requiere también la equidad de éxito de los aprendices.

Si bien existe un constante crecimiento de las matrículas y de las tasas de escolaridad, persisten aún grandes disparidades que generan inequidad en el acceso. Debe estimularse el mayor acceso de las mujeres. Al expandir el acceso se deben perseguir, al mismo tiempo, metas de equidad, pertinencia y calidad. Se deben crear programas especiales de apoyo a los jóvenes provenientes de los sectores pobres y de las comunidades marginadas.

La sociedad del conocimiento, sostiene el Comunicado, requiere que los sistemas de educación superior ofrezcan diversidad de opciones para atender las necesidades educativas de diferentes tipos de aprendices. En este aspecto, las instituciones privadas tienen un importante rol que cumplir.

La educación superior debe aumentar y mejorar sus programas para la formación de maestros y profesores para los niveles educativos precedentes, ya que de esto depende, en buena parte, que se cumpla la meta de la Educación para Todos.

Las instituciones de educación superior deben invertir en proveer a sus docentes oportunidades para desempeñar nuevos roles en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

La formación que ofrecen las instituciones de educación superior debe responder a las necesidades actuales y anticipar las futuras. Esto implica proveer entrenamiento técnico y vocacional, espíritu de empresa y programas de educación permanente.

La expansión del acceso plantea desafíos a la calidad de la educación superior. El aseguramiento de la calidad es una función vital de la educación superior contemporánea e involucra a todos los actores que tienen que ver con la educación superior. La calidad requiere, al mismo tiempo, sistemas de aseguramiento de la calidad y parámetros de evaluación, así como promover una cultura de calidad en las instituciones de educación superior.

Los criterios de calidad deben reflejar la totalidad de los objetivos de la educación superior y, notablemente, el propósito esencial de cultivar en los estudiantes el pensamiento independiente y crítico y la capacidad de aprender durante toda la vida. Tales criterios deben estimular la innovación y la creatividad. El aseguramiento de la calidad requiere el reconocimiento de la importancia de atraer y retener al personal docente y de investigación, calificado, talentoso y comprometido.

La cooperación internacional en educación superior debería basarse en la solidaridad y el mutuo respeto, la promoción de los valores humanísticos y el diálogo intercultural. Como tal, debe ser estimulada y promovida, a pesar de la recesión internacional.

Los hermanamientos en las universidades deberían nutrir la creación y fortalecimiento de las capacidades de

conocimiento nacionales de los países envueltos, asegurándose así fuentes más diversas de pares académicos en los campos de la investigación y producción de conocimiento, a escala regional y global.

Para que la globalización de la educación superior beneficie a todos es crítico asegurar equidad en el acceso y el éxito, promover la calidad y el respeto a la diversidad cultural y a la soberanía nacional.

Los ofrecimientos transfronterizos de educación superior pueden hacer una contribución significativa a la educación superior siempre y cuando tengan calidad, promuevan valores académicos, mantengan relevancia y respeten los principios básicos de diálogo, cooperación y mutuo respeto por los derechos humanos, la diversidad y la soberanía nacional. Pero, los ofrecimientos transfronterizos pueden también crear oportunidades para ofrecimientos fraudulentos o de muy baja calidad académica, lo cual debe ser rechazado. Proveedores espurios (“degree mills”) representan un serio problema. Combatir este tipo de proveedores requiere múltiples y prolongados esfuerzos a nivel nacional e internacional.

Cada vez es más difícil mantener un balance saludable entre la investigación básica y la aplicada dada la magnitud de los recursos necesarios para la investigación básica así como por el reto de mantener el vínculo entre el conocimiento global y los problemas locales. Los sistemas de investigación deberían organizarse de manera más flexible para promover la ciencia y la interdisciplinariedad al servicio de la sociedad.

Las instituciones de educación superior deberían auspiciar áreas de investigación y enseñanza que respondan a los temas o asuntos relacionados con el bienestar de la población y establecer un fundamento sólido para

la ciencia y la tecnología relevantes para los problemas locales.

Para concluir, séame permitido reproducir aquí el mensaje final de la Declaración de la CRES – 2008, que incorpora un párrafo escrito por Gabriel García Márquez. Dice así: “La integración académica latinoamericana y caribeña es una tarea impostergable. Es necesaria para crear el futuro del continente. Los participantes de la CRES 2008 ratifican el compromiso de asegurar esta tarea. Tenemos la obligación y la responsabilidad de crear un futuro propio. Decimos con Gabriel García Márquez, desde su sentida Colombia, que nos toca avanzar hacia “una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra”.

# **POLÍTICAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA Y SU INCIDENCIA EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

---

## **Contenido:**

- 1. Políticas educativas en América Latina. / 202**
  - 1.1 Evolución de las políticas educativas en América Latina. / 202**
  - 1.2 Los consensos nacionales: base de las políticas educativas. / 206**
  - 1.3 Influencia de las Conferencias y Proyectos de la UNESCO en las políticas educativas de América Latina. / 208**
  - 1.4 Influencia de los Informes Faure y Delors en las políticas educativas. / 219**
  - 1.5 Resumen. / 220**
- 2. Políticas para promover la descentralización educativa. / 222**
- 3. Políticas para promover el mejoramiento de la calidad educativa. / 229**
  - 3.1 Concepto de calidad de la educación. / 229**
  - 3.2 Políticas para promover el mejoramiento de la calidad educativa. / 234**
  - 3.3 Evaluación de la calidad educativa. / 239**
  - 3.4 Equidad, calidad y cobertura educativa. / 245**

## 1. Las políticas educativas en América Latina

### *1.1 Evolución de las políticas educativas en América Latina*

La política educativa de un país está constituida por los principios, fines, objetivos y estrategias que orientan el accionar de la educación, tanto a nivel estatal como privado, a nivel nacional, regional y local. Su definición, en última instancia, corresponde al Estado, pero la experiencia nos demuestra que las políticas educativas exitosas son aquéllas que se formulan sobre la base de amplios consensos construidos a través de procesos participativos, en los que se involucran todos los sectores sociales interesados en la educación.

Las políticas educativas suelen concretarse en planes de desarrollo educativo de mediano o largo plazo y éstos, a su vez, en programas operativos anuales o bianuales. Sin embargo, no siempre una política educativa se plasma en un plan. Se desprende de una serie de medidas legislativas sobre distintos aspectos relacionados con el quehacer de la educación: directrices, estructuras del sistema, organización, administración, descentralización, formación de docentes, etc., independientemente de que exista o no un plan expuesto en un documento.

Los objetivos de una política educativa, de hecho representan una visión de la sociedad a mediano o largo plazo, desde luego que una opción de futuro en materia de política educativa es también una opción respecto del futuro de la sociedad.

Las políticas educativas en América Latina han experimentado una larga evolución. A raíz de la Independencia, los nuevos Estados latinoamericanos se propusieron, como una de sus principales responsabilidades “educar



al soberano”, es decir, al pueblo de las recién fundadas repúblicas. No obstante, el predominio, en esa época de las ideas del liberalismo europeo del siglo XIX, contrarias a la intervención del Estado en los asuntos de la sociedad, la necesidad de construir las nuevas nacionalidades obligaron a los nuevos poderes a establecer la educación como un deber del Estado, asignándole a ésta el papel de promotora de la nacionalidad (etapa de la “retórica nacionalista”). “A la educación, nos dice Gabriela Ossenbach Sauter, se le atribuyeron “funciones tales como las de integración de los distintos grupos sociales, culturales y étnicos, la creación de una identidad nacional y la legitimación del poder del Estado”... La educación adquiere, en ese sentido, una significación relevante, dado su carácter de órgano óptimo para la generación del consenso. La legislación sobre materia educativa fue muy abundante e intensa a lo largo de todo el siglo XIX, y el principio del “Estado docente” se introdujo desde el inicio en las nuevas constituciones políticas. El Estado se atribuyó sin vacilaciones la función educadora”.<sup>1</sup>

Luis Ratinoff, refiriéndose a los movimientos renovadores de las clases medias de las primeras décadas del siglo XX, que terminaron de acuñar el concepto de “Estado docente”, nos señala que: “Estos movimientos políticos interpretaron el problema educativo en términos de un compromiso histórico entre el Estado y la Nación. El concepto normativo de “Estado docente” tuvo dos objetivos paralelos que reflejaban la visión y los compromisos

1. Ossenbach Sauter, Gabriela: *Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)* en Revista Iberoamericana de Educación, N° 1, enero-abril 1993 p. 96, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Madrid, España.

de las nuevas clases medias: el uso de la enseñanza primaria obligatoria para consolidar las bases electorales de la sociedad política y la gratuidad y apertura de los niveles educativos medios y superiores para la formación de una elite amplia comprometida con los valores seculares de la nación”. Y agrega: “No hay duda que la educación pública constituyó uno de los campos estratégicos en la temprana rebelión de las clases medias latinoamericanas contra los sectores oligárquicos tradicionales y que esto a su vez influyó decisivamente en la orientación política de esos sistemas y en los intereses que intervinieron en su institucionalización. La asociación entre la retórica nacionalista y la expansión de la política electoral facilitó el proceso de quebrar las barreras tradicionales y las lealtades típicas de las sociedades agrarias latinoamericanas (etapa de la “retórica pluralista”).<sup>2</sup>

Todas las Constituciones Políticas de América Latina incluyen artículos o capítulos destinados a definir los principios, fines y objetivos fundamentales de sus políticas educativas, generalmente resumidos en garantizar el papel rector del Estado en el diseño de estas políticas; la gratuidad de la educación proporcionada por el Estado; el laicismo o neutralidad religiosa del servicio educativo estatal; la formación integral de los educandos; el reconocimiento de la educación como proceso único, independientemente que esté a cargo de centros públicos o privados; y la participación de la familia y la sociedad en el esfuerzo educativo.

2. Ratinoff, Luis: *Las retóricas educativas en América Latina: la experiencia de este siglo*, en Boletín N° 35 del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO – OREALC, Santiago de Chile, 1994, p. 26.

En el análisis de las políticas educativas latinoamericanas, adoptadas por los estados en el desenvolvimiento histórico de nuestros países, los autores coinciden en señalar la estrecha vinculación de estas políticas con los cambios que se van presentando en el contexto económico-social y sus demandas. En buena parte del siglo XX esas políticas asumieron el paradigma de la formación de los recursos humanos necesarios para el desarrollo (“retórica del capital humano”), siguiendo la concepción desarrollista inspirada por la CEPAL, y, en la actualidad, por efecto de la globalización y la emergencia de las sociedades del conocimiento, el énfasis se ha trasladado a la competitividad, la formación de recursos humanos de alto nivel y las exigencias de la calidad y pertinencia de los sistemas educativos, en todos sus niveles (etapa de la “retórica de la globalización”).

### *1.2 Los consensos nacionales: base de las políticas educativas*

Decíamos al principio, que las políticas educativas exitosas son las que se fundamentan en amplios consensos nacionales. Esta es una de las lecciones que se desprende de las experiencias en el diseño e implementación de las políticas educativas en América Latina y de los procesos de reformas educativas promovidos por ellas. La búsqueda de tales consensos es hoy día una exigencia ineludible si se quieren crear condiciones favorables para la ejecución de esas políticas. Afirma al respecto Juan Carlos Tedesco: “Los responsables de la gestión educativa están ahora enfrentados a la necesidad de negociar acuerdos, conseguir adhesiones, resolver conflictos, comunicar eficazmente, trabajar en equipo, evaluar resultados y anticipar problemas”.

El consenso nacional y el largo plazo condicionan el éxito de las políticas educativas. También depende de la continuidad de su aplicación, que se facilita por la existencia del consenso previo. De ahí la exigencia de elaborar políticas de Estado, que trasciendan la duración de los gobiernos. La educación debe asumirse como tarea de todos. Cada vez más sectores sociales se interesan por la educación, por lo que conviene incluirlos en estos consensos. En suma, como señala Tedesco: "Responsabilizar a la sociedad en su conjunto por las acciones educativas implica otorgarle la autoridad para definir sus orientaciones".<sup>3</sup>

En la Declaración aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Tailandia, marzo de 1990), se proclama la conveniencia de promover acuerdos nacionales para el éxito de las políticas destinadas a hacer realidad los compromisos asumidos en ella. Dice la Declaración: "Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y de organización necesarios para esa tarea. Será necesaria la concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las formas de educación, teniendo en cuenta el especial papel profesional del personal docente y el de los administradores y demás funcionarios de educación; la concertación de acciones entre el Ministerio de Educación y otros tales como los de Planificación, Hacienda, Salud, Trabajo,

3. Tedesca, Juan Carlos: *Tendencias actuales de las reformas educativas* en Boletín N° 35 UNESCO / OREALC, Santiago de Chile, 1994, p. 3 y sigs.

Comunicación y distintos sectores sociales; la cooperación entre los organismos gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los grupos religiosos y la familia”.

Un acuerdo educativo nacional debería ser siempre el prerrequisito de toda política educativa de largo plazo. La experiencia demuestra que el destino de las políticas educativas depende de la capacidad de los países de construir acuerdos nacionales en torno a ellas.

Consenso educativo, largo plazo y continuidad son tres elementos claves para el éxito de las políticas educativas. Ricardo Lagos, cuando era Ministro de Educación de Chile, sostuvo, en una reunión convocada por la UNESCO, lo siguiente: “La historia educacional de nuestros países nos enseña que uno de los grandes factores de fracaso de las reformas educativas ha sido su discontinuidad. Las políticas públicas en educación, más bien han sido políticas de gobiernos o, peor aún, de ministros que rotan con demasiada frecuencia. Hoy necesitamos políticas de Estado, que trasciendan el ritmo y la discontinuidad que derivan de la política de partidos. Pero las políticas se convierten efectivamente en políticas de Estado sólo cuando se cimentan en consensos sociales básicos, amplios y perdurables”.<sup>4</sup>

### *1.3 Influencia de las Conferencias y Proyectos de la UNESCO en las políticas educativas de América Latina*

Sin duda, las políticas educativas de los países latinoamericanos han sido influenciadas por las recomendacio-

4. Mesa Redonda PROMEDLAC IV: *La construcción de acuerdos nacionales en educación*. Boletín OREALC N° 25, p. 21 y sigts.

nes contenidas en las Declaraciones finales de las más importantes conferencias internacionales promovidas por la UNESCO y otros organismos.

Limitándonos al ámbito de la UNESCO, es innegable el impacto que han tenido en el desarrollo y transformación de la educación de nuestros países las siguientes iniciativas promovidas por la UNESCO:

- a. La década del “Segundo Proyecto Principal sobre Extensión y Mejoramiento de la Educación Primaria en América Latina y el Caribe” (1956-1968).
- b. La etapa del “Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe”, que se inició en 1979, y
- c. El nuevo aliento educativo que significó la celebración de la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos” (Jomtiem, Tailandia, marzo de 1990), que ya mencionamos.

En relación con el “Proyecto Principal sobre Extensión y Mejoramiento de la Educación Primaria”, fue importante su contribución al arraigo de la idea de la educación como factor clave del desarrollo y la introducción del concepto del planeamiento integral de la educación, como herramienta para enfrentar los problemas de la expansión cuantitativa de las matrículas escolares y los esfuerzos destinados a mejorar la calidad de la enseñanza. En este último aspecto, fue decisivo el aporte de la creación de las llamadas “Normales Asociadas al Proyecto Principal”, verdaderos semilleros de personal docente mejor preparado.

El Proyecto Principal se transformó, en su momento, en el eje dinamizador de la acción educativa en la región y, sin duda contribuyó a crear una “nueva conciencia educativa”. Sin embargo, si bien nadie puede negar el

extraordinario crecimiento cuantitativo que experimentó la oferta educativa, no tuvo el mismo éxito el esfuerzo destinado a alcanzar el mejoramiento de la calidad del servicio educativo. Éste creció a un ritmo más rápido, la calidad quedó a la zaga.

En diciembre de 1979, la Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de América Latina y del Caribe, reunidos en la ciudad de México bajo los auspicios de la UNESCO, suscribieron la “Declaración de México”, en la cual solicitaron a la UNESCO la organización de un segundo proyecto principal. Como consecuencia de esta decisión, surgió el “Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe”.

Según la “Declaración de México”, América Latina y el Caribe necesitaban un “Nuevo Proyecto Educativo” acorde con el nuevo contexto económico y social, cuyos elementos principales debían ser los siguientes:

- “Ofrecer educación básica de 8 a 10 grados a toda la niñez en edad escolar antes de 1999.
- Eliminar el analfabetismo antes de finales del siglo XX.
- Ampliar los servicios educativos para las personas adultas.
- Dedicar presupuestos gradualmente mayores a educación hasta destinar no menos del 7 u 8% de su Producto Interno Bruto.
- Dar la máxima prioridad educativa a los grupos poblacionales más desfavorecidos.
- Empezar las reformas necesarias para que la educación responda a las características, necesidades, aspiraciones y valores culturales de cada pueblo.
- Utilizar todos los medios disponibles, desde la escuela a los medios de comunicación.

- Transformar los currículos mediante la participación activa de la población involucrada.
- Adoptar medidas eficaces para la renovación de los sistemas de formación del profesorado.
- Promover económica y socialmente al personal docente.
- Dar especial atención a la formulación de los objetivos y programas de mejoramiento cualitativo y de expansión cuantitativa de la Educación Superior.
- Procurar que la planificación educacional promueva la participación e incorporación de todos los grupos e instituciones comprometidos de alguna manera con las tareas educativas.
- Propiciar una organización y una administración de la educación adecuadas a las nuevas exigencias de los países”.

Estos fueron los elementos que conformaron el Segundo Proyecto Principal y las grandes avenidas por donde transitó su acción en toda la región.

Posteriormente, en atención a lo resuelto por la Conferencia Regional de México, se celebró en Quito, Ecuador, la “Reunión Regional Intergubernamental al nivel de Ministros de Educación”, para diseñar el nuevo Proyecto Principal. En esta reunión la filosofía educativa del Proyecto, fue definida en los términos siguientes:

- “a) Promover la formación integral, armónica y permanente del ser humano, con orientación humanista, democrática, nacional, crítica y creadora, abierta a todas las corrientes del pensamiento universal.
- b) Propender a la organización de una sociedad justa, dinámica, participativa y autodeterminante, capaz de eliminar cualquier forma de dependencia y de lograr su autorrealización.
- c) Asegurar a la mujer oportunidades de estudio y de trabajo que respeten sus derechos y su dignidad y que po-



sibiliten su plena participación en todos los procesos de la sociedad.

- d) Contribuir a la creación de condiciones favorables al pleno desarrollo, actualización y perfeccionamiento integral de las personas en todas sus dimensiones y facultades así como de los grupos sociales de los que forman parte.
- e) Posibilitar la adquisición estable en todos los pobladores de la región, de estructuras, de ideas, hechos y contenidos culturales, científicos y tecnológicos que lleven a ajustar la maduración en las acciones y creaciones, puestas al servicio de todos.
- f) Contribuir a la supresión de la pobreza y al incremento de la productividad económica y de la movilidad social, con miras a superar los desequilibrios en cuanto a la participación de los diversos grupos de la población en los procesos y beneficios del desarrollo sociopolítico, económico y cultural y, particularmente, de aquellos grupos en estado de pobreza crítica y de marginalidad y, así, asegurar la plena igualdad de oportunidades.
- g) Fortalecer la interacción entre educación y cultura sobre todo en cuanto al propósito específico de identificar los sustratos culturales de las comunidades, entendidas éstas como factores esenciales de cualquier acción efectiva de educación de base.
- h) Promover la conservación y el desarrollo del patrimonio y de los valores culturales propios de la región y de cada uno de los países.
- i) Fortalecer la solidaridad y la cooperación nacional, subregional y regional, la convivencia pacífica y la comprensión entre los pueblos y asegurar la eliminación de las causas determinantes de la violencia”.

Para el logro de estos propósitos, el Proyecto recomendó a los países incorporar a sus políticas educativas las estrategias siguientes:

- a. Destinar a la educación presupuestos que lleguen a constituir gradualmente hasta el 7 u 8% de su Producto Nacional Bruto.
- b. Renovar los sistemas de formación y capacitación docente, la eficiencia en la administración y supervisión educativas y la adaptación de contenidos y estructuras a las necesidades diferentes del individuo y de la comunidad.
- c. Poner las bases para un desarrollo científico y tecnológico autosostenido, propiciando y estimulando el crecimiento de los órganos de investigación científica y tecnológica, así como la enseñanza de la ciencia y la tecnología en los distintos niveles escolares.
- d. Vincular la educación al trabajo productivo, ya sea mediante un proceso autogestionario, ya sea por la interacción entre los centros educativos, la comunidad y sus instituciones.
- e. Promover una pedagogía centrada en la creatividad, fundamentada en la investigación permanente, con espíritu liberador, dando al trabajo su verdadera dimensión vital para que responda a los intereses, características, necesidades y aspiraciones socioeconómicas y valores culturales de los individuos y de la sociedad.
- f. Definir los perfiles profesionales que requieren los diversos sectores de la vida nacional, con el fin de que se oriente adecuadamente la formación y capacitación de los recursos humanos en los niveles educativos formales y no formales promoviendo la educación permanente.

- g. Aprovechar los medios de comunicación y su lenguaje para las acciones educativas, ya sea elaborando material que puede ser utilizado en diarios, revistas, radio-difusoras, cines o canales de televisión; ya sea familiarizando a los maestros y a las maestras con el uso de la imagen y el sonido, como formas de comunicación, para que puedan aplicarlos en su labor pedagógica e introducir acciones específicas que permitan al alumnado y personal docente hacer práctica de recepción crítica de los mensajes emitidos por los medios de comunicación.
- h. Capacitar a sus cuadros dirigentes y a su personal docente para que asuman nuevas responsabilidades y tareas; promover económica y socialmente a los docentes y a las docentes y adaptar la administración educativa para que su funcionamiento y estructuras respondan a esos nuevos deberes y situaciones.
- i. Iniciar programas específicos que permitan atender los problemas de desnutrición de la niñez y de las mujeres gestantes en áreas marginadas, poniendo así las bases fisiológicas necesarias para el aprovechamiento de las acciones educativas.
- j. Promover programas de educación preescolar, como instrumento esencial de igualdad de oportunidades y para evitar una de las causas de la deserción escolar.”

Las Conferencias Mundiales que más han influido en las políticas educativas de nuestros países son: La “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos” y la que le dio seguimiento, el “Foro Mundial sobre la Educación de 2000” (Dakar, 2000).

La Conferencia Mundial de Educación para Todos tuvo lugar en Jomtiem, Tailandia, en el mes de marzo del año 2000. Esta Conferencia fue auspiciada por la UNESCO, la UNICEF, el PNUD y el Banco Mundial, con el propósito de reflexionar en torno a la gravedad de las carencias educativas elementales que padecen millones de niños y niñas, personas jóvenes y adultas en el mundo, que viven en áreas y naciones afectadas por la pobreza, la marginalidad y la injusticia social. Al mismo tiempo, encontrar estrategias y marcos de acción para realizar un esfuerzo colectivo extraordinario que permitiera asegurar el derecho de todos a la educación como un medio para lograr su pleno desenvolvimiento individual y social y favorecer el progreso económico, político, social y cultural de los pueblos, unidos en estrechos vínculos de solidaria cooperación y confraternidad internacional.

*La Declaración Mundial sobre Educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje*, constituye un hito sin precedentes en el reconocimiento del valor personal y social que posee la educación y, sobre todo, en la intención de trabajar coordinadamente en todas las esferas y niveles de responsabilidad, tomando las decisiones y las medidas necesarias para lograr el objetivo de ofrecer educación para todos los habitantes del planeta de acuerdo con sus necesidades y con el medio sociocultural en el que se desenvuelven. Esta Declaración presenta 10 puntos centrales que constituyen las coordenadas de sus fundamentos, objetivos y formas de operar. Ellos son:

- **Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.** Representa tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (lecto-escritura, cálculo, expresión oral, solución de problemas) como los contenidos mismos del aprendizaje (teóricos, prácticos, valores, actitudes) que requieren la niñez,

juventud y personas adultas para desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad y participar en el desarrollo de su medio. Este concepto incluye el respeto y enriquecimiento de la herencia cultural y lingüística y la defensa de la justicia social, del ambiente, etc.

- Los elementos de la visión ampliada de educación básica. Implica ir más allá de las estructuras, modelos, planes de estudio y recursos convencionales actuales y utilizar las nuevas y variadas posibilidades que ofrece la información y la comunicación para ampliar los medios, el alcance y la calidad de la educación básica.
- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad. Esto significa abrir las posibilidades de educarse a toda la población y tomar un conjunto de medidas que aseguren un tratamiento más equitativo e igualitario, tanto en el acceso como en la calidad de los aprendizajes, con prescindencia del origen geográfico, económico, social, étnico, político, religioso y su condición física o mental.
- Prestar atención prioritaria al aprendizaje. Ello representa prestar un interés principal a los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que aprende la niñez, juventud o las personas adultas, más que su permanencia en la escuela; los mismo que a los métodos activos que se utilicen para asegurar esos aprendizajes.
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica. Supone redefinir algunos conceptos que influyen en la satisfacción de las necesidades de aprendizaje, relacionadas especialmente con el aprendizaje como proceso que empieza con el nacimiento, la importancia de la escuela primaria en el medio social y familiar, el uso de medios y sistemas diversos para atender las diferentes necesidades de aprendizaje de la población.
- Mejorar las condiciones de aprendizaje. Postula por la importancia de ofrecer mejores condiciones de salud, nutrición, calidad de vida y afecto a los sujetos que aprenden.
- Fortalecer la cooperación y la asociación. Implica un trabajo compartido con las diversas instituciones, organismos gu-

bernamentales y no gubernamentales en los planos local, regional y nacional, mediante enfoques y de trabajos interinstitucionales e intersectoriales.

- Establecer políticas de apoyo. Demanda crear un ambiente favorable para el aprendizaje mediante el esfuerzo y conjunto de políticos, técnicos y sectores de apoyo, con vistas al mejoramiento del individuo y de la sociedad.
- Fortalecer la solidaridad internacional. Para ello se hace un llamado a la comunidad internacional, a los organismos e instituciones intergubernamentales, para que ayuden a corregir las disparidades económicas, para que aporten recursos, conocimientos y experiencias en beneficio de los países más desposeídos y para colaborar juntos a fin de establecer un orden internacional más justo, más humano y solidario”.

En el orden nacional, cada país fue llamado a identificar sus propias necesidades, a establecer sus metas de educación para el decenio de los años 90 y a realizar las actividades que posibilitaran la consecución de esas metas. Los aspectos básicos que se debían considerar en ese orden eran:

- Evaluar las necesidades y planificar la acción.
- Elaborar las políticas de apoyo.
- Producir las políticas para mejorar la educación básica.
- Mejorar las capacidades de gestión y de análisis y los medios tecnológicos.
- Activar los canales de información y de comunicación.
- Establecer la cooperación y movilizar recursos.

La *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* llevaba el subtítulo: *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. El concepto principal de la propuesta, que culminó con la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” es el de **NECESIDADES BASICAS DE**

APRENDIZAJE (NEBA), cuya satisfacción mediante la educación básica conduciría al desarrollo humano.

Se define la educación básica como: “La educación destinada a satisfacer las NEBA. Incluye la instrucción en el nivel primario o básico, sobre la cual puede basarse el aprendizaje posterior, abarca la educación preescolar y primaria (o elemental) de la niñez, así como la alfabetización, conocimientos generales y capacidades para la vida de los jóvenes y los adultos; en algunos países puede extenderse a la educación secundaria”.

El hecho de que la educación básica sea presentada desde la perspectiva de satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje hace que su conceptualización depende del concepto previo de Necesidades Básicas del Aprendizaje, el que es definido en su nivel más general como: “...los conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo”.

En la propuesta de Jomtien, los procesos educativos son vistos fundamentalmente como procesos de aprendizaje de conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para la vida que, en consecuencia, deben ser evaluados por sus efectos sobre la calidad de vida (aprendizaje efectivo).

Desde esta perspectiva, la educación es precisamente un proceso de ampliación de las capacidades del estudiantado, base universal del desarrollo humano. En efecto, en su definición ampliada, las Necesidades Básicas de Aprendizaje comprenderían: “...tanto instrumentos fundamentales de aprendizaje (la alfabetización, la expresión oral, la aritmética y la resolución de problemas) como el contenido básico del aprendizaje (conocimientos, capacidades, valores y actitudes) que necesitan los seres huma-

nos para poder sobrevivir, desarrollar plenamente sus posibilidades, vivir y trabajar dignamente, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y seguir aprendiendo”.

El documento de referencia, la Comisión a cuyo cargo estuvo la preparación y dirección de la Conferencia Mundial, propone centrar la atención en la calidad, para lo cual ve como necesario velar por las condiciones de aprendizaje efectivo de conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores, así como por la conservación de dichas capacidades una vez adquiridas. Esto supone ir mucho más allá de la escuela y, por ejemplo, incorporar como parte de la política educativa lineamientos para el uso de los medios de comunicación social. Si bien la escuela primaria aparece como la “punta de lanza” para este proceso educativo, las limitaciones de pretender implementar estas metas mediante esa única vía y el hecho de que es necesario cubrir a la niñez, juventud y personas adultas, hacen que se admitan todo tipo de formas y canales de educación formales, no formales e informales, públicos o privados, así como ritmos adaptados a cada situación cultural.

Con la Declaración de Jomtiem se está entonces en presencia de un marco conceptual propicio para la definición de políticas educativas integrales, inseparables de otras políticas sociales y de las políticas económicas.<sup>5</sup>

5. Para elaborar esta reseña del impacto de las conferencias de la UNESCO en las políticas educativas de América Latina recurrimos al libro del Dr. Juan Bautista Arrfén: UNESCO en el desarrollo y en las innovaciones de la educación en Centroamérica, Prólogo de Carlos Tünnermann Bernheim, UNESCO, San José, Editorama, Costa Rica, 1996.



### *1.4 Influencia de los Informes Faure y Delors en las políticas educativas*

También es preciso mencionar aquí la influencia en el discurso y la retórica educativa de las últimas décadas en América Latina y el Caribe de los Informes de las Comisiones Internacionales designadas por la UNESCO en las décadas de los años 70 y 90, para reflexionar y hacer propuestas para la educación, conocidos como Informe Faure (“Aprender a Ser”) e Informe Delors (“La Educación encierra un tesoro”). Estos informes tuvieron el mérito de abogar por la adopción del paradigma de la Educación Permanente, considerado como la llave para ingresar en el Siglo XXI, que hace de la educación asunto de toda la vida, y enfatiza sobre los aprendizajes que la educación debe promover, sintetizados en los llamados “cuatro pilares” de la educación para el siglo XXI, propuestos por la Comisión Delors (aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir), a los que el Profesor Federico Mayor, entonces Director General de la UNESCO, propuso agregar el “aprender a desaprender”, el “aprender a emprender” y el “aprender a arriesgarse”.

### *1.5 Resumen*

Juan Carlos Tedesco resume las diferentes etapas que se han dado en las políticas educativas de nuestros países, en los términos siguientes:

“Tres grandes paradigmas, que se corresponden con tres períodos históricos diferentes en las relaciones entre educación y desarrollo social: a) la educación orientada a formar las personas en su condición de ciudadanos; b) luego, la metáfora de la formación del ciudadano fue reemplazada por la metáfora de la formación de recursos humanos (el paradigma concebía la educación

a partir de su contribución al aumento de la productividad de la fuerza de trabajo); y c) al ser considerada como aparato reproductor de las estructuras jerarquizadas de las fuerzas de trabajo y los valores asociados a esas jerarquías. En la actualidad asistimos a la emergencia de un nuevo paradigma que otorga a la educación (y más concretamente a la escuela) un papel significativo en la explicación de los logros de aprendizaje de los alumnos y analiza el papel de la educación en el desarrollo desde una perspectiva más integral. Ante la complejidad del mundo del trabajo se requieren mayores niveles de logro en capacidades humanas como la actividad, la inteligencia, la selección de información, etc. La educación se liga cada vez más al mundo del trabajo”.

De todas las políticas que hemos examinado, hay dos que han tenido una influencia significativa en los procesos de transformación de nuestros sistemas educativos. Ellas son la descentralización y el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los analistas advierten que un rasgo común de las nuevas políticas educativas en América Latina han sido la descentralización de responsabilidades hacia niveles locales y el cambio de funciones de las administraciones centrales. Por otra parte, la calidad educativa aparece como el centro de atención de todas las políticas que buscan mejorar y transformar los sistemas educativos y en las estrategias para superar la pobreza.

Cerramos esta sección con un pensamiento de Ernesto Sábato: “Evitemos el error de reformar la educación como si se tratara de un problema meramente técnico y no el resultado de la concepción del hombre que le sirve de fundamento”.

## 2. Políticas para promover la descentralización educativa

Para el éxito de una política de descentralización se requiere se conjuguen factores que podríamos denominar extrínsecos, o sea externos al sistema educativo, y factores intrínsecos, es decir, que pertenecen a la naturaleza misma del sistema educacional. Todos estos factores están, o deberían estar, estrechamente interrelacionados, precavidos de que, como señalan los analistas, “no hay modelos buenos o malos de descentralización, sino modelos producto de un conjunto de factores que incide en la manera de organizar un sistema educativo”.<sup>6</sup>

¿Cuáles son los factores extrínsecos? Una política de descentralización educativa no debe darse en el vacío. En principio, debería ser parte de un proceso más amplio de reforma o reestructuración del Estado y congruente con los objetivos generales de tal proceso. Esta condición indudablemente garantiza mejor el éxito de la descentralización educativa, a la vez que enfatiza sobre la naturaleza política de la decisión descentralizadora, desde luego que la opción de descentralizar el sistema educativo no es un problema abstracto ni meramente técnico, sino fundamentalmente político.

Sin embargo, cabe reconocer que la experiencia demuestra que en América Latina se han puesto en marcha procesos de desconcentración y descentralización educativa en el contexto de administraciones estatales fuertemente centralizadas, actuando así el sector educativo

6. Manuel de Puelles Benítez: *Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa*, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº3, Septiembre-Diciembre de 1993, OEI, Madrid, p. 13 y sigts.

hasta cierto punto como punta de lanza de la descentralización. Tal ha sido el caso de experiencias de nuclearización y regionalización, con un alto contenido de desconcentración y hasta de descentralización, que se llevaron a cabo en varios países de la región en las décadas de los años setenta y ochenta. Sin embargo, estas experiencias tuvieron que enfrentar grandes dificultades, entre ellas la carencia de interlocutores, a nivel local, con los otros sectores de la administración.

Pero no puede negarse que la coincidencia de los procesos generales de descentralización estatal y los que se promuevan a nivel del sector educativo, facilita el logro de los objetivos declarados de la descentralización, que suelen ser: mejorar la eficiencia y modernizar la administración de los sistemas educativos (uso más eficiente de los recursos, nuevos aportes, medidas antiburocráticas); mejorar la gestión administrativa (romper el aislamiento de la escuela, democratización del sistema educativo y, por ende, de la sociedad); aumentar la pertinencia del sistema (currículo adaptado a necesidades y culturas locales; integrar estos sectores a procesos de desarrollo que estimulen la producción local). Estos objetivos no son excluyentes y se presentan imbricados entre sí.

Otro factor o condición extrínseca sería la capacidad real de los entes locales (región o municipio) para asumir las responsabilidades descentralizadas y cómo evitar que las entidades locales, como señala Kliksberg, repliquen “el modelo burocrático tradicional propio del sector central con sus rigideces y limitaciones”. En los procesos de descentralización es, pues, preciso tomar las providencias necesarias para evitar que se transfieran a nivel local las debilidades, vicios e incapacidades del nivel central. También debe evitarse que la descentralización conduzca

a una recentralización en la toma de decisiones, o genere una cadena de minicentralizaciones a nivel local.

Un proceso de descentralización educativa a nivel municipal tiene que tener muy en cuenta la estructura del municipio, su funcionamiento, sus recursos humanos y financieros, etc, antes de decidir la transferencia de responsabilidades que, a lo mejor, el municipio no está en capacidad de asumir. Además, dicha transferencia deberá ir acompañada de la asignación de recursos fiscales adecuados desde el gobierno central, desde luego que se supone que la descentralización refleja la decisión política de buscar la equidad en la asignación del gasto público. No es así extraño que en algunos países se haya establecido, incluso por precepto constitucional como es el caso de Colombia, que: "No se podrán descentralizar responsabilidades sin la previa asignación de los recursos fiscales para atenderlas" (Arto. 356 de la Constitución de 1991).

Si nos atenemos a las recomendaciones de los expertos, deberíamos mencionar aquí la necesidad de promover en el Estado y la sociedad civil una "cultura de la descentralización", desde luego que para alcanzar una descentralización eficaz no basta con un simple decreto. Es necesario crear conciencia sobre las ventajas que ofrece la descentralización. Ella demanda un cambio en las conductas y actitudes, así como en el estilo de conducción y demás procedimientos, no solo al nivel central sino también al nivel local. Esto abona la idea de que la descentralización es un proceso gradual y no una simple decisión.

En cuanto a los factores *intrínsecos*, es decir los que se ciñen más estrechamente a las características propias del sistema educativo, nuestras consideraciones toman muy en cuenta los aportes que al respecto han hecho R.W. Mc

Meekin, Ricardo Hevia Rivas y otros autores,<sup>7</sup> así como las recomendaciones aprobadas por los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe reunidos en Kingston, Jamaica, en mayo del año 1996.

En primer término, se requiere mucha *claridad* en las normas que regulan la descentralización educativa. Por ejemplo, en algunas experiencias latinoamericanas las disposiciones no son suficientemente explícitas en cuanto a la asignación de competencias en el campo técnico-pedagógico, lo cual genera muchas confusiones. Deben existir ideas muy claras sobre los alcances de la descentralización y sus objetivos. Tales ideas deben ser compartidas por todas las instancias del sistema educativo y no únicamente por las autoridades centrales o la cúpula administrativa. En otras palabras, debe existir una conciencia generalizada sobre las ventajas de la descentralización en todos los sectores que tienen que ver con la educación. Un buen sistema de comunicación al interior del sistema educativo y con las comunidades locales es una condición del éxito.

A la par de la legislación pertinente, es preciso contar con un plan estratégico para la descentralización y planes operativos coherentes, que establezcan los plazos previstos. Por cierto que los especialistas coinciden en señalar que los procesos de descentralización son de larga duración, requiriéndose generalmente diez o más años de ex-

7. R.W. Mc Meekin: *Descentralización de la educación*, en Boletín N°31 del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, Agosto, 1993, p.65 y sigts. Ricardo Hevia Rivas: *Políticas de descentralización en la Educación Básica y Media en América Latina*, UNESCO-REDUC, Santiago de Chile, febrero de 1991.

perencia para poder observar y evaluar los impactos de la descentralización.<sup>8</sup>

En los planes debe aparecer, con toda nitidez, lo referente a los recursos disponibles y las transferencias financieras, la transparencia en el manejo de tales recursos y la rendición de cuentas.

En lo referente a la distribución o redistribución de competencias, cabe enfatizar sobre la responsabilidad y la autoridad que se delegan y las funciones que se reserva la autoridad central. A este respecto, primero corresponde plantearse las preguntas qué descentralizar, cómo descentralizar, a quién descentralizar y hasta dónde descentralizar. Algunos autores sostienen que la regla de oro en este caso es que “lo que puede ser bien hecho localmente debe ser hecho localmente”. Pero, las cosas no son tan sencillas y Malpica Faustor sostiene que el tema de la redistribución de competencias es uno de los más complejos.

Uno de los factores intrínsecos claves para el éxito de la descentralización, tiene que ver con la formación y capacitación, al interior de la administración del sistema educativo y del mismo personal docente, de funcionarios, directores y profesores que compartan la nueva visión del manejo descentralizado del sistema educativo y las técnicas administrativas y pedagógicas apropiadas. El desafío en este campo es considerable y vital para el éxito del proceso. Sin funcionarios, directores y docen-

8. Carlos N. Malpica Faustor: *Descentralización y planificación de la educación: experiencias recientes en países de América Latina*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE-UNESCO, París, 1994, p. 291 y sigts.

tes debidamente preparados, no es posible garantizar el logro de los objetivos del proceso.

La descentralización requiere también el fortalecimiento de la capacidad de gestión del Ministerio central, en consonancia con la reconversión de funciones del Poder Central. Entre ellas destacan la supervisión y los procedimientos de evaluación. En todas las experiencias actualmente en curso, la evaluación de los resultados es una de las preocupaciones claves, de suerte que se habla de crear una “cultura de evaluación y de rendición de cuentas” al interior de todo el sistema educativo.

Un aspecto estratégico para éxito de los procesos es que los Ministerios de Educación se reserven todo lo relacionado con la supervisión de la aplicación del estatuto docente, a fin de impedir que los maestros queden desprotegidos frente al abuso de autoridad de las autoridades locales (alcaldes, Concejos municipales, etc) o de los Directores y Juntas Directivas de los centros escolares autónomos.

Un proceso de descentralización no alcanzará el éxito deseado si no es apoyado resueltamente por las autoridades educativas centrales, las cuales tienen que prever que, como todo proceso de cambio, la descentralización provoca muchas resistencias en sus etapas iniciales.

Las recomendaciones adoptadas por los Ministerios de Educación en MINEDLAC, VII (Kingston, Jamaica, 13 - 17 de mayo de 1996) a propósito de la descentralización se resumen así:

“a) En el nuevo contexto de sistemas educativos descentralizados los objetivos de calidad y de equidad requieren que el Estado se fortalezca en la función que le es propia, recuperando así el rol de asegurar el logro de



objetivos básicos para todos, el fomento de la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo, la capacidad de proponer y de gestionar dichas propuestas.

- “b) Crear las condiciones para lograr un nivel adecuado de autonomía de los establecimientos escolares. Uno de los factores importantes para conseguir una educación de calidad es que las escuelas logren una creciente autonomía de su gestión. Para preservar la equidad y la noción de sistema, y evitar el peligro de anomia y atomización, el otorgamiento de esta autonomía debe estar acompañado de una mayor capacidad profesional, de mecanismos de rendimiento de cuentas y de una progresiva delegación financiera.
- “c) Desarrollar mecanismos que faciliten la gestión participativa de las familias y el fortalecimiento de la escuela. Es necesario diseñar o fortalecer modalidades que permitan la participación de la comunidad en la gestión y el desarrollo e implementación de proyectos institucionales de las escuelas. También podrán considerarse otras estrategias educativas de tipo no formal y continua que corresponden a una tradición innovadora que puede servir a los actuales procesos de cambio educativo.
- “d) Crear las condiciones estructurales para el desarrollo de proyectos educativos de establecimiento. Dentro del marco de las reformas curriculares orientadas a la descentralización y flexibilidad curricular, conviene fortalecer la capacidad de la comunidad educativa para su participación en el desarrollo de distintas modalidades de proyectos educativos y educacionales en cada establecimiento.”

**Existe un vínculo entre la descentralización, correctamente aplicada, y el mejoramiento de la calidad educativa. Un estudio reciente de Françoise Delannoy y Marcela Guzmán intitulado “Experiencias internacionales en gestión descentralizada de la educación pública” (2009), publicado por el PREAL, demuestra que la descentralización bien practicada puede inscribirse entre las estrategias para mejorar la calidad educativa. La descentralización puede llegar a ser una condición necesaria, pero no suficiente para una educación de calidad. “Pero la experiencia indica que no basta con apoyar el sistema educativo solo a nivel local. Los casos más exitosos se destacan por articular este nivel hacia arriba, con el nivel nacional, y hacia abajo, con el nivel del establecimiento, así como con una serie de agencias especializadas de supervisión o apoyo. Pareciera que la clave de un sistema exitoso está en la coherencia de su arquitectura, reflejada en la forma en que se articulan los distintos niveles de responsabilidad y los distintos actores del sistema. El nivel nacional se responsabiliza por la definición del marco curricular de la educación y la identificación de las grandes metas del sistema, mientras que la escuela se responsabiliza por el proceso de enseñanza aprendizaje”.**

### **3. Políticas para promover el mejoramiento de la calidad educativa**

#### *3.1 Concepto de calidad de la educación*

¿Qué entendemos por calidad de la educación, en general? Jacques Hallak nos dice que “la palabra calidad es una de las más honorables, pero también una de las más resbaladizas en el léxico educativo”. El concepto de calidad es como el concepto de belleza. Todos sabemos o per-

cibimos lo que es, pero encontramos difícil definirla. Parafraseando a San Agustín podríamos decir: *Se muy bien lo que es la calidad, si no me lo preguntan.*

El diccionario de la Real Academia Española nos dice que calidad es la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”. Como puede verse, el concepto de calidad no es un concepto absoluto sino relativo. En el mismo va implícito el de apreciación o evaluación. Para apreciar o evaluar la calidad de un objeto, en sentido genérico, es preciso hacerlo en función de ciertas normas o estándares preestablecidos, que nos permitan juzgar su mayor o menor adecuación a los patrones o modelos de referencia.

En lo que concierne a la educación, el concepto de calidad, nos dice Juan Bautista Arríen, “es un concepto complejo, que se construye respecto a múltiples y diversas referencias. Es un concepto rico, incluso, en permanente evolución, convergente y ascendente tras un ideal de una gran fuerza de atracción. La calidad de la educación es una especie de utopía y de aproximaciones sucesivas”. ¿Dónde encontrarla, se pregunta este autor? Y responde, partiendo de los principios proclamados en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990): “La calidad de la educación se hace realidad en los aprendizajes cualitativamente relevantes. La calidad no está tanto en lo que se enseña sino en lo que se aprende, por lo que en la práctica dicha calidad está cada vez más centrada en el propio sujeto educativo”. Entre los componentes capaces de generar aprendizajes relevantes y progresivamente de calidad, este autor subraya no solo la concepción renovada de los aprendizajes sino también el currículo contextualizado; la formación, perfeccionamiento

to y condiciones de trabajo de los educadores; la participación de los actores del proceso educativo; la gestión moderna de la educación y la calidad misma de la institución educativa.<sup>9</sup> La calidad cada vez más se ciñe al sujeto educando, como protagonista principal del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La calidad educativa es, pues, un concepto relativo, que se construye socialmente y lleva implícito su evaluación o apreciación objetiva. Es un concepto que requiere ser desagregado para analizar sus componentes y luego actuar sobre los mismos: el currículo, los métodos de enseñanza-aprendizaje, los medios, el nivel académico de los docentes, la infraestructura, el ambiente pedagógico, etc... Quizás, entonces, más que un concepto de calidad, lo que cabe es una "visión" o "apreciación" de la calidad, porque, como afirma Pablo Latapí, "nadie cuenta con una definición de calidad plenamente convincente". Para Latapí una educación de calidad "es la que forma un hábito razonable de autoexigencia". Y agrega, "creo que la calidad arranca en el plano de lo micro, en la interacción personal del maestro con el alumno y en la actitud que este desarrolle ante el aprendizaje". También hay quienes como Dressel opinan que: "En su esencia, la calidad educativa no es medible".

Conviene, desde ahora, advertir que calidad y equidad no son términos excluyentes. Más bien, la falta de equidad social suele ir de la mano de sistemas educativos de mala calidad. Es posible promover el mejoramiento de la calidad educativa sin afectar su carácter equitativo.

9. Juan Bautista Arríen: *Reflexiones sobre la Educación*, Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular (INIEP) y UNESCO, Managua, 1995, p.5 y sigts.

Pero también es cierto que pueden darse tensiones entre equidad, eficiencia y calidad. Precisamente, el esfuerzo en nuestros países debe ir encaminado a diseñar una política educativa que facilite el logro simultáneo de estas metas. Pablo Latapí estima que es necesario entender el concepto de calidad como la convergencia de los cuatro criterios que suelen servir de referencia para evaluar el desarrollo de la educación: relevancia, eficacia, eficiencia y equidad.<sup>10</sup> Calidad e incremento de las matrículas, por ejemplo, no son necesariamente términos contrapuestos. Se pueden tener más estudiantes sin afectar la calidad, siempre que no los atendamos con los mismos métodos tradicionales. En esto las nuevas tecnologías aplicadas a la educación tienen un gran papel que jugar. Sir Eric Ashby nos advierte que “más no significa peor, pero sí significa diferente”.

10. Pablo Latapí: *La educación latinoamericana en la transición al siglo XXI*, Documento preparado para la reunión de la Comisión Delors y el Grupo de Trabajo sobre Educación, 26-30 de septiembre de 1994, Santiago, Chile, (fotocopiado). El Manual de Autoevaluación del CINDA, nos da las definiciones siguientes: **EFICACIA:** Dimensión que se refiere al establecimiento de las relaciones de congruencia de medio afines, es decir, si la selección, distribución y organización de los recursos utilizados es apropiada a los resultados obtenidos. **EFICIENCIA:** Dimensión que se relaciona con el uso que se hace de los recursos institucionales en beneficio del producto principal, es decir, la formación de un profesional idóneo. **PERTINENCIA:** Criterio perteneciente a la dimensión “relevancia”, que comprueba que los objetivos propuestos por la institución corresponden a los requeridos, desde una perspectiva externa. **RELEVANCIA:** Dimensión que se refiere a los grandes fines educativos de la institución y que se expresa a través de las orientaciones curriculares, la definición de políticas de docencia y los perfiles profesionales de los egresados.

En conclusión: el concepto de calidad de la educación es, pues, un concepto relativo, histórico, dinámico, complejo y transformador.

El educador peruano José Rivero pone de relieve que: “La calidad educativa es el principal foco de atención de los actuales procesos de reforma y modernización educativa. De acuerdo con los principales trabajos en la materia, una educación de calidad es aquella que establece objetivos socialmente relevantes, que logra que esos objetivos sean alcanzados por un mayor número de alumnos, que permite ayudarlos diferencialmente según sus requerimientos individuales y su entorno sociocultural, y que lo logra con los costos más económicos posibles, perdurando en el tiempo por su significación. La calidad educativa supone, asimismo, un ambiente y una relación socio-emocional y afectiva que permita a los docentes estimular a sus alumnos en su autoestima y guiarlos en su desarrollo”... “La calidad también se asocia a “una buena educación”. Esta puede llegar a ser una suma de aportes de la tradición, de especialistas, de buenos directores, de buenos docentes, de editores de textos y manuales, de productores de material didáctico audiovisual o electrónico”... “En ese sentido, la calidad educativa será siempre un anhelo y, por lo mismo, debe vislumbrarse en el contexto de una educación permanente. Los anteriores elementos, aplicados en procesos de reforma educativa, demandan que se preste más atención a los procesos que se desarrollan en el aula, y que los recursos se orienten prioritariamente hacia el logro de una cuádruple necesidad:

1. El aumento sustantivo del actual número de horas en los establecimientos educativos.
2. La transformación curricular.

3. La incorporación de nuevas tecnologías y el refuerzo de metodologías y materiales que permitan a los docentes ayudar a aprender, desempeñando roles de mediación, monitoría y asesoría, en vez de la tradicional exposición de contenidos.
4. El incremento de la investigación educativa y la reorientación de sus prioridades.

A esto se suma la necesidad de obtener la profesionalización docente, factor esencial de una mejor calidad. Estas necesidades reclaman que se fortalezcan las prácticas educativas basadas en los principios de la observación, la experimentación y el trabajo grupal, y que se otorgue a la profesión docente un estatus que hoy lamentablemente no posee”.<sup>11</sup>

### *3.2 Políticas para promover el mejoramiento de la calidad educativa*

Como vimos antes, la “Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos”, que ha tenido una poderosa influencia en las políticas y estrategias educativas de América Latina, propuso centrar la atención en la calidad y adelantó el criterio que “la calidad de la educación se hace realidad en los aprendizajes cualitativamente relevantes. La calidad no están tanto en lo que se enseña sino en lo que se aprende, por lo que en la práctica dicha calidad está cada vez más centrada en el propio sujeto educativo”.

Estos conceptos representaron un notable cambio en las políticas educativas de nuestra región y pronto se vie-

11. Rivero, José: *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*, Miño y Dávila, editores, Madrid, 1999, p. 270.

ron reflejadas en los planes de desarrollo educativo. Además, condujeron a profundos cambios en la praxis pedagógica, en las didácticas y en los currículos. El acento, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se desplazó de la transmisión del conocimiento a su aprendizaje y comprensión por el alumno, del docente al discente. A este viraje se le ha llamado “la revolución copernicana de la pedagogía.

Sin embargo, la educadora ecuatoriana Rosa María Torres nos previene del error de exagerar el énfasis en los aprendizajes, hasta el extremo de desconocer la relación dialéctica que debe existir entre la enseñanza y el aprendizaje, entre el profesor y el alumno. Al respecto, esta educadora nos dice, “¿Concentrar la atención en el aprendizaje? Uno de los puntos nodales y promisorios de la *nueva visión* se refiere a *concentrar la atención en el aprendizaje*. Siendo el aprendizaje en efecto el punto clave de todo proceso educativo, formular la propuesta en estos términos puede llevar a equívocos y a nuevas visiones parciales del problema (y de la solución). Enseñanza-aprendizaje constituyen una unidad dialéctica. La enseñanza se realiza en el aprendizaje (aunque no a la inversa). En el concepto de enseñanza está incluido el de aprendizaje. Enseñanza sin aprendizaje no es enseñanza, es un absurdo. Y éste es el absurdo básico en que continúa moviéndose el sistema educativo: la enseñanza, en algún momento, pasó a cobrar autonomía, autonomía respecto del aprendizaje: creó sus propios métodos, sus propios criterios de evaluación y autoevaluación (se da por “enseñado” en la medida que se completa el programa o se cumple con las horas de clase, no en la medida que el alumno aprende efectivamente). Por tanto, de lo que se trataría ahora más bien es de restituir la unidad



perdida entre enseñanza y aprendizaje, de volver a juntar lo que nunca debió separarse; de restituir, en fin, el sentido de la enseñanza. Plantear la solución en términos de “concentrar la atención en el aprendizaje” puede llevar al mismo error que antes que llevó el “concentrar la atención en la enseñanza”.<sup>12</sup>

Lo que si es evidente es que debemos superar la concepción de la educación como simple *transmisión-acumulación* de conocimientos e información. De esta manera, la llamada *crisis educativa* es en buena parte una crisis del modelo pedagógico tradicional. Dicho modelo requiere una revisión a fondo frente al hecho incuestionable del crecimiento acelerado del conocimiento contemporáneo, acompañado de su rápida obsolescencia, así como ante otra realidad como lo es el desplazamiento del aparato escolar como único oferente de educación y el surgimiento de la *escuela paralela* de los medios masivos de comunicación y la rápida difusión de la información a través de las modernas tecnologías. Indiscutiblemente, estos fenómenos modifican, necesariamente, el modelo pedagógico y el rol del profesor. El modelo pedagógico prevaleciente, en opinión de muchos analistas, es el eje de reproducción del modelo educativo vigente y del papel que atribuimos tradicionalmente al docente.

Es oportuno reproducir aquí lo que nos dice el llamado Informe Delors (La Educación encierra un tesoro) sobre la relación profesor-alumno: “La fuerte relación que se establece entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico. Claro está que el saber puede adquirirse de diferentes maneras y tanto la enseñanza a dis-

12. Rosa María Torres: *¿Qué (y cómo) es necesario aprender*, Instituto Fronesis, Quito, 1994, p. 53.

tancia como el uso de las nuevas tecnologías en el contexto escolar han dado buenos resultados. Pero para casi todos los alumnos, sobre todo los que todavía no dominan los procesos de reflexión y aprendizaje, el maestro sigue siendo insustituible. Proseguir el desarrollo individual supone una capacidad de aprendizaje y de investigación autónomos, pero esa capacidad sólo se adquiere al cabo de cierto tiempo de aprendizaje como uno o varios docentes"... "El trabajo del docente no consiste tan solo en transmitir información ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otras interrogantes de mayor alcance. La relación pedagógica trata de lograr el pleno desarrollo de la personalidad del alumno respetando su autonomía; desde este punto de vista, la autoridad de que están investidos los docentes tiene siempre un carácter paradójico, puesto que no se funda en una afirmación del poder de éstos sino en el libre reconocimiento de la legitimidad del saber".<sup>13</sup>

La búsqueda de una educación de mejor calidad y más equitativa se ha transformado en el paradigma que subyace en las conclusiones de las más recientes conferencias de PROMEDLAC y en la propuesta de la CEPAL-UNESCO: *La Educación y el Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992).

Conviene así tener presente que la "Declaración de Quito" (PROMEDLAC IV, 1991) reconoce que sin una educación de calidad no habrá crecimiento económico, equi-

13. Jacques Delors et al: *La Educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO, 1996, p. 161.

dad ni democracia; y que: “Mejorar la calidad de la educación significa impulsar procesos de profesionalización docente y promover la transformación curricular a través de propuestas basadas en la satisfacción de las necesidades educativas básicas del individuo y de la sociedad, que posibiliten el acceso a la formación, que permitan pensar y expresarse con claridad y que fortalezcan capacidades para resolver problemas, analizar críticamente la realidad, vincularse activamente y solidariamente con los demás, y proteger y mejorar el medio ambiente, el patrimonio cultural y las propias condiciones de vida”.

En la Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (MINEDLAC VII, Kingston, Jamaica, 13 al 17 de mayo de 1996) se adoptaron las siguientes recomendaciones en cuanto a evaluación y medición de la calidad de los resultados de la educación:

- “a) Aplicar criterios y procedimientos que permitan evaluar no sólo los resultados sino también los procesos que siguen los alumnos para desarrollar los diferentes tipos de competencias. Ahora que en muchos de nuestros países la orientación de los sistemas educativos se encuentra en un proceso de transición desde la expansión cuantitativa hacia la calidad de la educación, es necesario crear indicadores cualitativos para complementar los cuantitativos en la evaluación de la calidad.
- b) Llevar a cabo mediciones nacionales para determinar el nivel de competencias alcanzadas, estableciendo sistemas de medición y perfeccionando los métodos e instrumentos utilizados.
- c) Desarrollar mediciones comparativas en distintos niveles. Establecer mecanismos de análisis regional de los resultados escolares a fin de llevar a cabo estudios

de logros y de factores de rendimiento en los distintos momentos de los procesos educativos, en diferentes tipos de escuelas y contextos.

- d) Desarrollar sistemas de indicadores para la evaluación del desempeño de las escuelas que incluyan no sólo aspectos relativos a los logros de los alumnos sino también otros vinculados con el desempeño de la institución.
- e) Generar modalidades para mejorar el uso de la información. Adoptar fórmulas de comunicación de los resultados de las mediciones sobre calidad de la educación que permitan a los ministerios, a las escuelas, a los padres y a las comunidades educativas adoptar y poner en práctica medidas de mejoramiento de los resultados y de las condiciones de control social del desempeño de las escuelas”.

### *3.3 Evaluación de la calidad educativa*

Para apreciar la incidencia de las políticas educativas en la calidad, necesariamente tenemos que remitirnos a la evaluación de los procesos y resultados de la educación. De entrada puede apreciarse la distancia que a veces media entre el discurso de las políticas y los resultados, al punto que hay elementos para dudar si esas políticas están realmente acompañadas de la suficiente voluntad política para su cabal implementación.

Vemos así que en la mayoría de nuestros países la extraordinaria expansión cuantitativa de los sistemas escolares coincidió con una sensible reducción de los recursos asignados al sector educativo, lo que condujo a un descenso general de la calidad educativa. Como lo advierte José Rivero: “En muchos países se vivió la gran contradicción de que coexistieran una decidida política orien-

tada a la reducción de los gastos públicos incluidos los correspondientes a la educación con el estímulo al crecimiento de la matrícula escolar. El milagro de una educación de calidad con costos menores tampoco se produjo en América Latina”.<sup>14</sup>

En relación con este mismo tema un estudio de Eric A. Hanushek y Ludger Wößmann para el Banco Mundial, sobre “Calidad de la Educación y Crecimiento Económico”, publicado en español por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Santiago de Chile, 2007, llega a las conclusiones siguientes:

- “La calidad de la educación –medida a través de lo que las personas saben– tiene gran incidencia en los ingresos de las personas, en la distribución del ingreso y en el crecimiento económico.
- La calidad de la educación en los países en desarrollo es mucho más deficiente que la cantidad de educación (matrícula escolar y nivel de educación), un panorama ya bastante sombrío.
- Es poco probable que la mera entrega de mayores recursos a las escuelas conduzca al éxito; el mejoramiento de la calidad de la educación requerirá grandes reformas de las instituciones.
- El intento de expandir simplemente el acceso y el nivel de escolaridad –como, por ejemplo, abriendo un gran número de escuelas de baja calidad– será contraproducente, debido a que afecta el nivel de educación efectivo”.
- El efecto de la calidad de la educación en el crecimiento parece significativamente mayor en los países con un marco institucional productivo, de manera que la buena calidad institucional y la buena calidad educacional pueden refor-

14. Rivero, José, Po. Cit. p. 198.

zarse mutuamente. Por lo tanto, el efecto macroeconómico de la educación depende de otras políticas e instituciones complementarias de fomento al crecimiento. Sin embargo, las habilidades cognitivas tienen un significativo efecto positivo sobre el crecimiento incluso en los países con un débil ambiente institucional.

- El hallazgo más consistente a través de una amplia gama de investigaciones es que la calidad del maestro en el aula es uno de los atributos más importantes de las escuelas. Sin embargo, la identificación de los buenos maestros se ha visto complicada por el hecho de que las medidas simples utilizadas comúnmente –como la experiencia docente, la formación docente o incluso el cumplimiento de los estándares de acreditación requeridos- no están estrechamente correlacionados con la capacidad real en el aula. Gran parte de esta evidencia proviene de investigaciones realizadas en los países desarrollados, pero existe un trabajo muy consistente realizado por una serie de países en desarrollo. Por ende, es difícil –si no imposible- identificar las cualidades de los maestros que podrían conformar la base para políticas y normas que incentiven el desarrollo de buenos maestros”.
- Existe evidencia de unos pocos países en desarrollo que muestra los efectos positivos de la descentralización, la autonomía escolar y la participación de la comunidad.
- Las medidas disponibles hoy con respecto a la “calidad” de los programas frecuentemente se basan en diversas medidas de insumos, que lamentablemente no están relacionadas en forma sistemática con el aprendizaje de los estudiantes. Además, las pruebas internacionales existentes –tales como las pruebas PISA de la OCDE- pueden no ser las más apropiadas para entregar evaluaciones precisas del rendimiento académico en los países en desarrollo. La flexibilidad para adaptar las pruebas, pudiendo ajustar el contenido de estas al nivel de las capacidades de los estudiantes, parece particularmente importante, puesto que ofrece la posibilidad de obtener una reveladora variación de los puntajes al in-

terior de los países, junto con la capacidad de relacionar el desempeño general con los estándares mundiales.

- El mayor problema de la política escolar actual es la falta de incentivos para un mejoramiento del rendimiento académico. Ni los estudiantes ni el personal docente de la mayoría de los países del mundo reciben una retribución significativa por un alto desempeño. Sin tales incentivos, no es de sorprender que los recursos adicionales no operen consistentemente en pos del mejoramiento de los indicadores educacionales.
- Las políticas educacionales deben ser visualizadas como evolutivas, con una evaluación permanente que permita descartar las políticas que no están siendo eficaces, expandiendo al mismo tiempo aquellas que son productivas.

Para el caso de América Latina, PREAL publicó el Documento N° 40 bajo el siguiente título: “Las evaluaciones educativas que América Latina necesita” elaborado por los miembros del Comité Gestor de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL, presidido por Pedro Ravela, de Uruguay. Un resumen publicado por PREAL en su Boletín N° 29 del mes de mayo de 2008 dice lo siguiente: “En América Latina, siguiendo la tendencia mundial, durante los años 90 se desarrollaron con fuerza sistemas nacionales de evaluación estandarizada. Algunos países han mantenido sus sistemas en funcionamiento con continuidad, aún cuando se produjeran cambios de enfoque o variaciones en la institucionalidad de los mismos. Otros países han tenido importantes discontinuidades y han debido comenzar prácticamente desde cero en repetidas oportunidades o tendrán que hacerlo en el futuro próximo. En términos generales, se puede decir que las evaluaciones a gran escala en la región no solo son más frecuentes, sino también están mejorando en diversos aspectos: mayor transparencia en la difusión de los resultados; una tendencia a pasar de pruebas normativas

(que tienen como propósito principal ordenar comparativamente a los estudiantes) a pruebas de criterios (que se enfocan en qué es lo que los estudiantes saben y son capaces de hacer); una mejoría de las capacidades técnico-metodológicas para la construcción de pruebas y para el procesamiento de los datos; una creciente atención a la difusión y uso de los resultados; mayor preocupación por la investigación de los factores que inciden sobre los aprendizajes; y creciente participación de los países en evaluaciones internacionales”.

El estudio formula diez recomendaciones acerca de las evaluaciones que la región necesita:

- “1. La evaluación debe concebirse como un elemento articulado en un conjunto más amplio de acciones y políticas educativas. La evaluación por si misma no produce mejorar. Deben existir articulaciones estables entre el área de evaluación y las áreas de desarrollo curricular, formación docente, investigación, diseño de políticas, comunicación y prensa, entre otros.
2. La evaluación debe contemplar un proceso de reflexión colectiva sobre el estado de la educación y los caminos para mejorarla. El primer paso para ello es la consulta y el debate públicos acerca de qué deben aprender los estudiantes y acerca de los propósitos y consecuencias de la evaluación.
3. La evaluación debe estar al servicio del desarrollo de un sentido de responsabilidad compartida por la educación como bien público.
4. Los sistemas de evaluación de la región necesitan ampliar progresivamente el abanico de fines educativos que son objeto de evaluación.



5. Los sistemas de evaluación de la región deberían progresivamente diseñar evaluaciones de progreso de los estudiantes, dado que son las que pueden aportar mayor información acerca del impacto de las políticas educativas, de las acciones de las escuelas y de las prácticas de enseñanza, en los aprendizajes de los y las estudiantes.
6. Un sistema de evaluación es un proyecto de largo plazo, por lo que requiere de un compromiso del Estado y de una planificación cuidadosa del diseño del sistema.
7. Un buen sistema de evaluación requiere inversión, principalmente en la conformación de equipos humanos calificados, así como recursos económicos suficientes para una adecuada implementación de todos los procesos implicados.
8. El sistema de evaluación debe sustentarse en una actitud firme de transparencia en relación a los resultados y de rendición de cuentas a la sociedad.
9. Los ministerios de educación deben asumir un compromiso serio y consistente con los resultados de la evaluación, lo cual implica promover el diálogo acerca de los problemas detectados y los modos de enfrentarlos, diseñar líneas de acción apropiadas para resolver los problemas e invertir los recursos necesarios para llevarlas adelante.
10. Los sistemas de evaluación deben ser objeto de evaluación periódica, con el fin de analizar la calidad técnica de la información que producen y su relevancia para diversos actores educativos y sociales”.

José Rivero, al analizar el estado actual de las evaluaciones en América Latina, llega a las conclusiones siguientes: “La importancia que se da a la evaluación de

procesos y resultados en la educación es creciente; la calidad educativa está asociada a la mayor transparencia por los resultados. Ello ha implicado esfuerzos nacionales, algunos considerables, por obtener instrumentos de medición y por el ejercicio de prácticas evaluativas periódicas orientadas a la creación de sistemas nacionales de evaluación”.<sup>15</sup>

### 3.4 *Equidad, calidad y cobertura educativa*

La palabra equidad etimológicamente viene del latín *aé-quitas*, derivada esta, a su vez, de *aéquus*, que significa igual.

La equidad, según una de las acepciones del Diccionario de la Real Academia Española, es la “disposición del ánimo que mueve a dar a cada uno lo que merece”. Otra de las acepciones es “justicia natural, por oposición a la letra de la ley positiva”.

En las ciencias jurídicas suele distinguirse entre lo justo y lo equitativo, con fundamento en la distinción que hizo Aristóteles en la *Ética* a Nicómaco. Sostuvo el filósofo griego que: “Lo equitativo y lo justo son una misma cosa; y siendo buenos ambos, la única diferencia que hay entre ellos es que lo equitativo es mejor aún. La dificultad está en que lo equitativo, siendo justo, no es lo justo legal, sino una dichosa rectificación de la justicia rigurosamente legal”. En otras palabras, lo justo es la justicia legal, aplicable a la generalidad de los casos. Lo equitativo es la justicia del caso particular, que toma en cuenta todas las características y circunstancias de cada caso. La equidad, por lo tanto, va más allá de la justicia, porque esta-

15. Rivero, José, Op. cit. p. 455 y 456.

blece la igualdad tomando en cuenta la excepcionalidad de cada caso. La equidad es la que conduce a tomar medidas compensatorias que restablezcan la igualdad.

El concepto de equidad, en el campo de la educación, hace referencia al tratamiento igual, en cuanto al acceso, permanencia y éxito en el sistema educativo para todos y todas, sin distinción de género, etnia, religión o condición social, económica o política. En otras palabras, la equidad, en materia educativa, es hacer efectivo para todos y todas, el derecho humano fundamental de la educación, proclamado en la *Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948* (Artículo 26). Es reconocer, por encima de todo, la educación como derecho humano.

¿Cuándo estamos en presencia de inequidades educativas? Una de las peores inequidades son los millones de niños que en América Latina no asisten a escuela y las altas tasas de analfabetismo que aun presentan varios países de la región. Pero también se manifiesta en las elevadas tasas de analfabetismo funcional, en las altas tasas de deserción escolar, motivada principalmente por razones socioeconómicas (un tercio de los niños que en la región comienza la primaria no la concluye); en lo poco que aprenden los niños que asisten a las escuelas rurales y de los barrios marginales porque reciben una educación muy pobre.

Asimismo, son víctimas de la inequidad educativa los adolescentes que no pueden acceder a una educación básica completa, o que se les hace imposible asistir al bachillerato o a la media superior, así como los que abandonan estos niveles sin completarlos, tanto por deficiencias en su formación previa como por razones económicas o de procedencia social o étnica.

La inequidad educativa se da principalmente en el nivel superior. La tasa de escolaridad promedio en este nivel, en América Latina, es de 36%, lo que significa que 64 jóvenes de cada 100 se quedan fuera de la educación superior, mientras en los países desarrollados estas tasas de escolaridad van ya por el 60 y el 85%.

Hay otras formas más sofisticadas de inequidad. Tal sucede cuando es marcada la diferencia entre las escuelas urbanas privilegiadas y las desatendidas de los barrios marginados y zonas rurales, en cuanto al número de alumnos por aula, la disponibilidad de textos, la preparación de los docentes, la inexistencia de bibliotecas escolares, laboratorios, centros de cómputo, materiales didácticos, etc... Otras manifestaciones de inequidad pueden estar asociadas a las diferencias en el número de horas lectivas, los espacios disponibles, el estado de las ediciones escolares, la disponibilidad o no de un local que estimule el aprendizaje, y hasta el llamado "paisaje pedagógico", etc...

Cifras de la UNESCO revelan que un tercio de las escuelas de la región latinoamericana son incompletas, porcentaje que crece en el medio rural. En las escuelas unidocentes suelen trabajar maestros empíricos o sin formación adecuada a la tarea encomendada. Existe inequidad educativa cuando el Estado no ofrece el nivel de educación preescolar a todos los niños ni dispone de suficientes escuelas especiales para atender adecuadamente a los niños con discapacidades, o no se construyen en las escuelas facilidades para el acceso de niños, adolescentes y jóvenes con alguna clase de discapacidad.

En países de diversidad cultural y lingüística, se incurrir en inequidad educativa si no se ofrecen alternativas curriculares que tomen en cuenta esa diversidad. Améri-

ca Latina tiene importantes poblaciones indígenas. Tenemos una deuda histórica con ellas, ya que estas poblaciones generalmente presentan las tasas más altas de analfabetismo, deserción escolar, extraedad, repetencia, etc... Según el Instituto Indigenista Interamericano, los sistemas educativos han contribuido muy poco a mejorar la situación de las poblaciones indígenas. Se da también la inequidad educativa cuando en las áreas rurales se imparte un currículo diseñado para zonas urbanas de clase media. Finalmente, cabe la pregunta: ¿No es una inequidad educativa ofrecer a nuestros niños, adolescentes y jóvenes una educación carente de calidad y pertinencia?

Como puede verse, la equidad está asociada a la cobertura pero esta no resuelve todo el problema, desde luego que no basta la ampliación de las matrículas si lo que se ofrece es una dieta educativa de baja calidad.

## BIBLIOGRAFÍA

Arrién, Juan Bautista: *Reflexiones sobre la Educación*, Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular (INIEP) y UNESCO, Managua, 1995.

Arrién, Juan Bautista: *UNESCO en el desarrollo y en las innovaciones de la educación en Centroamérica*, Prólogo de Carlos Tünnermann Bernheim, UNESCO, San José, Editorama, Costa Rica, 1996.

De Puelles Benítez, Manuel: *Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa*, en Revista Iberoamericana de Educación, Nº3, Septiembre-Diciembre de 1993, OEI, Madrid.

- Delors, Jacques et al: *La Educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO, 1996.
- Latapí, Pablo: *La educación latinoamericana en la transición al siglo XXI*, Documento preparado para la reunión de la Comisión Delors y el Grupo de Trabajo sobre Educación, 26-30 de septiembre de 1994, Santiago, Chile, (fotocopiado).
- Malpica Faustor, Carlos N.: *Descentralización y planificación de la educación: experiencias recientes en países de América Latina*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPÉ-UNESCO, París, 1994.
- Mesa Redonda PROMEDLAC IV: *La construcción de acuerdos nacionales en educación*. Boletín OREALC N° 25.
- Ossenbach Sauter, Gabriela: *Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)* en Revista Iberoamericana de Educación, N° 1, enero-abril 1993, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Madrid, España.
- R.W. Mc Meekin: *Descentralización de la educación*, en Boletín N°31 del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, Agosto, 1993.
- Ratinoff, Luis: *Las retóricas educativas en América Latina: la experiencia de este siglo*, en Boletín N° 35 del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 1994.
- Ricardo Hevia Rivas: *Políticas de descentralización en la Educación Básica y Media en América Latina*, UNESCO-REDUC, Santiago de Chile, febrero de 1991.
- Rivero, José: *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*, Miño y Dávila, editores, Madrid, 1999.

**Tedesco, Juan Carlos:** *Tendencias actuales de las reformas educativas* en Boletín N° 35 UNESCO / OREALC, Santiago de Chile, 1994.

**Torres, Rosa María:** *¿Qué (y cómo) es necesario aprender*, Instituto Fronesis, Quito, 1994.

# EQUIDAD Y COBERTURA EDUCATIVA

---

## Contenido:

1. Pobreza, educación y exclusión social. / 251
2. Equidad y cobertura. / 256
3. La equidad y la cobertura de la educación superior en las Declaraciones Regionales y Mundiales de las Conferencias convocadas por la UNESCO. / 261
4. Propuesta de principios generales para el diseño de políticas para la educación superior. / 267

## 1. Pobreza, educación y exclusión social

Inmediatamente después de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, celebrada en Copenhague en 1995, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo consagró su Informe sobre Desarrollo Humano, correspondiente a 1997, al tema de la pobreza. En el prólogo de dicho Informe, el Director del PNUD, James Speth, escribió lo siguiente: “La pobreza tiene muchos rostros y abarca más que un bajo ingreso. Refleja también mala salud y educación, la privación de conocimientos y comunicaciones, la incapacidad para ejercer derechos humanos y políticos, y la falta de dignidad, confianza y respeto por sí mismo”.<sup>1</sup> En síntesis, el aludido Informe del PNUD sostiene que “la pobreza significa que se deniegan las oportunidades y las opciones más fundamentales del desarrollo huma-

1. *Informe sobre Desarrollo Humano 1997*, PNUD, Ediciones Mundo-Prensa, 1997, p. iii.



no". La idea de pobreza está idfectiblemente asociada a la de carencia de algo. ¿Carencia, de qué? ¿Pobreza, de qué? se pregunta Federico Mayor, ex Director General de la UNESCO, y se contesta: "No sólo de los recursos indispensables, de alimentos, de vivienda, de vestidos, de educación, de conocimientos. Es también una pobreza de futuro, una pobreza de expectativas."<sup>2</sup>

La educación es el vehículo que las familias pobres estiman como el más apropiado para romper el círculo vicioso de la pobreza y su transmisión de generación en generación. La educación es la "gran forjadora de esperanzas". Llevan razón quienes afirman que hay que educar a los niños para "inmunizarlos" contra la pobreza.

América Latina es, según el Banco Mundial, la que ostenta la más extrema polarización distributiva. En cifras redondas, la mitad de la población de América Latina y el Caribe, estimada en 500 millones de personas, vive por debajo de la línea de pobreza (entre 200 y 250 millones de seres humanos, o sea uno de cada dos latinoamericanos) y de ellos aproximadamente 150 millones, es decir casi uno de cada tres, viven en extrema pobreza, o sea con ingresos inferiores a dos dólares por día. El 10% de los hogares más ricos percibe el 40% del P.I.B. total.

Si bien la economía en general ha experimentado un repunte en los últimos años, según la CEPAL, el último informe del PNUD sobre la pobreza en América Latina señala que este modesto crecimiento económico no ha sido acompañado de una disminución de la pobreza. Por el contrario, ésta se incrementó.

2. Federico Mayor: Discurso pronunciado en el Foro sobre Reforma Social y Pobreza, BID, Washington, D.C. 11 de febrero de 1993.

Estos datos mueven a Carlos Fuentes a afirmar, que “algo se está agotando en Latinoamérica: los pretextos para justificar la pobreza. Ni raza, ni clima, ni latitud, ni etnia, sirven para dar razón de la existencia de más de doscientos millones de pobres... *Vivir, nacer, en la dura ceniza agachados*, así describió Pablo Neruda a la fatalidad de la pobreza”... “Los pretextos para justificar la pobreza se están agotando porque se han agotado las ideologías que, desde la derecha o la izquierda, nos prometían paraíso instantáneo”. Como conclusión, Carlos Fuentes nos dice que “la desigualdad es el gran baldón de la historia latinoamericana”. Ella y la pobreza, agrega, “nos marcan como hierro candente”. Cabe señalar que para Carlos Fuentes la educación es la mejor arma para combatir la pobreza, y resume su propuesta en este hermoso párrafo: *Gobernar es poblar*, dijo en el siglo antepasado el pensador argentino Juan Bautista Alberdi. Hoy diría: *Gobernar es educar*.

Sin negar los méritos que pudiera tener el libre mercado, pareciera que ha calado en el pensamiento latinoamericano lo que una vez afirmara Octavio Paz: *El mercado es un mecanismo eficaz, pero como todo mecanismo no tiene conciencia*. El Estado democrático moderno no puede prescindir de su *función ética* ni de su *rol compensador y correctivo*, que le obliga a adoptar enérgicas políticas sociales que beneficien a los sectores más vulnerables de la sociedad y remediar los efectos negativos que para estos sectores suelen generar las rígidas políticas de ajuste estructural.

La meta del desarrollo para nuestros pueblos no puede ser la *modernización espúrea*, susceptible de producir “islotes de modernidad en océanos de miseria”. Hay pers-

pectivas más amplias, que tienen presente el imperativo de la equidad social como meta más justa y humana.

Los grandes educadores mexicanos, desde José Vasconcelos, a Jaime Torres Bodet y Pablo Latapí, pusieron su fe en la educación como el mejor instrumento para superar la exclusión social; la educación para incluir e integrar; para promover la cohesión y para darle “las armas de la ciudadanía y los fueros de la identidad a los mexicanos de todas las clases, regiones y ocupaciones”.

Carlos Muñoz Izquierdo y Manuel Ulloa, citados por José Rivero, apoyándose en la experiencia mexicana, señalan que “las desigualdades educativas son originadas por un conjunto de factores externos a los sistemas educativos y que se derivan de las desigualdades sociales”. Como segunda tesis señalan que “la educación que se ofrece a los estratos sociales de menores recursos está pauperizada, no es administrada de acuerdo con los intereses de esos sectores y, por ende, refuerza las desigualdades sociales preexistentes”.<sup>3</sup>

Estudios de la UNESCO demuestran, en relación con el analfabetismo, que es la máxima expresión de la inequidad educativa, que los mapas donde se ubican las poblaciones más pobres de los países se corresponden con los índices más altos de analfabetismo y exclusión educativa.

La pregunta que cabe hacernos es la siguiente: ¿Pueden una política y una estrategia educativas superar por sí solas la pobreza y la falta de equidad en América La-

3. José Rivero: *Educación y excelencia en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*, Miño y Dávila, editores, Madrid, 1999, p. 67.

tina? ¿Le corresponde a la educación asumir estas tareas en pro de una mayor equidad social?

Los analistas responden que la educación es una condición necesaria pero no suficiente para superar la pobreza y la exclusión social. Pero, también advierten, que no es cualquier educación la que tiene estas propiedades sino una educación que posea los atributos de calidad y pertinencia. De ahí la importancia de diseñar los currículos teniendo muy en cuenta el contexto en que se van a impartir. Si hoy día el currículo lo constituyen, fundamentalmente, los aprendizajes que se espera asimilen los educandos que transitan por él, es ineludible que esos aprendizajes se correspondan con la realidad social y económica donde se imparte el currículo.

En conclusión, compartimos el criterio del educador colombiano Hernando Gómez Buendía cuando afirma: “Con todo y sus progresos indudables, la educación en Latinoamérica y el Caribe sigue siendo muy altamente segmentada; el sistema está lleno de exclusiones y de accesos diferenciales a sus niveles sucesivos, a sus distintas modalidades y a sus muy distintas calidades. En vez de la “escuela universal”, es decir, policlasista, en la región existen “circuitos diferenciados” para educar a los niños y los jóvenes de cada origen social”... “Las disparidades educativas no son fruto del azar. Están sistemáticamente asociadas con las demás formas de desigualdad social, y en especial con el grado de desarrollo regional, con la residencia rural o urbana, con la extracción de clase, con el origen étnico y con el género. Si bien no existen cifras consolidadas o comprensivas sobre el particular, la evi-

dencia de numerosos estudios locales o parciales es inequívoca y unánime”.<sup>4</sup>

Para cerrar esta sección, retomamos el pensamiento de Carlos Fuentes: “México no puede estar ausente del proceso mundial de la educación como base del progreso global. Pero México no puede saltarse etapas. No podemos brincar de una plataforma mínima de modernización tecnológica nacional a la gran corriente globalizadora, si no sustentamos nuestra propia participación en una previa e indispensable “globalización” de nuestro propio país; es decir, jamás seremos socios completos de la globalización si antes no asociamos a los grupos marginados del país con la nación y el progreso incluyente. Mientras más mexicanos accedan a niveles decentes de educación, empleo, salario, ahorro, salud y seguridad social, más firme será nuestra participación en la revolución tecnológica y en la integración global”. “Declararse por un progreso incluyente es declararse, también, por un progreso modesto, que recoja los frutos útiles de la globalización, pero que atienda sobre todo, al árbol local. Es preferible cantar “hay en mi rancho dos arbolitos” que lamentarse: “ya la higuera se secó y tiene la raíz de fuera”.

## 2. Equidad y cobertura educativa

La palabra equidad etimológicamente viene del latín *aequitas*, derivada esta, a su vez, de *aequus*, que significa igual.

4. Hernando Gómez Buendía: *Educación: La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), TM, Editores, Colombia, 1998, p. 63.

La equidad, según una de las acepciones del Diccionario de la Real Academia Española, es la “disposición del ánimo que mueve a dar a cada uno lo que merece”. Otra de las acepciones es “justicia natural, por oposición a la letra de la ley positiva”.

En las ciencias jurídicas suele distinguirse entre lo justo y lo equitativo, con fundamento en la distinción que hizo Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*. Sostuvo el filósofo griego que: “Lo equitativo y lo justo son una misma cosa; y siendo buenos ambos, la única diferencia que hay entre ellos es que lo equitativo es mejor aún. La dificultad está en que lo equitativo, siendo justo, no es lo justo legal, sino una dichosa rectificación de la justicia rigurosamente legal”. En otras palabras, lo justo es la justicia legal, aplicable a la generalidad de los casos. Lo equitativo es la justicia del caso particular, que toma en cuenta todas las características y circunstancias de cada caso. La equidad, por lo tanto, va más allá de la justicia, porque establece la igualdad tomando en cuenta la excepcionalidad de cada caso. La equidad es la que conduce a tomar medidas compensatorias que restablezcan la igualdad.

El concepto de equidad, en el campo de la educación, hace referencia al tratamiento igual, en cuanto al acceso, permanencia y éxito en el sistema educativo para todos y todas, sin distinción de género, etnia, religión o condición social, económica o política. En otras palabras, la equidad, en materia educativa, es hacer efectivo para todos y todas, el derecho humano fundamental de la educación, proclamado en la *Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948* (Artículo 26). Es reconocer, por encima de todo, la educación como derecho humano.

La *Declaración Mundial sobre Educación para todos*, aprobada por los Ministros de Educación de todos los

Estados miembros de la UNESCO en Jomtien, Tailandia, en 1990 sobre la base de la anterior Declaración, estableció que la educación “es un derecho para todas las personas, hombres y mujeres, de todas las edades, a través de todo el mundo”. Sin embargo, en su Preámbulo, dicha Declaración advirtió, que al momento de aprobarse subsistían muchas inequidades en la educación mundial. Por eso, en su artículo primero, la Declaración proclamó que: “Cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de beneficiarse de las oportunidades educacionales ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades comprenden tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como lectura y escritura, expresión oral, aritmética, resolución de problemas) como los contenidos básicos mismos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) requeridos para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, participen plenamente en el desarrollo, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentadas y continúen aprendiendo. El alcance de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varía según cada país y cada cultura e inevitablemente, cambia con el paso del tiempo. La educación básica es más que un fin en sí misma. Es el cimiento para un aprendizaje permanente y para el desarrollo humano, sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente niveles y tipos más avanzados de educación y capacitación”.

¿Cuándo estamos en presencia de inequidades educativas? Una de las peores inequidades son los millones de niños que en América Latina no asisten a escuela y las altas tasas de analfabetismo que aun presentan varios paí-

ses de la región. Pero también se manifiesta en las elevadas tasas de analfabetismo funcional, en las altas tasas de deserción escolar, motivada principalmente por razones socioeconómicas (un tercio de los niños que en la región comienza la primaria no la concluye); en lo poco que aprenden los niños que asisten a las escuelas rurales y de los barrios marginales porque reciben una educación muy pobre.

Asimismo, son víctimas de la inequidad educativa los adolescentes que no pueden acceder a una educación básica completa, o que se les hace imposible asistir al bachillerato o a la media superior, así como los que abandonan estos niveles sin completarlos, tanto por deficiencias en su formación previa como por razones económicas o de procedencia social o étnica.

La inequidad educativa se da principalmente en el nivel superior. La tasa de escolaridad promedio en este nivel, en América Latina, es de 36%, lo que significa que 64 jóvenes de cada 100 se quedan fuera de la educación superior, mientras en los países desarrollados estas tasas de escolaridad van ya por el 60 y el 85%.

Hay otras formas más sofisticadas de inequidad. Tal sucede cuando es marcada la diferencia entre las escuelas urbanas privilegiadas y las desatendidas de los barrios marginados y zonas rurales, en cuanto al número de alumnos por aula, la disponibilidad de textos, la preparación de los docentes, la inexistencia de bibliotecas escolares, laboratorios, centros de cómputo, materiales didácticos, etc... Otras manifestaciones de inequidad pueden estar asociadas a las diferencias en el número de horas lectivas, los espacios disponibles, el estado de las edificaciones escolares, la disponibilidad o no de un local que



estimule el aprendizaje, y hasta el llamado “paisaje pedagógico”, etc...

Cifras de la UNESCO revelan que un tercio de las escuelas de la región latinoamericana son incompletas, porcentaje que crece en el medio rural. En las escuelas unidocentes suelen trabajar maestros empíricos o sin formación adecuada a la tarea encomendada. Existe inequidad educativa cuando el Estado no ofrece el nivel de educación preescolar a todos los niños ni dispone de suficientes escuelas especiales para atender adecuadamente a los niños con discapacidades, o no se construyen en las escuelas facilidades para el acceso de niños, adolescentes y jóvenes con alguna clase de discapacidad.

En países de diversidad cultural y lingüística, se incurre en inequidad educativa si no se ofrecen alternativas curriculares que tomen en cuenta esa diversidad. América Latina tiene importantes poblaciones indígenas. Tenemos una deuda histórica con ellas, ya que estas poblaciones generalmente presentan las tasas más altas de analfabetismo, deserción escolar, extraedad, repitencia, etc... Según el Instituto Indigenista Interamericano, los sistemas educativos han contribuido muy poco a mejorar la situación de las poblaciones indígenas. Se da también la inequidad educativa cuando en las áreas rurales se imparte un currículo diseñado para zonas urbanas de clase media. Finalmente, cabe la pregunta: ¿No es una inequidad educativa ofrecer a nuestros niños, adolescentes y jóvenes una educación carente de calidad y pertinencia?

Como puede verse, la equidad está asociada a la cobertura pero esta no resuelve todo el problema, desde luego que no basta la ampliación de las matrículas si lo que se ofrece es una dieta educativa de baja calidad. En América Latina es evidente que se ha experimentado una ex-

pansión extraordinaria en la cobertura. La región está próxima a alcanzar la universalización de la educación primaria. No así en la secundaria donde la tasa promedio regional anda en un poco más del 50%. No obstante, el crecimiento de la cobertura en este nivel se ha realizado en medio de grandes deficiencias, que según los analistas han generado un fuerte retraso educativo respecto de otras regiones del mundo. José Rivero apunta que “esta expansión presenta elementos de desigualdad y de falta de equidad distributiva; sus olvidos y exclusiones han segmentado más aún la educación en la región”. Para muestra, un botón: aquí en México, en el Estado de Campeche un 30% de las escuelas ofrecen solo 3 ó 4 grados de enseñanza, mientras que en el Distrito Federal la cobertura de primaria completa se extiende hasta un 98%, según datos del PNUD.

### **3. La equidad y la cobertura de la educación superior en las Declaraciones Regionales y Mundiales de las Conferencias convocadas por la UNESCO**

La preocupación por la equidad y la cobertura ha estado presente en las grandes Conferencias regionales y mundiales sobre la educación superior convocadas por la UNESCO en los últimos años. Las Declaraciones surgidas de estas conferencias, que se han transformado en una especie de “brújula orientadora” de los procesos de transformación de la educación superior a nivel mundial, contienen referencias explícitas a este tema, como lo podemos ver a continuación.

*La Conferencia Regional sobre Educación Superior, celebrada en La Habana, Cuba, en octubre de 1996, aprobó*

una Declaración en la que se aboga por una mayor equidad en el acceso a la educación superior, especificándose que no basta la equidad en cuanto al acceso sino que esta debe hacerse extensiva a la permanencia y a las posibilidades de éxito. La Declaración reconoció que pese a la expansión de la matrícula estudiantil “persisten desigualdades y dificultades para la democratización del conocimiento”. A pesar de los esfuerzos hechos por los países en los últimos años, “en algunos de ellos aún se está lejos de lograr la cobertura y calidad requeridas por los procesos de globalización, regionalización y apertura de las economías, así como de alcanzar una verdadera democratización del conocimiento”. Una de las recomendaciones de esta Conferencia fue la formación de redes de instituciones para hacer frente al desafío de la equidad y la cobertura. Dice la Declaración: “en un momento en que ninguna institución puede pretender dominar todas las áreas del saber, es fundamental para la búsqueda colectiva de equidad, calidad y pertinencia para la educación superior”... “la conformación de estas redes de instituciones”.

La Declaración de 1996 aboga por un mayor apoyo de todos los sectores sociales a la educación superior: “El apoyo público a la educación superior sigue siendo indispensable. Los desafíos que enfrenta la educación superior constituyen retos para toda la sociedad, incluyendo a los gobiernos, el sector productivo, el mundo del trabajo, la sociedad civil organizada, las asociaciones académicas, lo mismo que a las organizaciones regionales e internacionales de desarrollo y financiamiento. Por lo antedicho, todos los actores sociales deben sumar sus esfuerzos y movilizarse para impulsar el proceso de profundas transformaciones de la educación superior, apoyándose en el establecimiento de un nuevo “consenso social” que

coloque a las instituciones de educación superior en una mejor posición para responder a las necesidades presentes y futuras del desarrollo humano sostenible.

A su vez, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción (París, 1998), partiendo de la *Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948*, que proclamó que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”, y haciendo suyos los principios básicos de la “Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza” de 1960, reiteró que “los Estados deben comprometerse a hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior”.

La Declaración, además, advirtió que “La equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento y, de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria. Las instituciones de educación superior deben ser consideradas componentes de un sistema continuo al que deben también contribuir y que deben fomentar, que empieza con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y prosigue a lo largo de toda la vida. Los establecimientos de educación superior deben actuar en estrecha colaboración con los padres, las escuelas, los estudiantes y los grupos socioeconómicos y las entidades elegidas. La enseñanza secundaria no debería limitarse a formar candidatos cualificados para acceder a la enseñanza superior fomentando la capacidad de aprender en general, sino también prepararlos para la vida activa brindando formación para una amplia gama de profesiones. No obstante, el acceso a la enseñanza superior debería seguir

estando abierto a toda persona que haya finalizado satisfactoriamente la enseñanza secundaria u otros estudios equivalentes o que reúna las condiciones necesarias, en la medida de lo posible, sin distinción de edad y sin ninguna discriminación"... "Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones. Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con que tropiezan esos grupos tanto para tener acceso a la educación superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel".

Por su parte, la reciente Conferencia Regional sobre educación superior (CRES – 2008) proclamó los principios siguientes:

"La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región".

"La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad".

“El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes”.

“Considerando la inmensa tarea de expandir la cobertura que se presenta para los países de América Latina y el Caribe, tanto el sector público como el privado están obligados a otorgar una Educación Superior con calidad y pertinencia, por lo que los gobiernos deben fortalecer los mecanismos de acreditación que garanticen la transparencia y la condición de servicio público”.

“Para asegurar un significativo crecimiento de la cobertura educacional requerida para las próximas décadas, se hace imprescindible que la Educación Superior genere las estructuras institucionales y las propuestas académicas que garanticen el derecho a ella y la formación del mayor número posible de personas competentes, destinadas a mejorar sustancialmente el soporte sociocultural, técnico, científico y artístico que requieren los países de la región”.

“Dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la Educación Superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación. Ello es particularmente importante para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y todas, y resulta imprescindible para la integración a la Educación Superior de sectores sociales como los trabajadores, los pobres, quienes viven en lugares alejados de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con disca-

pacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad, y otras poblaciones carenciadas o vulnerables”.

“Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector”.

“Dar satisfacción al aumento de las exigencias sociales por Educación Superior requiere profundizar las políticas de equidad para el ingreso e instrumentar nuevos mecanismos de apoyo público a los estudiantes (becas, residencias estudiantiles, servicios de salud y alimentación, tanto como el acompañamiento académico), destinados a permitir su permanencia y buen desempeño en los sistemas”.

La “*Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior*”, celebrada en París en julio de 2009, reiteró todos estos principios expresando que la educación superior, “en su condición de bien público y de imperativo estratégico para todos los niveles de la enseñanza, y por ser fundamento de la investigación, la innovación y la creatividad, debe ser responsabilidad de todos los gobiernos y recibir su apoyo económico. Como se destaca en la Declaración Universal de Derechos Humanos, “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (Artículo 26, párrafo 1). La educación superior, en tanto que bien público, es res-

ponsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos”.

En lo que respecta al acceso, equidad y calidad, el Comunicado final de esta conferencia manifestó lo siguiente:

“En los últimos diez años se han realizado ingentes esfuerzos a fin de mejorar el acceso y garantizar la calidad. Este empeño debe continuar. Pero el acceso, por si solo, no es suficiente. Será preciso hacer mucho más. Hay que llevar a cabo esfuerzos para lograr que los educandos obtengan buenos resultados.

“La ampliación del acceso se ha convertido en una prioridad en la mayoría de los Estados Miembros y el aumento de los índices de participación en la enseñanza superior es una de las grandes tendencias mundiales. Sin embargo, aún subsisten considerables disparidades, que constituyen una importante fuente de desigualdad. Los gobiernos y las instituciones deben fomentar el acceso, la participación y el éxito de las mujeres en todos los niveles de la enseñanza.

“Al ampliar el acceso, la educación superior debe tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad no es únicamente una cuestión de acceso – el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía del bienestar del alumno. Este empeño debe abarcar el adecuado apoyo económico y educativo para los estudiantes que proceden de comunidades pobres y marginadas”.



#### 4. Propuestas de principios generales para el diseño de políticas para la educación superior

A continuación, exponemos siete principios de carácter general que podrían orientar el diseño de políticas para el desarrollo de la educación superior y que, en nuestra opinión, conducirían a diseñar sistemas de educación superior más equitativos:

El conocimiento y la formación superior representan un bien social generado, transmitido y recreado, en beneficio de la sociedad, en las instituciones de educación superior. De conformidad con este principio, toda política en este nivel educativo, debería partir del reconocimiento de que cualquiera que sea su fuente de financiamiento, la educación superior es un servicio público. Por lo tanto, las instituciones de educación superior, así sean públicas o privadas, deben asumir un compromiso público, es decir, un compromiso con los intereses generales de la sociedad en la que están insertas. Si la educación superior es un bien social, aún cuando convenga diversificar sus fuentes de financiamiento en señal del apoyo que le brinda la sociedad, el Estado no puede declinar la responsabilidad de financiarla.

Un principio básico en el diseño de las políticas de educación superior, en lo que concierne al acceso a la misma, es partir de lo que establece *La Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948), que garantiza el acceso a este nivel *igual para todos, en función de los méritos respectivos*. Mas, no basta con garantizar el acceso. La igualdad de oportunidades debe hacerse extensiva a las posibilidades de permanencia y éxito en la educación superior.

Hoy día una de las misiones principales de las instituciones de educación superior es la educación, la forma-

ción de ciudadanos conscientes y responsables, de ciudadanos para el siglo XXI, críticos, participativos y solidarios. La formación de ciudadanos, hombres y mujeres, en un marco de igualdad de géneros. Esta es la primera gran tarea, sobre la cual debe edificarse la preparación de técnicos, profesionales, investigadores y académicos competentes, forjados interdisciplinariamente, con una sólida formación general y especializada, teórica y práctica, capaces de seguirse formando por sí mismos, de trabajar en equipos multidisciplinarios, y de adaptarse a los constantes cambios del mercado laboral y a las demandas de la economía y la sociedad. Para lograr todo esto, deberá promoverse el principio del adecuado equilibrio entre las funciones básicas de la educación superior, de suerte que docencia, investigación y extensión se enriquezcan mutuamente, como elementos integrantes del proceso educativo.

Otro principio, que no puede estar ausente a la hora de diseñar las políticas, se refiere a la necesidad de promover el desplazamiento del énfasis de los procesos de enseñanza a los de aprendizaje, centrándolos en el estudiante, cuyas necesidades y aspiraciones deben ser el *leit motiv* de las instituciones de educación superior. Los profesores deberían ser co-aprendices con sus alumnos y diseñadores de ambientes de aprendizajes. Deberían esforzarse por inculcar en ellos la afición al estudio y los hábitos mentales que incentiven el autoaprendizaje (“aprender a aprender”), el espíritu crítico, creativo e indagador, de suerte de propiciar el aprendizaje de por vida, la educación permanente. Pero, además, deberá estimularse en ellos el espíritu emprendedor, que les lleve a actuar proactivamente en la generación de nuevas oportunidades de empleo (“aprender a emprender”). En última instancia, las

instituciones de educación superior deberían constituirse en centros de educación permanente para todos durante toda la vida, en función del mérito respectivo. Se podría debatir sobre las transformaciones que será necesario introducir en las estructuras académicas y métodos de trabajo de las instituciones de educación superior si asumen la perspectiva de la educación permanente.

Además, será preciso evolucionar hacia la integración de los sistemas nacionales de educación postsecundaria, como estrategia clave en las políticas de educación superior. Sólo así se podrá estar en capacidad de atender los múltiples requerimientos de la educación permanente, que se desprenden de la evolución constante del conocimiento y de la estructura cambiante de las profesiones, así como de la necesidad de ofrecer una amplísima gama de aprendizajes, más allá de los que han constituido la tarea tradicional de la educación superior. Para que sea realmente un sistema se requiere que sea un todo coherente, que articule racionalmente sus diferentes modalidades. Deberían así preverse las necesarias articulaciones horizontales y verticales entre las distintas modalidades para facilitar las transferencias, las posibles salidas al mundo del trabajo y las reincorporaciones al sistema educativo. Ningún estudiante debería tener la impresión de que el camino que ha escogido es irremediable y que, por lo tanto, le podría conducir a un callejón sin salida.

Otro principio orientador se refiere a las responsabilidades de la educación superior con la educación en general y, particularmente, con los niveles precedentes del sistema educativo, del cual debe ser cabeza y no simple corona. Tal responsabilidad tiene que ver no sólo con la formación del personal docente de los niveles precedentes, sino también con la incorporación en su agenda de

la investigación socio educativa, el análisis de los problemas más agudos que aquejan a los sistemas educativos y las propuestas para mejorar su calidad y métodos de enseñanza, incluyendo el estudio de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, cuyo acceso no debería generar una nueva forma de desigualdad o exclusión. Las instituciones de educación superior deberían asumir el liderazgo para propiciar que la “cultura de calidad y evaluación” impregne todo el sistema educativo.

Finalmente, se podría discutir la propuesta de la UNESCO acerca de la necesidad de diseñar, de cara al próximo siglo, una educación superior “pro-activa y dinámica”, que demanda para su éxito una política de Estado, una estrategia consensuada con todos los actores sociales, de largo aliento, 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. Quizás debemos retar la imaginación y replantearnos los objetivos, la misión y las funciones de las instituciones de educación superior para que estén a la altura de las circunstancias actuales. Una educación superior impregnada de valores, los valores asociados a la promoción de la libertad, la tolerancia, la justicia, el respeto a los derechos humanos, la preservación del medio ambiente, la solidaridad y la Cultura de Paz, como la única cultura asociada a la vida y dignidad del ser humano. La educación superior contemporánea debe asimilar, de manera creativa e interdisciplinaria, los fundamentos de la Cultura de Paz, del “aprender a vivir juntos”, imprescindibles para el futuro de la humanidad y el desarrollo sostenible de los pueblos.

## BIBLIOGRAFÍA

ANUIES: *Consolidación y Avance de la educación superior de México*, México, 2006.

Carlos Ornelas: *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, Fondo de Cultura Económica, Sexta reimpresión, 1999.

Federico Mayor: Discurso pronunciado en el Foro sobre Reforma Social y Pobreza, BID, Washington, D.C. 11 de febrero de 1993.

Fernando Savater: *El valor de educar*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 1997.

Hernando Gómez Buendía: *Educación: La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), TM, Editores, Colombia, 1998.

*Informe sobre Desarrollo Humano 1997*, PNUD, Ediciones Mundi-Prensa, 1997.

José Rivero: *Educación y excelencia en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*, Miño y Dávila, editores, Madrid, 1999.

Pablo Latapí: *La educación latinoamericana en la transición al siglo XXI*, Documento preparado para la reunión de la Comisión Delors y el Grupo de Trabajo sobre Educación, 26-30 de septiembre de 1994, Santiago, Chile, (fotocopiado).

Solana, Fernando: *Políticas de Estado y Rezago educativo en Memorias del Primer Congreso Nacional sobre Compromiso Social por la Calidad de la Educación*. José Enrique Villa Rivera y Carlos Muñoz Urquiza, Coordinadores, Tomo I.

# LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU COMPROMISO CON EL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE

---

## Contenido:

1. El concepto de Desarrollo Humano Sostenible. / 273
2. El Desarrollo Humano y la Educación Superior. / 278
3. Cómo puede la Educación Superior promover el Desarrollo Humano. /284

## 1. El Desarrollo Humano Sostenible

Uno de los conceptos más exitosos y de más amplia aceptación en el debate internacional de la década pasada es el de desarrollo humano, propuesto a principios de los años noventa por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). El concepto, que cobra fuerza en un momento de quiebra de los conceptos que identificaban desarrollo con crecimiento económico, superó otras propuestas que intentaron apartarse de la visión reduccionista que privilegiaba el aspecto económico, como lo fueron los conceptos de *desarrollo integral* y de *desarrollo con rostro humano*.

El propio concepto de desarrollo humano ha evolucionado en los sucesivos Informes del PNUD, desde que fue enunciado por primera vez por el coordinador de dichos Informes Mahbub ul Haq. En el primer Informe sobre el

Desarrollo Humano (1990) el bienestar humano fue señalado como la finalidad del desarrollo. Sin embargo, como lo advierte el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, desde un principio la gravedad y magnitud de los fenómenos de la pobreza en el plano mundial aparecieron estrechamente vinculados al concepto. De esta suerte, “los indicadores del desarrollo no deberían limitarse a los ingresos por habitante, sino abarcar igualmente datos relativos a la salud (incluido el índice de mortalidad infantil), la alimentación y la nutrición, el acceso al agua potable, la educación y el medio ambiente. Asimismo, se han de tener en cuenta la equidad y la igualdad entre los diferentes grupos sociales y entre los sexos, así como el grado de participación democrática. Por otra parte, la noción de sostenibilidad complementa la de desarrollo humano, ya que se hace hincapié en la viabilidad a largo plazo del proceso de desarrollo, en el mejoramiento de las condiciones de existencia de las futuras generaciones y en el respeto de los medios naturales de que depende toda vida”.<sup>1</sup>

Más explícito en ligar los conceptos de desarrollo humano y pobreza fue el Informe correspondiente al año 1997, al señalar que desde la perspectiva del desarrollo humano la pobreza “es la denegación de opciones y oportunidades para vivir una vida tolerable”. El propósito central del desarrollo humano debe ser, precisamente, erradicar la pobreza. “Si el desarrollo humano consiste, afirma el Informe, en ampliar las opciones, la pobreza signi-

1. Jacques Delors et al: *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: La Educación encierra un tesoro*, Santillana, Ediciones UNESCO, Madrid, 1996, p. 87.

fica que se deniegan las oportunidades y las opciones más fundamentales del desarrollo humano: vivir una vida larga, sana y creativa y disfrutar de un nivel de vida, libertad, dignidad, respeto por sí mismo y de los demás”.

El Desarrollo Humano Sostenible es hoy en día el paradigma por excelencia del desarrollo y es concebido como “un proceso continuo e integral que reúne componentes y dimensiones del desarrollo de las sociedades y de las personas, en los que resulta central la generación de capacidades y oportunidades de, por y para la gente, con las que la equidad se acreciente para las actuales y futuras generaciones” (PNUD, 1994). Desde 1990, los Informes del Desarrollo Humano elaborados por el PNUD se han convertido en “una mirada anual al desarrollo de los países desde una nueva óptica: el desarrollo humano. Desde esta perspectiva se considera a los seres humanos como beneficiarios del desarrollo y no sólo como agentes económicos. Al mismo tiempo, se fue enfatizando cada año en diferentes temas que era necesario subrayar: el crecimiento sin empleo, las diferentes oportunidades para hombres y mujeres, la seguridad de la gente y la importancia de reducir el gasto militar para su utilización en desarrollo humano. La pobreza humana también se ha examinado a través de nuevos parámetros y se ha buscado presentar una agenda común para su erradicación. Estos aportes del PNUD han permitido un debate informado sobre los riesgos de un crecimiento que no genere empleos, que aumente las brechas entre grupos poblaciones, entre géneros y entre generaciones, que no ve hacia el futuro, que en síntesis no se preocupa por mejorar y ampliar las oportunidades para todos sin discriminación”.

Además de la sostenibilidad, otro concepto que se ha ligado al de desarrollo humano es el de seguridad huma-



na, propuesto por el PNUD en su Informe correspondiente al año 1994, de cara a la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social de Copenhague (1994). “El mundo nunca podrá estar en paz a menos que las personas tengan seguridad en sus vidas cotidianas”, advierte el aludido Informe del PNUD. Y agrega: “Tal vez en el futuro los conflictos se produzcan con frecuencia dentro de un mismo país y no entre distintos países; y los orígenes de esos conflictos tal vez estén profundamente enraizados en las crecientes disparidades y privaciones socioeconómicas. En esas circunstancias, la búsqueda de seguridad humana debe efectuarse a través del desarrollo y no mediante las armas. En términos más generales, no será posible que la comunidad de países conquiste ninguna de sus metas principales –ni la paz ni la protección del medio ambiente ni la vigencia de los derechos humanos o la democratización, ni la reducción de las tasas de fecundidad ni la integración social– salvo en un marco de desarrollo sostenible conducente a la seguridad de los seres humanos”. “Durante un tiempo demasiado largo, la seguridad se ha equiparado a la protección frente a las amenazas a las fronteras de un país. Durante un tiempo demasiado largo, los países han tratado de armarse a fin de proteger su seguridad. Actualmente, para la mayoría de las personas, el sentimiento de inseguridad se debe a las preocupaciones acerca de la vida cotidiana que al temor de un cataclismo en el mundo. La seguridad en el empleo, la seguridad del ingreso, la seguridad en la salud, la seguridad del medio ambiente, la seguridad respecto del delito: son éstas las preocupaciones que están surgiendo en todo el mundo acerca de la seguridad humana”.

En resumen, estamos en presencia de un concepto de carácter multidimensional, por lo que no debe sorpren-

der que se le haya difundido y caracterizado de maneras diversas.

Como ofreciéndonos un *estado del arte* sobre el concepto de desarrollo humano, el Informe del PNUD de 1995 nos dice que: El desarrollo humano es un proceso conducente a la ampliación de las opciones de que disponen las personas. En principio, esas opciones pueden ser infinitas y pueden cambiar a lo largo del tiempo. Pero a todos los niveles de desarrollo, las tres opciones esenciales para las personas son: poder tener una vida larga y saludable, poder adquirir conocimientos y poder tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decoroso. Si no se dispone de esas opciones esenciales, muchas otras oportunidades permanecen inaccesibles. Pero el desarrollo humano no termina allí. Otras opciones, sumamentepreciadas por muchos van desde la libertad política, económica y social hasta las oportunidades de ser creativos y productivos y de disfrutar de auto-respeto personal y de derechos humanos garantizados. El concepto de desarrollo humano es mucho más amplio que el dimanado de las teorías convencionales del desarrollo económico. Los modelos de crecimiento económico se refieren al aumento del PNB, en lugar del mejoramiento de la calidad de la vida humana. Al considerar el desarrollo de los recursos humanos, se trata a los seres humanos como un insumo del proceso de producción: un medio, antes que un fin. En los enfoques del bienestar social se considera a los seres humanos como beneficiarios y no como agentes de cambio en el proceso de desarrollo. El enfoque de necesidades básicas se centra en proporcionar bienes y servicios materiales a grupos de población que padecen privaciones, en lugar de ampliar las opciones humanas en todas las esferas.

El desarrollo humano es, pues, concebido como “un proceso de ampliación de las opciones para la población”. A su vez, la sostenibilidad demanda “un balance entre las obligaciones del presente con las necesidades del mañana”. El Informe de Desarrollo Humano 1999 sostiene que: “El desarrollo humano debe permitir que cada generación equilibre su presupuesto en cuatro áreas: 1) *deuda medio ambiental* (polución, explotación de recursos naturales); 2) *deuda financiera* (endeudamiento insostenible); 3) *deuda social* (inequidades); y 4) *deuda demográfica* (asociada al acceso de información y formulación de políticas sobre salud sexual y reproductiva, que permita a las personas tomar sus propias decisiones). Esto significa que el Desarrollo Humano Sostenible (DHS) centra su atención en la naturaleza y la calidad del desarrollo económico. El DHS requiere ser respetuoso del medio físico y debe ser trasladado a la vida humana. Lo que debe ser sostenible es la vida humana (Mahbub ul Haq, 1997). La preservación o regeneración de los recursos naturales es sólo un medio para lograr aquel fin. Las oportunidades del desarrollo y las opciones de la población deben ser preservadas para las futuras generaciones. Por ello, Mahbub ul Haq señala también que el concepto de DHS debe centrar su atención no sólo en el futuro sino también en el presente”.

## 2. El Desarrollo Humano y la Educación Superior

Afirma Hernando Gómez Buendía, en su conocida obra *Educación: La Agenda del siglo XXI - Hacia un Desarrollo Humano*, que si la educación es el vehículo principal e insustituible para la transmisión de la cultura y la cultura es el rasgo más distintivo del *Homo Sapiens*, “la edu-

cación es un aspecto esencial o tal vez el aspecto esencial del desarrollo humano: ser educado es disfrutar de una vida más plena y es disponer de un rango más amplio de oportunidades (alternativas ocupacionales, de información recreación...) Por eso es natural que el Índice de Desarrollo Humano incluya la educación entre las tres oportunidades básicas de la persona, al lado de la esperanza de vida y su nivel de ingreso. También, en el plano conceptual, la educación genuina es desarrollo humano o sea, “desarrollo de la gente, por la gente y para la gente”... En breve –y según la afortunada expresión de Savater– la educación “es sin duda el más humano y el más humanizador de los empeños”.<sup>2</sup>

Cuando la UNESCO emprendió el largo proceso preparatorio de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, en el *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior* (París, 1995), se hizo un reconocimiento del carácter paradigmático del concepto de desarrollo humano sostenible y la posibilidad de que su aceptación permitiera configurar políticas, actitudes y formas de acción de la comunidad mundial. Además, señaló “los establecimientos y las organizaciones de educación superior y otros de tipo académico, científico y profesional representan con sus funciones de enseñanza, formación, investigación y servicios, un factor necesario del desarrollo humano y de la ejecución de las estrategias y políticas de desarrollo. En dicha estrategia se considera que el desarrollo económico debería basarse en dos fundamentos principales: la reducción

2. Hernando Gómez Buendía: *Educación: La agenda del Siglo XXI. Hacia un Desarrollo humano*, PNUD, TM Editores, Bogotá, 1998, p. 12.

de la pobreza y el desarrollo de los recursos humanos. La educación superior se ha convertido, más que nunca, en asociado importante de cuantos están interesados en estos problemas. El desarrollo humano y el establecimiento de unas relaciones más cooperativas y más participativas en la sociedad guardan relación directa con el uso y el desarrollo efectivos de las oportunidades educativas existentes, sin olvidar las de la educación superior. Por lo mismo, se precisa una nueva visión de la educación superior que combine las demandas de universalidad de la educación superior y el imperativo de una mayor pertinencia para responder a las expectativas de la sociedad en que opera. Esta visión recalca los principios de libertad académica y autonomía institucional e insiste al mismo tiempo en la necesidad de responder ante la sociedad.

Incluso, en el Documento de referencia, que sirvió de base al amplio proceso de consultas regionales preparatorio de la Conferencia Mundial se afirma que el nuevo “pacto académico” que deberá surgir de la transformación de la educación superior y sus nuevas relaciones con el Estado, la sociedad civil y los sectores productivos y laborales, deberá perseguir, como propósito esencial, “poner la educación superior en mejores condiciones de responder a las necesidades actuales y futuras del desarrollo humano sostenible”.<sup>3</sup>

La *Declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe*, aprobada por aclamación en La Habana, en noviembre de 1996, expresa en su parte considerativa que: “Tomando en cuenta que en el umbral del siglo XXI la humanidad, frente al crecimiento del desem-

3. UNESCO: *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*, París, 1995, p.54.

pleo, de la pobreza y de la miseria, debe abordar imperativamente el crecimiento con equidad, la protección del ambiente y la construcción de la paz; y atendiendo las recomendaciones efectuadas por las Naciones Unidas a través de: (a) el Programa para la Paz, que contiene principios y sugerencias sobre medidas preventivas que la resguarden y acciones efectivas que la restituyan cuando irrumpen conflictos incontenibles, y (b) el Programa para el Desarrollo, en el cual se establecen las bases conceptuales para impulsar el desarrollo humano sostenible y permanente. Destacando que el desarrollo humano, la democracia y la paz son inseparables, como lo indica la estrategia a plazo medio de la UNESCO (1996-2001), que orienta los programas de educación superior de la Organización hacia tres objetivos: ampliar el acceso, la permanencia y las posibilidades de éxito, sin discriminación alguna, a los sistemas de enseñanza superior; mejorar su gestión y fortalecer sus vínculos con el mundo del trabajo; y contribuir a la construcción de la paz impulsando un desarrollo fundado en la justicia, la equidad, la solidaridad y la libertad”.

Luego, esa misma Declaración, en el punto 16 de su parte resolutive dice: “Por lo antedicho, todos los actores sociales deben sumar sus esfuerzos y movilizarse para impulsar el proceso de profundas transformaciones de la educación superior, apoyándose en el establecimiento de un nuevo *consenso social* que coloque a las instituciones de educación superior en una mejor posición para responder a las necesidades presentes y futuras del desarrollo humano sostenible aspiración que, en lo inmediato, comenzaría a concretarse mediante la ejecución del Plan de acción gestado en esta Conferencia”.

A su vez, los Jefes de Estado y de Gobierno, en la VII Cumbre Iberoamericana (Margarita, Venezuela, 1997), reafirmaron su compromiso con la búsqueda de un desarrollo sostenible: “Por medio de la adopción de este compromiso podremos enfrentar de manera eficaz la superación de la pobreza y la extrema pobreza, el desafío de alcanzar la plena armonía entre la democracia y la búsqueda común de una calidad de vida más elevada para sus pueblos, fundada en objetivos integrados y complementarios de carácter económico, social y ambiental. La consolidación de la democracia tendrá plena validez en el marco de economías que se sustenten en los principios de solidaridad, justicia social y equidad”.

A su vez, la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* en su Declaración final señaló que la educación es uno de los pilares fundamentales del desarrollo sostenible y agregó: “Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento; razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones”.

Además, proclamó, entre las misiones y funciones de la educación superior, de cara al siglo XXI, “promover el fortalecimiento de las capacidades, endógenas, la consolidación de un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz”. También estableció, entre las características de la pertinencia las instituciones de educación superior, orientadas a largo plazo, el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente, así como su contribución a la lucha para “erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el anal-

fabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteadas. En última instancia, la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría”.

Como se sabe, a nivel centroamericano, nuestros países suscribieron en Managua, el 12 de octubre de 1994 la *Alianza para el Desarrollo Sostenible*, cuyos siete principios fundamentales son: 1. El respeto a la vida en todas sus manifestaciones; 2. El mejoramiento de la calidad de la vida humana; 3. El respeto y aprovechamiento de la vitalidad y diversidad de la tierra de manera sostenible; 4. La promoción de la paz y la democracia como formas básicas de la convivencia humana; 5. El respeto a la pluriculturalidad y diversidad étnica de la región; 6. El logro de mejores grados de integración económica entre los países de la región y de estos con el resto del mundo; y 7. La responsabilidad intergeneracional con el desarrollo sostenible”.

La Alianza establece que el desarrollo económico sostenible del istmo “se fundamenta en la libertad, la dignidad, la justicia, la equidad social y la eficiencia económica”. Los gobernantes centroamericanos se comprometieron “a colocar a la persona humana en el núcleo de la Alianza para el Desarrollo Sostenible, en un marco de equidad, solidaridad e igualdad de oportunidades y de plena participación en la sociedad. Es parte de este compromiso asegurar el acceso de toda la población a los servicios sociales fundamentales, cuya calidad deberá ser



progresivamente mejorada”. Por supuesto que la superación de la pobreza aparece como uno de los compromisos básicos de la alianza.

### **3. *Cómo puede la Educación Superior promover el Desarrollo Humano***

Con antecedentes antes reseñados veamos ahora cómo puede contribuir la Educación Superior al Desarrollo Humano.

En términos generales, podremos decir que todo el quehacer de las universidades, a través de sus distintas funciones de docencia, investigación, extensión y servicio, deberían estar orientadas e inspiradas en el paradigma del Desarrollo Humano, tal como lo recomiendan las Declaraciones Regional y Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI. Y es que, como lo advierte la Agenda de Compromiso de Caracas (1991) “el desarrollo humano exige condiciones de autonomía y de creación científica, capaces de fecundar tanto las capacidades productivas económicas, como el fortalecimiento de instituciones democráticas. Las universidades se justifican básicamente como vanguardia del desarrollo en términos de una producción propia de ciencia y tecnología, comprometidas con el logro de sociedades más prósperas y más justas”.

Nuestras Universidades centroamericanas, en diferentes declaraciones, pero especialmente en la *Declaración de Principios y Fines* aprobada en el IV Congreso Centroamericano (Tegucigalpa, 1995), han expresado su compromiso con el Desarrollo Humano, de suerte que “la docencia, la investigación y extensión de las universidades confederadas deben contribuir decisivamente a la Alian-

za por el Desarrollo Sostenible de Centroamérica. Es más, textualmente la Declaración de Principios y Fines dice que las Universidades deberán "colaborar estrechamente, con otras instituciones de servicio público, con el sector económicamente productivo y con los demás sectores organizados de la sociedad civil para el diseño de estrategias conducentes a un nuevo estilo de desarrollo alternativo para la región que articule creativamente el incremento de los niveles de la competitividad y de la productividad social con la mayor justicia redistributiva y con la garantía de la sustentabilidad ambiental. Y que prepare, de esta manera, a la región para enfrentar, aunada en una sola voluntad, los desafíos que presenta el mundo a las puertas de un nuevo milenio".

"Es un mundo en el que los recursos cognoscitivos tendrán cada día más importancia que los recursos materiales como factores de desarrollo, nos dice el Informe Delors, aumentará forzosamente la importancia de la enseñanza superior y de las instituciones dedicadas a ella. Además, a causa de la innovación y del progreso tecnológico, las economías exigirán cada vez más competencias profesionales que requieren un nivel elevado de estudios"... "Esa responsabilidad de las universidades en el proceso de la sociedad es sobre todo palpable en los países en desarrollo, donde la labor de investigación en los establecimientos de enseñanza superior es la base esencial de los programas en desarrollo, la formulación de políticas y la formación de los recursos humanos de nivel medio y superior". "Nunca se insistirá bastante en la importancia del papel que las instituciones de educación superior locales y nacionales pueden desempeñar en el aumento del nivel de desarrollo de su país".

El reciente documento elaborado por un Grupo de Trabajo, de especialistas designados por el Banco Mundial y la UNESCO, publicado bajo el título: *La Educación Superior en los países en desarrollo: Riesgo y promesas*, se inicia con una frase del Presidente de la Rice University, Malcom Gillis, que le sirve de epígrafe: “Hoy en día más que nunca antes en la historia de la humanidad, la riqueza o pobreza de las naciones dependen de la calidad de la educación superior”.

Veamos ahora algunas tareas concretas mediante las cuales las instituciones de educación superior pueden contribuir al Desarrollo Humano.

En primer término, están en situación privilegiada para aportar a la conceptualización, para su respectivo país o subregión, del concepto de Desarrollo Humano, pues si bien, como hemos visto, existe un concepto paradigmático del mismo, cada subregión y cada país, tiene que precisarlo a la luz de su propio contexto. De esta suerte se formula una visión nacional o subregional del Desarrollo Humano Sostenible, en la que una amplia consulta a todos los sectores sociales es fundamental, de manera concreta una agenda común en la búsqueda de la satisfacción de las aspiraciones máximas y mínimas que requiere el desarrollo del país y sus habitantes.

Esta definición es importante para luego seleccionar los ejes fundamentales en torno a los cuales se elaboran los Informes anuales sobre Desarrollo Humano. En el caso concreto de Nicaragua, el Consejo Asesor del Informe, en el cual participaron representantes de las universidades, seleccionó la equidad y la vulnerabilidad como ejes fundamentales. El Informe enfatizó así sobre las brechas de equidad y vulnerabilidad. “La selección del eje de la equidad está justificada por las siguientes conside-

raciones: i) el lugar primario que ocupa en el concepto de desarrollo humano, donde las oportunidades abiertas a las personas deben cubrir a todos y a todas sin discriminaciones; ii) las brechas que en materia de equidad exhibe Nicaragua; iii) la contribución, que la disminución de las desigualdades aportaría al crecimiento económico que empieza a observarse, pero que en las actuales condiciones de amplias brechas de equidad, es un progreso frágil. Superar estas brechas requiere modificar los patrones de reproducción intergeneracional de la pobreza y las desigualdades, mediante acciones que apunten a los factores que las determinan: el educativo, el ocupacional, el patrimonial y el demográfico y a las barreras erigidas por la discriminación étnica o de género que agravan esta situación”.

El otro eje de análisis es la vulnerabilidad, que atraviesa el país entero en sus condiciones ambientales, sociales, económicas y políticas. Estos distintos aspectos de la vulnerabilidad convergen de manera especial en aquellos grupos que reúnen en torno a sí los efectos acumulados de una conjunción de factores adversos. Los destrozos causados por el huracán Mitch mostraron de forma bastante elocuente los efectos de esa vulnerabilidad.

Esto implica que la estrategia de desarrollo que Nicaragua necesita deberá priorizar la equidad social con crecimiento económico, lo que significa entre otras cosas: la ampliación de la base productiva; la priorización del empleo; el uso de tecnologías apropiadas y protectoras del medio ambiente; el acceso a la propiedad y a su usufructo por los sectores más pobres y vulnerables.

Por supuesto, las Universidades, como entiendo es el caso de Costa Rica, deben involucrarse en la elaboración de estos Informes Nacionales y en el de la Región en De-

sarrollo Humano Sostenible. Este último Informe publicado en 1999, mostró que Centroamérica está desgarrada por fracturas regionales en desarrollo humano y entre grupos sociales al interior de cada país.

Las instituciones de Educación Superior, gracias a sus equipos interdisciplinarios, están en capacidad de hacer una valiosa contribución a estos Informes, que deberían ser valiosas herramientas para crear en nuestros países Sistemas de Desarrollo Humano Sostenibles y Observatorios Permanentes sobre el Desarrollo Humano.

# EL CONSTRUCTIVISMO Y EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

---

## Contenido:

1. La renovada importancia de las teorías del Aprendizaje. / 289
2. El enfoque constructivista. Diferentes vertientes. / 293
3. El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. / 299

## 1. La renovada importancia de las teorías del aprendizaje

Cuando se produce la llamada *revolución copernicana* en la pedagogía, que consistió en desplazar el acento de los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje, de manera conmutante se genera un renovado interés por las teorías o paradigmas del aprendizaje.

Cuando en marzo de 1990 se reunieron en Jomtien, Tailandia, los Ministros de Educación de los 160 países miembros de la UNESCO, en la *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos*, que surge de dicha reunión, se incorpora un *Artículo 4* que literalmente dice: *Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en*

*vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados.*

Es evidente es que debemos superar la concepción de la educación como simple *transmisión-acumulación* de conocimientos e información. De esta manera, la llamada *crisis educativa* es en buena parte una crisis del modelo pedagógico tradicional. Dicho modelo requiere una revisión a fondo frente al hecho incuestionable del crecimiento acelerado del conocimiento contemporáneo, acompañado de su rápida obsolescencia, así como ante otra realidad como lo es el desplazamiento del aparato escolar como único oferente de educación y el surgimiento de la *escala paralela* de los medios masivos de comunicación y la rápida difusión de la información a través de las modernas tecnologías. Indiscutiblemente, estos fenómenos modifican, necesariamente, el modelo pedagógico y el rol del profesor. El modelo pedagógico prevaleciente, en opinión de los analistas, es el eje de reproducción del modelo educativo vigente y del papel que atribuímos tradicionalmente al docente.

Para Rosa María Torres el modelo tradicional conduce a un *simulacro de aprendizaje*, descrito por esta autora así: "Todo (o casi todo) apunta en dirección contraria a los requerimientos de un aprendizaje efectivo: el énfasis sobre la aprehensión de la forma y la estructura que sobre el contenido; el rol del maestro como representante del contenido frente a la exclusión sistemática del conocimiento y la experiencia de los alumnos, así como de

toda posibilidad de elaboración propia del conocimiento; el peso que tienen una serie de estrategias (adivinar, repetir, copiar, responder con términos fijos, responder en una secuencia determinada, seguir las pistas del maestro, etc.) en el simulacro del aprendizaje; la relación de exterioridad respecto del conocimiento que prima en la escuela; el “pensar” o “razonar” reducido a la mecanización de fórmulas, ejercitaciones y estructuras abstractas, independientemente de su comprensión; la indiferenciación entre enseñar y aprender, dando por sentado que lo que se enseña se aprende”.<sup>1</sup>

La educadora ecuatoriana Rosa María Torres nos señala que no se trata de contraponer formación a instrucción al extremo que la formación excluya toda instrucción. Asegura esta educadora, y compartimos su criterio, que: “Instrucción y formación no tienen por qué ser excluyentes. Lo instructivo es parte de lo formativo. Lo formativo no tiene por qué hacerse a expensas de lo instructivo. De esta antinomia se han alimentado varias corrientes críticas de la educación, llegando a posiciones extremas de negación de lo instruccional, asociando instruccional a tradicional, bancario, etc. Verdaderas corrientes anti-instruccionales se han levantado en América Latina, lo que ha llevado a negar incluso el carácter intencional y directivo propio de la educación. La antinomia instrucción / formación se ha expresado también en el rechazo total a los métodos expositivos de enseñanza, asociándose instrucción a estrategias expositivas, y formación a estrategias no-expositivas. Dada la tradición memorística del sistema formal, se ha llegado a asociar contenido con memoria, contenidos informativos con méto-

1. Rosa María Torres: Op. cit. p. 25.



dos memorísticos. No obstante, se puede transmitir contenidos informativos con métodos de descubrimiento o de recepción significativa”.<sup>2</sup>

Es oportuno reproducir aquí lo que nos dice el llamado Informe Delors (*La Educación encierra un tesoro*) sobre la relación profesor-alumno: “La fuerte relación que se establece entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico. Claro está que el saber puede adquirirse de diferentes maneras y tanto la enseñanza a distancia como el uso de las nuevas tecnologías en el contexto escolar han dado buenos resultados. Pero para casi todos los alumnos, sobre todo los que todavía no dominan los procesos de reflexión y aprendizaje, el maestro sigue siendo insustituible. Proseguir el desarrollo individual supone una capacidad de aprendizaje y de investigación autónomos, pero esa capacidad sólo se adquiere al cabo de cierto tiempo de aprendizaje como uno o varios docentes”... “El trabajo del docente no consiste tan solo en transmitir información ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otras interrogantes de mayor alcance. La relación pedagógica trata de lograr el pleno desarrollo de la personalidad del alumno respetando su autonomía; desde este punto de vista, la autoridad de que están investidos los docentes tiene siempre un carácter paradójico, puesto que no se funda en una afirmación del

2. Rosa María Torres: Op. cit. p. 40.

poder de éstos sino en el libre reconocimiento de la legitimidad del saber”.<sup>3</sup>

## 2. El enfoque constructivista. Diferentes versiones

A partir de las investigaciones de Piaget sobre el desarrollo genético de la inteligencia van desarrollándose los enfoques constructivistas, hasta el extremo que M.A. Campos y S. Gaspar afirman que “el constructivismo es hoy en día el paradigma predominante en la investigación cognoscitiva en educación”.<sup>4</sup>

Novak, a partir de los trabajos de Ausubel sobre la asimilación de los conocimientos, nos dice que “el nuevo aprendizaje depende de la cantidad y de la calidad de las estructuras de organización cognoscitivas existentes en la persona”. La psicopedagogía nos aporta la información sobre cómo aprenden los alumnos y cómo construyen los conocimientos científicos. La psicología cognitiva más los aportes de la epistemología, entendida como la doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico, han esclarecido nuestra capacidad de entender cómo aprende el estudiante, a partir, como señalan los especialistas, de las reflexiones sobre la construcción del saber científico. Estos aportes inciden, necesariamente, en la didáctica de las diferentes disciplinas del conocimiento humano.

3. Jacques Delors et al: *La Educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO, 1996, p. 161.
4. M.A. Campos y S. Gaspar: *La construcción del constructivismo en investigación cognoscitiva, Siglo XXI: Perspectivas latinoamericanas*.

Las teorías de Piaget (biólogo, psicólogo y epistemólogo suizo) señalan el punto de partida de las concepciones constructivistas del aprendizaje como “un proceso de construcción interno, activo e individual”. Para Piaget, conviene recordarlo, el “mecanismo básico de adquisición de conocimientos consiste en un proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en la mente de las personas, que se modifican y reorganizan según un mecanismo de asimilación y acomodación facilitado por la actividad del alumno”.<sup>5</sup>

Piaget no pretendió que sus investigaciones tuvieran repercusiones o implicaciones educativas. Sin embargo, estas eran inevitables, desde luego que los conocimientos que se aspira a que aprenda el alumno tienen que adaptarse a su estructura cognitiva. Pero sucedió que al sobreenfatizar la actividad del alumno, como condición de su aprendizaje, la figura del docente se fue desdibujando hasta ser visto por algunos autores como un simple espectador del desarrollo del alumno y de sus autoprocesos de descubrimiento.

Pese a las limitaciones en que se incurrió en la aplicación de las teorías piagetanas, ellas dieron el marco referencial básico para las investigaciones posteriores y fueron decisivas para poner en crisis los enfoques conductistas.

Serán David Ausubel (norteamericano), con su teoría de los aprendizajes significativos, y Lev Vigotsky (bieloruso), con su integración de los aspectos psicológicos y socioculturales desde una óptica marxista, quienes ten-

5. Juana Niedo y Beatriz Macedo: *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*, UNESCO – OEI, Madrid, 1997, p. 41.

drán el mayor impacto en la psicología, la pedagogía y la educación contemporánea, en lo que concierne a la teoría del aprendizaje.

Ausubel acuña el concepto de “aprendizaje significativo”<sup>6</sup> para distinguirlo del repetitivo o memorístico, a partir de la idea de Piaget sobre el papel que juegan los conocimientos previos en la adquisición de nueva información y conocimientos. Para Ausubel la “significatividad” sólo es posible si se logran relacionar los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto: “Ausubel hace una fuerte crítica al aprendizaje por descubrimiento y a la enseñanza mecánica repetitiva tradicional, al indicar que resultan muy poco eficaces para el aprendizaje de las ciencias. Estima que aprender significa comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre aquello que se le quiere enseñar. Propone la necesidad de diseñar para la acción docente lo que llama “organizadores previos”, una especie de puentes cognitivos o anclajes, a partir de los cuales los alumnos puedan establecer relaciones significativas con los nuevos contenidos. Defiende un modelo didáctico de transmisión-recepción significativo, que supere las deficiencias del modelo tradicional, al tener en cuenta el punto de partida de los estudiantes y la estructura y jerarquía de los conceptos. Coincide con Piaget en la necesidad de conocer los esquemas de los alumnos, pero no comparte con él la importancia de la actividad y la autonomía. Rechaza también las ideas sobre los estadios piagetianos ligados al desarrollo como limitantes del aprendizaje, y considera que lo que realmente lo condi-

6. David Ausubel: *Psicología del aprendizaje verbal significativo*, New York, 1963.

ción es la cantidad y calidad de los conceptos relevantes y las estructuras proposicionales que posee el alumno. Para Ausubel y Novak, lo fundamental, por lo tanto, es conocer las ideas previas de los alumnos. Consideran que para detectarlas las pruebas de lápiz y papel no son muy fiables y que son más adecuadas las entrevistas clínicas, aunque su uso en las aulas presenta dificultades. Proponen para ello la técnica de los mapas conceptuales (Moreira y Novak, 1988) que es capaz de detectar las relaciones que los alumnos establecen entre los conceptos. Por medio de la enseñanza se van produciendo variaciones en las estructuras conceptuales a través de dos procesos que denominan “diferenciación progresiva” y “reconciliación integradora”.

“Ausubel definió tres condiciones básicas para que se produzca el aprendizaje significativo:

Que los materiales de enseñanza estén estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual, situándose en la parte superior los más generales, inclusivos y poco diferenciados.

Que se organice la enseñanza respetando la estructura psicológica del alumno, es decir, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje.

Que los alumnos estén motivados para aprender”.

El concepto básico aportado por Vigotsky es el de “zona de desarrollo próximo”. Este concepto es importante, pues define la zona donde la acción del profesor, guía o tutor es de especial incidencia. La teoría de Vigotsky concede al docente un papel esencial como “facilitador” del desarrollo de estructuras mentales en el alumno, para que éste sea capaz de construir aprendizajes cada vez más complejos.

A este respecto, Niedo y Macedo señalan lo siguiente: “La idea sobre la construcción de conocimientos evoluciona desde la concepción piagetiana de un proceso fundamentalmente individual con un papel más bien secundario del profesor, a una consideración de construcción social donde la interacción con los demás a través del lenguaje es muy importante. Por consiguiente, el profesor adquiere especial protagonismo, al ser un agente que facilita el andamiaje para la superación del propio desarrollo cognitivo personal.

“Vigotsky propone también la idea de la doble formación, al defender que toda función cognitiva aparece primero en el plano interpersonal y posteriormente se reconstruye en el plano intrapersonal. Es decir, se aprende en interacción con los demás y se produce el desarrollo cuando internamente se controla el proceso, integrando las nuevas competencias a la estructura cognitiva.

“La gran diferencia entre las aportaciones de Piaget y las de Vigotsky consiste en el mayor énfasis que pone el segundo en la influencia del aprendizaje en el desarrollo. Para Vigotsky el aprendizaje contribuye al desarrollo, es decir, es capaz de tirar de él; esta consideración asigna al profesor y a la escuela un papel relevante, al conceder a la acción didáctica la posibilidad de influir en el mayor desarrollo cognitivo del alumno.

“La interacción entre el alumno y los adultos se produce sobre todo a través del lenguaje. Verbalizar los pensamientos lleva a reorganizar las ideas y por lo tanto facilita el desarrollo. La importancia que el autor ruso concede a la interacción con adultos y entre iguales ha hecho que se desarrolle una interesante investigación sobre el aprendizaje cooperativo como estrategia de aprendizaje, y sobre todo ha promovido la reflexión sobre la nece-

sidad de propiciar interacciones en las aulas, más ricas, estimulantes y saludables. En este sentido, el modelo de profesor observador-interventor, que crea situaciones de aprendizaje para facilitar la construcción de conocimientos, que propone actividades variadas y graduadas, que orienta y reconduce las tareas y que promueve una reflexión sobre lo aprendido y saca conclusiones para replantear el proceso, parece más eficaz que el mero transmisor de conocimientos o el simple observador del trabajo autónomo de los alumnos”.<sup>7</sup>

Tras esta breve reseña de las diferentes versiones del constructivismo, estamos en condiciones de responder a la pregunta ¿Qué es el constructivismo? El especialista Mario Carretero nos da la respuesta siguiente:<sup>8</sup>

Ante la pregunta ¿Qué es el constructivismo? Mario Carretero argumenta lo siguiente, siguiendo a Vigotsky: “Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores”.

En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea”.

7. Juana Niedo y Beatriz Macedo: Op. cit. p. 43.

8. Mario Carretero: *Constructivismo y Educación*, Edelvises, Zaragoza, 1993, p. 21.

Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver.

De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

### **3. El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes**

Según la Doctora Frida Díaz-Barriga y el Maestro Gerardo Hernández Rojas, los principios educativos asociados con una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, son los siguientes:

“El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.

El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.

El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.

El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.

El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.

El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas

El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes fac-



tores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.

El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.

El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos”.<sup>9</sup>

Para finalizar esta sección, reproducimos de Mario Carretero los párrafos siguientes:

**“Tres tipos de constructivismo y un solo dios verdadero.**

“Hasta ahora hemos realizado una breve presentación del constructivismo. Nuestro propósito ha consistido simplemente en familiarizar al lector con las ideas más importantes. Por supuesto, tanto el constructivismo en general, como las diferentes teorías que hemos comentado hasta ahora, no están exentos de críticas y aspectos que pueden y deben matizarse. De hecho, la investigación psicológica y educativa siguen trabajando activamente sobre dichas posiciones y son numerosas las cuestiones que quedan por precisar y reelaborar. En realidad, una de las ideas fundamentales que vamos a defender es la de que la utilización de las ideas constructivistas en el ámbito educativo no debe basarse en una aplicación dogmática

9. Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas: *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo (Una interpretación constructivista)*, Mc Graw-Hill, México, 2002, p.p. 31 y 36.

de principios generales sino más bien en la revisión sistemática de nuestras ideas a partir de los datos y las teorías que nos proporcionen las investigaciones al respecto.

“Podemos afirmar que, tal y como es mantenido por los diferentes autores, puede hablarse de tres tipos de constructivismo. De manera un tanto coloquial podrían formularse de la siguiente manera:

**El aprendizaje es una actividad solitaria.** Casi como un vacío solitario, añadiríamos por nuestra cuenta, en la medida en que la visión de Piaget, Ausubel y la Psicología Cognitiva se basa en la idea de un individuo que aprende al margen de su contexto social. Por supuesto, a la hora de los parabienes teóricos se concede un papel a la cultura y a la interacción social, pero no se especifica cómo interactúa con el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. Ciertamente, en las elaboraciones teóricas tampoco se concede un lugar a una unidad de análisis que permita estudiar las relaciones entre lo social y lo individual. En definitiva: estos autores nos transmiten la imagen de un ser que aprende básicamente en solitario y de manera un tanto solipsista.

**Con amigos se aprende mejor.** Esta posición ha sido mantenida por investigadores constructivistas que pueden considerarse a medio camino entre las aportaciones piagetianas y cognitivas y las vygotskianas. Por ejemplo, por los que han mantenido que la interacción social produce un favorecimiento del aprendizaje mediante la creación de conflictos cognitivos que causan un cambio conceptual. Es decir, el intercambio de información entre compañeros que tienen diferentes niveles de conocimiento provoca una modificación de los esquemas del individuo y acaba produciendo aprendizaje, además de mejorar las condiciones motivacionales de la instrucción. En

definitiva: en este enfoque se estudia el efecto de la interacción y el contexto social sobre el mecanismo de cambio y aprendizaje individual.

Sin amigos no se puede aprender. Esta sería la posición vygotskiana radical que en la actualidad ha conducido a posiciones como la “cognición situada” (en un contexto social). Desde esta posición se mantienen que el conocimiento no es un producto individual sino social. Así pues, cuando el alumno está adquiriendo información, lo que está en juego es un proceso de negociación de contenidos establecidos arbitrariamente por la sociedad. Por tanto, aunque el alumno realice también una actividad individual, el énfasis debe ponerse en el intercambio social. Como probablemente resultará evidente para muchos lectores, el peligro que puede tener un enfoque como éste es el riesgo de la desaparición del alumno individual, es decir de los procesos individuales de cambio”.<sup>10</sup>

Hoy día, como señalan los especialistas, los procesos de enseñanza-aprendizaje constituyen el núcleo de la investigación y la práctica didáctica. “Educar, nos dice Paulo Freire, no es transferir conocimientos sino crear las condiciones para su construcción por los aprendices”. Para hacer suyo un conocimiento y darle significado, el educando tiene que involucrarse activamente en el proceso de construir nuevos conocimientos, sobre la base de sus conocimientos previos.

La psicopedagogía nos aporta la información sobre cómo aprenden los alumnos y cómo construyen los conocimientos científicos. La psicología cognitiva, más los aportes de la epistemología, entendida como la doctrina

10. Mario Carretero: Op. cit. p. 28.

de los fundamentos y métodos del conocimiento científico, han esclarecido nuestra capacidad de entender cómo aprende el ser humano, a partir, como señalan los especialistas, de las reflexiones sobre la construcción del saber científico. Estos aportes inciden, necesariamente, en la pedagogía y la didáctica de las diferentes disciplinas del conocimiento.

Las teorías de Jean Piaget señalan el punto de partida de las concepciones constructivistas del aprendizaje como “un proceso de construcción interno, activo e individual”. Si bien Piaget no pretendió que sus investigaciones tuvieran repercusiones o implicaciones educativas, sin embargo, estas fueron inevitables, desde luego que los conocimientos que se aspira aprenda el alumno tienen que ser asimilados por su estructura cognitiva. Pero sucedió que en la corriente piagetiana, al sobreenfatizar la actividad del alumno como condición de su aprendizaje, la figura del docente se fue desdibujando hasta ser visto por algunos autores como un simple espectador del desarrollo del alumno y de sus autoprocesos de descubrimiento. Pese a las limitaciones en que se incurrió en la aplicación de los aportes de Piaget, ellos dieron el marco referencial básico para las investigaciones posteriores y fueron decisivas para poner en crisis los enfoques conductistas.

Serán David Ausubel, con su teoría de los aprendizajes significativos, y Lev Vigotsky, con la integración de los aspectos psicológicos y socioculturales, quienes tendrán el mayor impacto en la psicología, la pedagogía y la educación contemporáneas, en lo que concierne a la teoría del aprendizaje.

Al superarse los enfoques conductistas del aprendizaje para dar paso a los constructivistas, el aprendizaje ya no es un simple cambio conductual, una modificación

de la conducta ocasionada por estímulos internos y externos, sino la posibilidad de la autoconstrucción de un nuevo conocimiento significativo.

La educación hoy día debe promover la formación de individuos cuya interacción creativa con la información les lleve a construir conocimiento. Enseñar es esencialmente proporcionar una ayuda ajustada a la actividad constructivista de los alumnos. Se trata de promover un aprendizaje por comprensión. En cada aula donde se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices. De esta suerte, la enseñanza es un proceso de creación y no de simple repetición.

Estos nuevos paradigmas educativos y pedagógicos, se fundamentan en los aportes de la psicología y de la ciencia cognitiva sobre cómo aprende el ser humano, y nos conducen a reconocer que el estudiante no sólo debe adquirir información sino también debe aprender estrategias cognitivas, es decir, procedimientos para adquirir, recuperar y usar información.

Todas las funciones de una Universidad contribuyen a los procesos formativos que en ella se realizan. Como bien lo dijo en una oportunidad, el filósofo mexicano Leopoldo Zea: “docencia, investigación y difusión son expresiones de una sola y gran tarea encomendada a las universidades: la educativa”. A veces se nos olvida que la Universidad es fundamentalmente una institución educativa y, por lo mismo, formativa. De ahí, la revalorización que hoy adquiere la pedagogía en la educación superior como elemento importante para la renovación de los métodos de enseñanza-aprendizaje.

La toma de conciencia de que una de las mayores limitaciones que se dan en la educación superior latinoamericana

mericana es el predominio del paradigma tradicional que pone el énfasis en la transmisión del conocimiento, vía clase expositiva o magistral, es uno de los acontecimientos más promisorios de las últimas décadas. Y no se trata de incorporar una simple moda pedagógica, sino que las transformaciones en los métodos de enseñanza-aprendizaje que se están llevando a cabo, están fundamentadas en los aportes más sólidos de las ciencias psicopedagógicas y cognitivas, gracias a los aportes de Piaget, Ausubel, Novak, Vigotsky y Brünner.

Si el sujeto a educar no es un simple receptáculo de conocimientos, el énfasis debe ponerse en los procesos de aprendizaje. Decía Montaigne: “Prefiero un cerebro bien formado a un cerebro bien repleto”. Y hace más de dos mil años, Séneca había dicho que “la mente humana no es un recipiente vacío que debemos llenar, sino un fuego que debemos alumbrar”. “Educar, dice Paulo Freire, no es transferir conocimientos sino crear las condiciones para su construcción”... “Hay que evolucionar de “educador bancario” a “educador problematizador”. “El estudiante debe aprender comprendiendo lo que aprende y dándole significado a lo que aprende”... “El conocimiento científico no se transmite. Se construye con los datos e informaciones, que de manera didáctica ofrece el docente y que tienen significatividad”... “El docente deviene en un investigador, no en el sentido de que es un productor de nuevos conocimientos sino en el sentido de que ha logrado construir sus propios conocimientos en la disciplina que enseña, para comprenderla y aprehenderla, y estar así en capacidad de enseñarla”.

Las nuevas tendencias pedagógicas y los paradigmas que las inspiran, se concretan en los Modelos Educati-

vos que un buen número de universidades latinoamericanas están diseñando.

El currículo debe hacer realidad el Modelo Educativo que la institución promueve. Hasta ahora, una de las grandes debilidades de la educación latinoamericana ha sido la poca atención que en el pasado se otorgó al diseño curricular. El currículo, concebido tradicionalmente como plan de estudios o listado de asignaturas, no era considerado como pieza clave de los procesos de reforma académica. Hoy día sabemos que el currículo es donde las tendencias innovadoras deben encontrar su mejor expresión. Nada refleja mejor la filosofía educativa, los métodos y estilos de trabajo de una institución que el currículo que ofrece.

Un currículo tradicional implica métodos de enseñanza destinados a la simple transmisión del conocimiento con predominio de cátedras puramente expositivas que estimulan la actitud pasiva del alumno; preponderancia de docentes de dedicación parcial; ausencia de investigación; énfasis en el conocimiento teórico, etc. De ahí que toda auténtica reforma tiene, en última instancia, que traducirse en una modificación profunda del currículo, único medio de lograr el cambio cualitativo del quehacer de una institución. Hoy día se afirma, y con razón, que en última instancia, un centro educativo es su currículo.

El diseño curricular debe estar vinculado con los paradigmas de aprendizaje que enfatizan la construcción del conocimiento por los estudiantes, transformados en protagonistas de su propia formación y dispuestos a "*aprender a aprender*" para seguir aprendiendo durante toda la vida.

## BIBLIOGRAFÍA

David Ausubel: *Psicología del aprendizaje verbal significativo*, New York, 1963.

Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas: *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo (Una interpretación constructivista)*, Mc Graw-Hill, México, 2002.

Instituto Politécnico Nacional: *Un nuevo modelo educativo para el IPN*, Materiales para la reforma, México, D.F., 2003.

Jacques Delors et al: *La Educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO, 1996.

Juana Niedo y Beatriz Macedo: *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*, UNESCO – OEI, Madrid, 1997.

M.A. Campos y S. Gaspar: *La construcción del constructivismo en investigación cognoscitiva*, Siglo XXI: Perspectivas latinoamericanas.

Mario Carretero: *Constructivismo y Educación*, Edelvises, Zaragoza, 1993.

Rosa María Torres: *¿Qué (y cómo) es necesario aprender*, Instituto Fronesis, Quito, 1994.



# **TENDENCIAS ACTUALES EN EL DISEÑO CURRICULAR Y SU IMPORTANCIA EN LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN**

---

## **Contenido:**

1. Introducción. / 308
2. Evolución conceptual del currículo. / 313
3. El rediseño curricular: punta de lanza de los procesos de transformación universitaria. / 321

## **Introducción**

Una de las grandes debilidades de la educación latinoamericana ha sido la poca atención que en el pasado se otorgó al diseño curricular. El currículo, concebido tradicionalmente como plan de estudios o listado de asignaturas, no era considerado como pieza clave de los procesos de reforma académica. Hoy día sabemos que el currículo es donde las tendencias innovadoras deben encontrar su mejor expresión. Nada refleja mejor la filosofía educativa, los métodos y estilos de trabajo de una institución que el currículo que ofrece. El currículo debe hacer realidad el Modelo Educativo que la institución promueve.

Lo anterior nos confirma la importancia de los estudios sobre la teoría curricular. Del tradicional concepto que identifica el currículo con una simple lista de materias y que, desafortunadamente, aún prevalece en mu-

chas instituciones, se ha evolucionado a la noción que lo considera como el componente clave del proceso educativo, su elemento cualitativo por excelencia y, su elaboración, como un proceso pedagógico basado en una auténtica investigación educativa.

Un currículo tradicional implica métodos de enseñanza destinados a la simple transmisión del conocimiento con predominio de cátedras puramente expositivas que estimulan la actitud pasiva del alumno; preponderancia de docentes de dedicación parcial; ausencia de investigación; énfasis en el conocimiento teórico, etc. De ahí que todo auténtico proceso de transformación tiene, en última instancia, que traducirse en una modificación profunda del currículo, único medio de lograr el cambio cualitativo del quehacer de una institución. Hoy día se afirma, y con razón, que en última instancia, un centro educativo es su currículo.

De esta suerte, hoy en día predomina en la teoría curricular, una concepción amplia del currículo, es decir, como el conjunto global de experiencias de aprendizaje que se ofrecen al alumno. Este concepto incluye todas las actividades formativas, aun las que antes solían considerarse como “extracurriculares”. Al mismo tiempo, se ha ido pasando, paulatinamente, de los currículos rígidos y comunes para todos los estudiantes, a currículos sumamente flexibles que permiten tener en cuenta las características particulares de los alumnos. La tendencia apunta hacia una creciente individualización del currículo y a su contextualización. Señala, a este respecto, el educador peruano Walter Peñalosa que la vida académica de cada alumno debería ser en parte, obra de él mismo: él selecciona los cursos o las áreas, combinados con el auxilio pedagógico de su guía o tutor. El currículo

lo, cortado a su medida, será su responsabilidad. La matrícula o inscripción misma se convierte así en un acto pedagógico, que requiere la intervención de profesores-consejeros o tutores.

La noción de flexibilidad curricular es una idea amplia que tiene diferentes significados. Mientras para unos se relaciona con una oferta diversa de cursos, para otros tiene que ver con la aceptación de una diversidad de competencias, ritmos, estilos, valores culturales, expectativas, intereses y demandas, que pueden favorecer el desarrollo de los estudiantes.

Para diseñar un modelo de formación de profesionales que se corresponda a los requerimientos actuales se necesita una organización curricular flexible y una educación profesional basada en competencias. Si se trata de dar respuesta a los desafíos de una economía globalizada y de un mercado profesional cambiante se necesita proporcionar al futuro graduado competencias genéricas, competencias cognoscitivas, competencias especializadas y las competencias técnicas propias de la profesión que le proporcionen las habilidades y destrezas de su campo profesional específico.

Pero no bastan las competencias laborales, profesionales y técnicas. Se requieren también las competencias para una vida de calidad y el ejercicio de una ciudadanía responsable. Es lo que la Conferencia Mundial de Jomtien sobre *Educación para Todos* designó como *las necesidades básicas de aprendizaje*. Sin embargo, el diseño curricular basado en competencias presenta algunos riesgos, principalmente el riesgo de sobrevalorar las competencias laborales sobre las genéricas y personales y, especialmente, sobre aquéllas que tienen que ver con la formación en

valores, que hoy día no puede estar ausente de cualquier proceso formativo que pretenda ser integral.

El diseño curricular debe estar vinculado con los paradigmas de aprendizaje que enfatizan la construcción del conocimiento por los estudiantes, transformados en protagonistas de su propia formación y dispuestos a *aprender a aprender* para seguir aprendiendo durante toda la vida. Y es que los procesos de cambio que se dan en la sociedad contemporánea necesariamente influyen en el quehacer de las universidades y de la educación superior en general. A su vez, las exigencias provenientes de la revolución científico-tecnológica, impactan las estructuras académicas y les imponen la perspectiva interdisciplinaria, como la respuesta más adecuada a la naturaleza del conocimiento contemporáneo.

Estos desafíos conducen a respuestas académicas que forman el núcleo de los procesos actuales de transformación universitaria, y que deben inspirar los modelos educativos y académicos, que en última instancia se concretan en el rediseño curricular.

Resumiendo, en una Universidad que se proponga realizar una profunda transformación se deben cumplir las etapas siguientes:

1. Definir su Proyecto Educativo (que suele estar implícito en sus objetivos institucionales, declarados en su acta constitutiva y en sus estatutos).
2. Definir su Misión y su Visión, luego de haber realizado el análisis de sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.
3. Definir su Modelo Educativo, sobre la base de los más avanzados aportes de la psicopedagogía y las ciencias cognitivas.

4. Definir su Modelo Académico.
5. Definir su estructura organizativa.
6. Empezar el rediseño curricular de sus planes y programas de estudio, que se corresponda con los modelos adoptados.

## 2. Evolución conceptual del currículo<sup>1</sup>

La palabra currículo está plenamente aceptada por el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, en tres acepciones: a) como Plan de estudios; b) como el conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades; y c) como curriculum vitae, es decir, como “relación de títulos, honores, cargos, trabajos realizados, datos biográficos, etc., que califican a una persona”.

Como todos sabemos la palabra currículo, etimológicamente, viene del latín curriculum, que lleva implícitas las ideas de proceso, caminata, carrera, trayectoria, acción continua. Para algunos su significado es el de “jornada”, “carrera”, “continuidad”. De una manera general, es “el planeamiento de un aprendizaje”, “la previsión de las cosas que hemos de hacer para facilitar la formación de los educandos”. Es “el conjunto de las experiencias de aprendizaje que la escuela brinda a sus alumnos”. En el ámbito educativo es frecuente apelar a la metáfora de la caminata o trayectoria que el estudiante debe re-

1. Esta sección aprovecha los aportes sobre el tema contenidos en un trabajo de la Prof. Carniola B. de García, de la Universidad de Panamá y del libro de Jesús Ugalde Víquez, de la UNED de Costa Rica. *Administración del Currículum*, (UNED), San José, 1985, p.p. 21 y 22.

correr en su paso por la escuela y los aprendizajes que debe dominar.

La expresión “plan de estudios” goza de mayor ascendiente histórico en la lengua española, pues en los textos medievales de la tradición universitaria hispánica se utilizó más esta expresión, cuyo origen está en la locución latina *ratio studiorum*, muy utilizada entre los jesuitas ya que la cuarta parte de la Constitución de la Compañía de Jesús lleva ese título. “En todo caso, nos dice el Dr. Enrique Moreno y de los Arcos, Profesor de la UNAM, que traducida, a nuestro idioma, adquirió carta de naturalización en el ámbito pedagógico como plan de estudios, que refiere al esquema de trabajo para las asignaturas individuales del plan”.<sup>2</sup>

Currículo y plan de estudios idiomáticamente son sinónimos. Sin embargo, algunos especialistas hacen una distinción. Para ellos, el currículo es un concepto más general, que tiene elementos estructurantes o notas constitutivas más amplias que el de plan de estudios o *pensum* aunque, en última instancia el currículo se implementa o se traduce en planes de estudio y estos, a su vez, a través de los programas de las asignaturas. Entre los elementos estructurantes del currículo estarían los siguientes: “a) Asumen una visión socio-política específica sobre la educación; b) Concretizan una concepción sobre el conocimiento y su intencionalidad; c) Explicitan una posición frente al cambio; d) Caracterizan al estudiante

2. Moreno de los Arcos, Enrique: *Plan de Estudios y “Curriculum”*, en revista *Paedagogium*, N° 14, Año 3, Noviembre-Diciembre de 2002.

y obviamente a la escuela; e) Comportan un discurso regulativo y un discurso instruccional”.<sup>3</sup>

Veamos, ahora, en forma breve, la evolución del concepto de currículo:

- a. **Concepto tradicional:** El concepto de currículo traído a América por los españoles de la Europa Medieval identifica el currículo con una lista de materias o contenidos. También podía entenderse como la secuencia de los estudios realizados en la escuela o universidad. El concepto más antiguo es el que elaboraron los sofistas griegos como equivalente a plan de estudios de las Artes Liberales, el famoso *Trivium*, que comprenden Gramática, Retórica y Dialéctica, y el *Cuadrivium*, Aritmética, Geometría, Música y Astronomía. Este currículo pasó luego a ser el plan de estudios de las Facultades de Artes y Letras de las universidades medievales, con el carácter de Facultad propedéutica o preparatoria. Este concepto perduró hasta bien entrado el siglo XIX.
- b. **El currículo como conjunto de asignaturas separadas:** También llamado “Currículum Atomizado”, se ha utilizado como continuación del anterior y es comúnmente encontrado en prácticamente todos los niveles, ciclos y modalidades del sistema educativo. Es la experiencia profesional más común en el contexto de la educación latinoamericana.
- c. **Currículo como experiencia:** El filósofo y educador norteamericano, John Dewey, estableció las bases para la evolución del currículo y su consideración como ex-

3. López Jiménez, Nelson E.: *La de-construcción curricular*, Editorial Magisterio, Bogotá, 2001, p. 57.

perencia (1918). Surge así el “aprender haciendo”. El currículo es “la serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar, a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida”. Babbit (1918) expresó que currículum es “aquella serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta.”

- d. Currículo amplio: La UNESCO, en 1958, crea una definición más amplia en la que involucró conceptos propios de la metodología de casa asignatura. Para la UNESCO, en esa época, el currículo eran todas las actividades, experiencias, materiales, métodos de enseñanza y otros medios que emplea o toma en consideración el docente para alcanzar los fines de la educación.
- e. Currículo con énfasis en el contenido básico de la materia y como plan: El lanzamiento del Sputnik soviético (1957) desencadenó una serie de propuestas para el currículo. Entre ellas se propuso, en la conferencia realizada en 1959 por la National Academy of Sciences, que un buen proyecto de currículo debe tener los siguientes requisitos:
- Enseña para crear una estructura intelectual.
  - Establece relaciones entre las materias.
  - Tiene en cuenta las diferencias individuales.

En tal sentido, el Currículo debe centrarse en la “articulación de las ideas fundamentales de todas las materias en la enseñanza”.

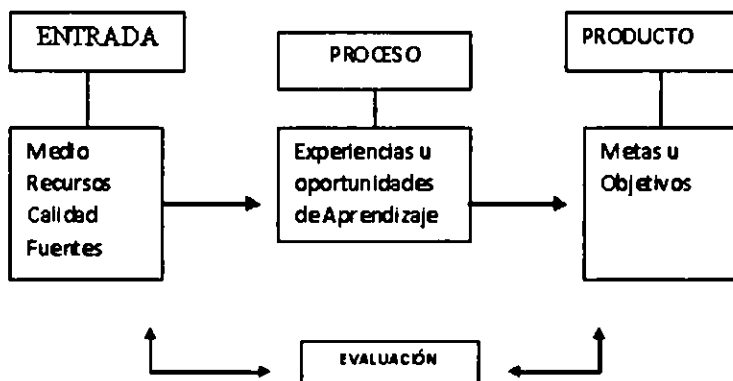
- f. Currículo, un modelo de medios a fines: Según Neagley Evans (1967), es el conjunto de experiencias planificadas, proporcionada por la escuela para ayudar a los



alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectado según sus capacidades.

- g. **El Currículo por áreas:** Este concepto emerge ante la necesidad de disminuir el fraccionamiento exagerado del conocimiento que implica el planteamiento del currículo como conjunto o listado de asignaturas. Se entiende por área aquellos campos del conocimiento con rasgos comunes o al menos parecidos, que pueden atenderse juntos y en forma más coherente para los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje. De esta manera, se acerca el estudio a la visión integral de los hechos, fenómenos y procesos de la realidad.
- h. **El currículo como un sistema:** El gran desarrollo de las comunicaciones y de la información, especialmente la aparición de las computadoras, de máquinas autocontroladas y de vehículos espaciales llevó al hombre a pensar en términos de sistemas. El currículo como sistema es un conjunto integrado de todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el que participan profesores, estudiantes y administrativos de una institución educativa para alcanzar los objetivos propuestos.

### Currículum como Sistema



- i. **Currículo como estrategia de planificación:** Considera que currículo es una estrategia de planificación sistemática que propone un conjunto de actividades que deben ser ejecutadas y evaluadas y que se formalizan a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, en un hecho educativo sistemático en el cual intervienen: el estudiante, el docente, la institución, el conocimiento, los problemas por resolver, las destrezas, los sistemas de valores, los planes, los programas, todo en interacción con el contexto social.
- j. **Currículo como proceso de investigación:** Entender el currículo y su desarrollo como un proceso de investigación, donde las teorías curriculares, los profesores y las prácticas, se conjugan en la propuesta de Stanhouse (1987). Según Stanhouse un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y puede ser trasladado efectivamente a la práctica. Frente al modelo rígido de objetivos, Stanhouse explica un modelo curricular de proceso, que se basa en que el conocimiento tiene una estructura que incluye procedimientos, conceptos y criterios.

La concepción actual del currículo lo conceptualiza como una suma de propuestas que asumen el currículo con un enfoque sistemático, una estrategia de planificación y como un proceso de investigación pedagógica.

Veamos, ahora, las definiciones propuestas por dos de los especialistas latinoamericanos más reconocidos en este campo. El Dr. Walter Peñaloza Ramella, profesor de la Universidad del Zulia (Maracaibo, Venezuela), en su obra *El Currículum Integral* (Universidad del Zulia, 1995), parte del carácter teleológico del currículo,

en el sentido de que todo currículo persigue un propósito educativo o formativo, previamente definido. El currículo no se diseña arbitrariamente sino “en vista de la idea que abrigamos de lo que es ser formado o educado”. Tenemos que reconocer, por tanto, afirma Peñalosa, que hay dos planos nítidamente distintos: a) el del currículo mismo (experiencias y procesos previstos para los alumnos); y b) el del fin perseguido: la noción de educación que tengamos”. Sobre estos presupuestos, el Dr. Peñalosa construye su concepto del **Currículo Universitario Integral** que, a diferencia del currículo tradicional no es unilineal sino que responde a una idea o proyecto educativo y está constituido por varias áreas: a) Conocimiento de Formación General, o Ciclo de formación general; b) Conocimientos de Formación Profesional (Básicos y Específicos), o Ciclo de Formación Profesional; Prácticas Profesionales, Actividades no cognoscitivas, Investigación, Orientación y Consejería.

El concepto propuesto por el Dr. José Lavandero, de la Universidad de La Habana, Cuba, en su *Curso de Diseño Curricular*, es el siguiente: “El Currículum constituye un proyecto sistematizado de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje articuladas en forma de propuesta político-educativa que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular, con la finalidad de producir aprendizajes significativos que se traduzcan en formas de pensar, sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral de un país determinado”.

Para Lavandero, el diseño del currículo es: “1. El eje de la planeación estratégica de una institución universi-

taria; 2. Establece el vínculo principal entre los aspectos académicos y administrativos en una institución; 3. Caracteriza el desarrollo y perspectiva de la institución; 4. Establece un importante vínculo sociedad-universidad; 5. Materializa en gran medida las políticas educativas que establece la institución”.

Para este autor, el diseño curricular tiene que ser precedido de la definición de la política educativa. Sus componentes son: a) El modelo o perfil del profesional; b) El plan de estudios o currículo propiamente dicho; c) los programas de las disciplinas y asignaturas; d) los textos y guías para los profesores y e) los métodos de enseñanza-aprendizaje. Lavandero afirma que existen otros elementos adicionales al currículo que es preciso tener en cuenta. Menciona los siguientes:

- a) **Currículum oculto:** Existencia de influencias que actúan de forma explícita o implícita. Contenidos que si bien no están comprendidos en los programas se revelan de forma implícita en el aprendizaje tanto en el aula como fuera de ella. Se trata de pautas y modelos de relación social. Funciona, agregamos nosotros, paralelamente al currículum oficial y se asocia a los estudios de lo que se suele llamar “la sociología del currículo”.
- b) **Currículo nulo o “contracurrículo”:** Es todo aquello que aun encontrándose ausente ejerce una influencia, positiva o negativa, en la formación del estudiante. Proviene de la interacción social y de los medios masivos de comunicación.

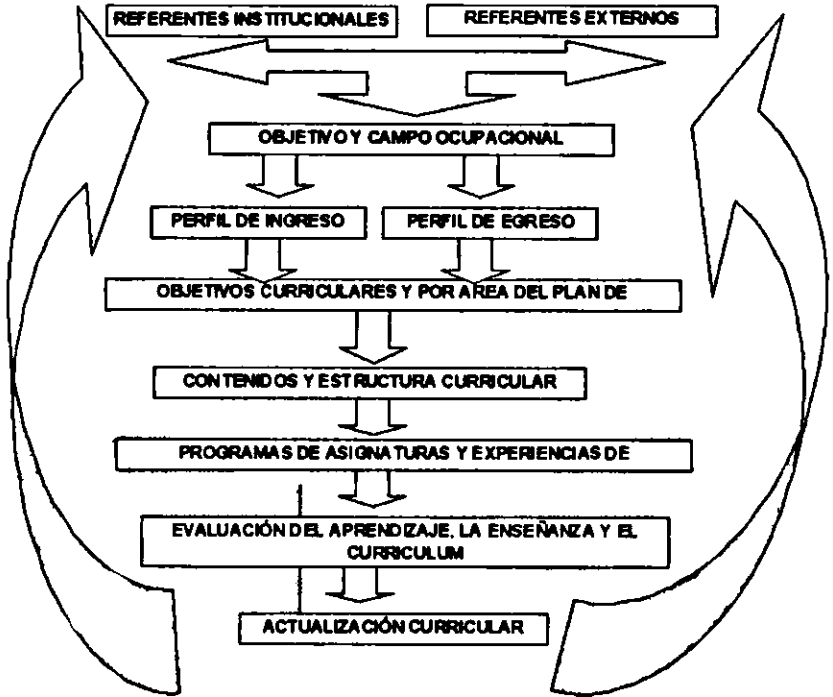
También el Dr. Lavandero resume las insuficiencias presentes en la experiencia curricular latinoamericana en los puntos siguientes: “1. Desarticulación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación;

2. Carácter informativo, enciclopédico y obsoleto de la enseñanza; 3. Baja eficiencia académica; 4. Poco uso de la investigación bibliográfica; 5. Ausencia de actividades que promuevan la integración de conocimientos; 6. Falta de vinculación con la profesión y las competencias profesionales; 7. Falta de articulación con el nivel precedente; 8. Faltan actividades prácticas y de laboratorio; 9. Repetición de los contenidos”. Estas insuficiencias conducen a lo que se ha dado en llamar la “frondosidad curricular” típica de los currículos latinoamericanos, que cuentan con un excesivo número de créditos (entre 300 y 450 para una licenciatura.

En el *Manual para el diseño curricular en el Instituto Politécnico Nacional* se define el currículo “como el instrumento de organización y de articulación académica, en cuyo marco, de manera dinámica, flexible e integrada, se expresa y proyecta un Modelo Educativo. Es el marco en el que se definen las relaciones entre los principales actores del proceso y el papel que a cada uno de ellos corresponde, y es el plan que conduce un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje”. Esta definición nos parece muy válida para cualquier esfuerzo de diseño curricular.

Por eso, nos parece importante reproducir, a continuación, el gráfico del esquema general para el diseño curricular en el nivel de licenciatura del IPN:

## Esquema general para el diseño curricular en el nivel licenciatura del IPN



### 3. El rediseño curricular: punta de lanza de los procesos de transformación universitaria

Afirma el Profesor Cristovam Buarque, ex Rector de la Universidad de Brasilia, en su ensayo "La post-universidad": "El desafío de la universidad para las próximas décadas es mucho más que cambiar, es evolucionar. Mu-

cho más que reformar, es inventar. Mas que ajustarse a los tiempos actuales, ella necesita inventar una institución nueva, tan diferente de la actual cuanto ella fue de los conventos, en los tiempos de su origen”.

En la transformación de los métodos pedagógicos en la práctica docente universitaria reside, quizás, uno de los elementos claves de la transformación universitaria. Lo que el profesor hace en el aula es el verdadero termómetro de los procesos de renovación, que tanto necesitamos. En última instancia, toda universidad se refleja en su currículo y en lo que sucede en sus aulas y laboratorios, pues ahí es donde debe hacerse realidad el discurso de la transformación. Estamos convencidos, que si no emprendemos una profunda revolución pedagógica en la educación superior latinoamericana, si no redefinimos los Modelos Educativos de nuestras instituciones, no seremos capaces de formar a los universitarios que este continente necesita para enfrentar los riesgos y amenazas de la globalización neoliberal y de la desigualdad científico-tecnológica que nos reserva, si no nos decidimos a asumir el cambio en los paradigmas pedagógicos.

Los educadores para el siglo XXI, incluyendo los del nivel superior, necesitan formarse en un nuevo paradigma: el paradigma del aprendizaje, en el cual los educadores son primordialmente diseñadores de métodos y ambientes de aprendizaje, que trabajan en equipo junto con los estudiantes, de suerte que en realidad devienen en co-aprendices. El educador, a la vez que forma, se está formando, y a la vez que enseña, aprende.

En la educación para el siglo XXI, como ya lo dice la *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos* (Jomtien, 1990), lo importante son los aprendizajes realmente adquiridos por los educandos, y que estos se tra-

duzcan en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad, de suerte que adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores.

“La educación en la era tecnológica, escribe León Trahtemberg, habrá de sustentarse en valores como la flexibilidad, la creatividad, la autonomía, la innovación, la rapidez de adaptación al cambio, el estudio permanente y el trabajo cooperativo. El hombre se verá constantemente enfrentado a los desafíos de la adaptación, el dominio de situaciones nuevas, la responsabilidad, la participación, el pluralismo y el cambio de valores, debiendo estar preparado física, intelectual y afectivamente para lidiar con estas exigencias”. Y agrega; “los trabajadores de la era post-industrial de alta tecnología requerirán nuevas habilidades para trabajar y aprender, más relacionadas con el análisis simbólico, que incluyen las siguientes: abstracción, pensamiento sistémico, investigación experimental y colaboración”.

La vocación de cambio que imponen la naturaleza de la sociedad contemporánea y la globalización, implica una Universidad al servicio de la imaginación y la creatividad, y no únicamente al servicio de una estrecha profesionalización, como desafortunadamente ha sido hasta ahora entre nosotros. La educación superior, de cara al siglo XXI, debe asumir el cambio y el futuro como substanciales de su ser y quehacer, si realmente pretende ser contemporánea. El cambio exige de las instituciones de educación superior una predisposición a la reforma de sus estructuras y métodos de trabajo, lo que conlleva asumir la flexibilidad como norma de trabajo en lugar de la rigidez y el apego a tradiciones inmutables. A su vez, la instalación en el futuro y la incorporación de la visión prospectiva en su labor, harán que las universidades con-



tribuyan a la elaboración de los proyectos futuros de sociedad, inspirados en la solidaridad, en la equidad y en el respeto al ambiente. En suma, proyectos de desarrollo humano endógeno, integral y sostenible.

Las Universidades y las instituciones de educación superior, en general, tal como lo recomienda la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI* (París, 1998), deberían transformarse en centros de educación permanente para todos. Asumir este reto implica para ellas una serie de transformaciones en su organización académica y métodos de trabajo. Pero, al actuar como centros de formación y actualización permanente del conocimiento, la persona humana sería el núcleo de sus preocupaciones y la justificación de su quehacer.

Si el conocimiento está llamado a jugar un rol central en el paradigma productivo de la sociedad del Tercer Milenio, la educación superior, por ende, jugarán un papel clave para promover la capacidad de innovación y creatividad. Un adecuado equilibrio entre la formación general y la especializada será indispensable, así como el énfasis en los procesos de aprendizaje más que en los de instrucción o de enseñanza. El currículum debería comprender ciclos de formación general, de formación básica y de formación especializada. El graduado debería estar familiarizado con el trabajo en equipos interdisciplinarios, tener un buen dominio de la problemática mundial y manejar, al menos, una lengua extranjera además de su lengua nativa.

La flexibilidad curricular se entiende “como un proceso de apertura y dimensionamiento de la interacción entre las diversas formas de conocimiento u –objetos de aprendizaje– que constituyen el currículo”... “El currículo requiere un cambio organizativo que implica pasar del

aprendizaje centrado en los imaginarios de las disciplinas a uno centrado en problemas, donde los límites entre los contenidos se debilitan y pueden, de esta manera, subordinarse a una idea o a un problema, por ejemplo, que facilitan la apertura de los límites entre los contenidos de las asignaturas y, en consecuencia, sus jerarquías, poderes y estatus". "En lugar de la tradicional división del conocimiento en asignaturas aisladas, el énfasis tiende a realizarse sobre novedosas formas de articulación entre las áreas de conocimiento en las cuales las formas especializadas se articulan a un núcleo genérico de conocimientos y competencias para todos los estudiantes. Esta forma de flexibilidad implica la posibilidad de construir un currículo a partir de diferentes opciones organizativas. Por ejemplo, es posible establecer una organización curricular por campos, por áreas articuladas, por problemas, módulos o proyectos que convocan la participación o la integración de diferentes disciplinas (o asignaturas); también es posible organizar el currículo alrededor de un tronco básico (o núcleo básico) para una o varias carreras; establecer el grado en el cual se introduce la investigación en la formación, el tipo de práctica profesional que deba realizarse, la articulación de la proyección social a la formación, etc."

Las Universidades tienen que responder a los cambios de la sociedad contemporánea y a los cambios en la naturaleza y en la generación del conocimiento. Asistimos, afirma Gibbons "al surgimiento de nuevos modos de producción del conocimiento, caracterizados por la flexibilidad, la interdisciplinariedad y la heterogeneidad, que comienzan a reemplazar las formas tradicionales de las disciplinas". La tradición académica del siglo XIX y buena parte del XX está signada por la disciplinarización y

profesionalización del conocimiento. Y si bien no es posible la interdisciplinariedad sin el dominio de las disciplinas, cada vez más el trabajo interdisciplinario se impone en el quehacer académico.

La naturaleza del conocimiento contemporáneo, que cambia y se enriquece constantemente, conduce a la adopción del paradigma educativo del aprender a aprender para seguir aprendiendo durante toda la vida. El énfasis en los aprendizajes está asociado a la necesidad de educarse permanentemente para seguirle la pista al conocimiento y asegurar la actualización de nuestras competencias, habilidades y destrezas.

Hay quienes prefieren hablar más que de una transformación de la educación superior, de una revolución en el pensamiento, caracterizado por su complejidad y que está en la esencia de la interdisciplinariedad.

En el debate contemporáneo de la educación superior ha adquirido especial relevancia el tema de las competencias y de la formación profesional basada en competencias. Lo primero que corresponde hacer es un deslinde conceptual sobre el término competencia que, según el Diccionario de la Real Academia Española, en la acepción que nos concierne, significa aptitud, idoneidad. Es competente, agrega el Diccionario, el profesional que es buen conocedor de una técnica, de una disciplina o de un arte.

La “Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI” (París, octubre de 1998), considera que la formación profesional o disciplinaria de nivel superior debe comprender una educación general amplia y una educación especializada; para determinadas carreras, esa formación debe ser a menudo interdisciplinaria, centrada en competencias y aptitudes, pues ambas pre-

paran a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad. El Informe Delors (“La Educación encierra un tesoro”) sostiene que en la educación contemporánea se ha dado una evolución desde la noción de calificación profesional a la noción de competencia. “Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos”.

La clasificación entre competencias genéricas y específicas es propuesta por el Proyecto Tuning, de la Unión Europea, tras una larga investigación y consulta con graduados, académicos, empresarios y empleadores. Es un esfuerzo que se inscribe en el propósito de crear un “espacio europeo de educación superior”. El Proyecto Tuning se propone, entre otros objetivos: *Desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables, en términos de competencias genéricas y relativos a cada área de estudio, incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en siete áreas.* Uno de los objetivos clave del proyecto Tuning es el de contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles «desde dentro» y en una forma articulada en toda Europa, de la naturaleza de cada uno de los dos ciclos descritos por el proceso de Bolonia: el grado y el postgrado.

¿Cuáles son los componentes de toda competencia? Son los siguientes, según algunos analistas: a) Información (no hay competencia si no se dispone de informa-

ción adecuada y actualizada; b) Conocimiento; c) Habilidades y destrezas; y d) Valores (dimensión ética).

Vale la pena señalar aquí que el enfoque por competencias corre el riesgo de limitar el horizonte formativo de la educación superior. Quizás quien mejor ha señalado ese riesgo es el Profesor de Educación Superior del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, Ronald Barnett, en su libro *Los límites de la competencia* (Editorial Gedisa, Biblioteca de Educación, Barcelona, 2001). Afirma Barnett que “estamos comenzando a apreciar síntomas del achicamiento de la educación superior, que se limita a conjuntos de habilidades de tipo práctico –en realidad, a competencias– y a operaciones conductuales”.

“El desarrollo de las competencias y destrezas, dice el Proyecto Tuning, encaja perfectamente en el paradigma de una educación primordialmente centrada en el estudiante. Este paradigma hace hincapié en que el estudiante, el que aprende, es el centro del proceso y por tanto trae a discusión el cambiante papel del educador. Este se contempla más como un compañero que dirige el aprendizaje hacia la consecución de unos objetivos bien definidos. Por consiguiente, esto se refleja en el enfoque de las actividades educativas y en la organización del aprendizaje que pasan a ser guiados por lo que el estudiante necesita lograr. También afecta la evaluación en cuanto pasa de estar centralizada en el ingreso de conocimientos a estarlo en los resultados del aprendizaje y en las motivaciones y contextos del estudiante. Sin embargo, se necesita estudiar más a fondo temas tales como la forma en que deben utilizarse las competencias, desarrollar su potencialidad y evaluarse y el impacto de estos cambios, tanto a nivel individual como a nivel de la estructura de las universidades europeas”.

La clasificación de las competencias que propone este Proyecto es la siguiente:

” - Competencias Genéricas divididas en personales e instrumentales.

Competencias Específicas divididas en básicas y profesionales.

Las Competencias Genéricas están referidas al conjunto de cualidades que se pretenden sean alcanzadas por todos los estudiantes, independiente de cualesquiera de las carreras que cursen. Estas competencias comprenden atributos esenciales de la formación integral a la que aspira el Modelo Educativo de la Universidad. Al mismo tiempo, forman parte de estas competencias, aquellas capacidades vinculadas al desarrollo de procesos cognitivos fundamentales para que los estudiantes alcancen aprendizajes más complejos y autónomos a lo largo de su vida. En este sentido, las Competencias Genéricas se subdividen en:

- **Competencias Personales:** Son capacidades relativas al autoconocimiento, toma de decisiones, expresión de sentimientos y valores, aceptación de responsabilidades individuales y sociales. Señalan logros a largo plazo y pueden ser evaluadas en contextos complejos.
- **Competencias Instrumentales:** Se forman en la educación general, básica y media, y se consolidan en la educación superior. Están asociadas a conocimientos y habilidades propias de las áreas del lenguaje, la búsqueda, selección y aprovechamiento de la información, el razonamiento matemático, la comprensión de la realidad que rodea al estudiante, así como, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Por su parte las Competencias Específicas son capacidades expresadas en actitudes, conocimientos y destrezas necesarias para cumplir actividades y tareas que res-

ponden a una función laboral propia de una determinada ocupación o profesión, por lo que tienen un determinado nivel de especialización disciplinar, dependiendo se trate del grado o postgrado.

Las Competencias Específicas se subdividen en Básicas y Profesionalizantes. Las primeras constituyen el eslabón intermedio entre las genéricas instrumentales y las requeridas para la adquisición de las competencias profesionalizantes. Las segundas son de orden terminal y comprenden el conjunto de conocimientos, actitudes, hábitos y habilidades que el graduado debe demostrar en su desempeño laboral conforme el perfil profesional determinado para cada carrera.

## BIBLIOGRAFIA

B. de García, Carniola y Ugalde Víquez, Jesús. *Administración del Currículum*, (UNED), San José, C.R. 1985.

Moreno de los Arcos, Enrique: *Plan de Estudios y Currículum*, en revista *Paedagogium*, N° 14, Año 3, Noviembre-Diciembre de 2002.

López Jiménez, Nelson E.: *La de-construcción curricular*, Editorial Magisterio, Bogotá, 2001.



Abogado y educador. Nació en Managua, en 1933. Ha sido: Primer Secretario General del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) (1959-1964); Rector de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua en tres periodos (1964-1974); Director del Programa de la UNESCO en Colombia (1975-1978); Ministro de Educación (1979-1984).

Embajador de Nicaragua ante el gobierno de los Estados Unidos y la OEA (1984-1988); Miembro del Consejo Ejecutivo de la UNESCO (1990-1994), Consejero Especial del Director General de la UNESCO; Presidente del *Grupo Cívico Ética y Transparencia*; miembro del Consejo de Administración de la Universidad de las Naciones Unidas (Tokyo, Japón) y de la Junta Directiva de la Asociación Internacional de Universidades; Presidente, en dos ocasiones, de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL); Presidente del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA) y Presidente del Centro Nicaragüense de Escritores.

Actualmente es: Sub-director de la Academia Nicaragüense de la Lengua; Correspondiente de la Real Academia Española; miembro de la Academia de Bellas Artes de San Telmo, Málaga (España), de la Academia de Artes y Ciencias de Puerto Rico, miembro de la Academia de Ciencias Jurídicas y Políticas de Nicaragua y Miembro Honorario de la Academia de Ciencias de Nicaragua.

Doctor *Honoris Causa* por la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, de Santo Domingo, República Dominicana; Doctor *Honoris Causa* por la Universidad Politécnica (UPOLI) de Nicaragua; Doctor *Honoris Causa* por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua – León; Doctor *Honoris Causa* por la Universidad Acción Popular para la Educación y la Cultura (UNAPEC) de Santo Domingo, República Dominicana y Doctor *Honoris Causa* por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), de México.

Premio Continental *Dr. Carlos Martínez Durán* de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), correspondiente al año 2004. Siendo Rector de la UNAN encabezó la investigación que culminó con el descubrimiento de las ruinas de León Viejo (1967) y fundó el Recinto Universitario “Rubén Darío”, hoy UNAN-Managua. En la época en que fue Ministro de Educación se llevó a cabo la gran Cruzada Nacional de Alfabetización (1980), se incorporó la Educación preescolar y la especial al Sistema de Educación Pública; se creó el Vice Ministerio de Educación de Adultos, se construyeron 1,400 escuelas rurales y 40 Institutos de Enseñanza Media. Se estableció el Uniforme Escolar Único (azul y blanco). Es autor de varios libros sobre educación superior, literatura e historia.

