



CAPÍTULO CUARTO

LA CULTURA DEL SIGLO XXI

El escenario histórico involucra transiciones de épocas, de estilos de desarrollo, profundos cambios en la percepción del tiempo y la historia, progresos insospechados de extraordinaria intensidad y profundidad en el conocimiento y su impacto social, todo en un mundo cargado de desarrollos desiguales y combinados de las naciones y las regiones. La pregunta que emerge como vital es: ¿cuáles son los instrumentos para lidiar con este contexto lleno de promesas pero, también, de disparidades y contradicciones? Los grandes vectores de nuestra época colocan en relieve no solo la economía –como muchos han afirmado– sino de una manera especial la educación, la cultura y los valores. En este capítulo nos interesa realizar una incursión sobre la cultura en general dentro del marco global de las principales tendencias sociales de nuestro planeta, deseamos desentrañar la respuesta a la pregunta: ¿cómo condiciona el escenario histórico la cultura? De muchas maneras, nuestra opinión subrayará, explícita o implícitamente, el papel de la educación superior en el nuevo escenario del mundo, pero antes de entrarle de lleno a esa temática, lo que haremos en el siguiente capítulo, nos parece pertinente desarrollar aquí la más amplia perspectiva social que integra la cultura en el nuevo orden.

Nos concentraremos ahora en algunos de los elementos más importantes que nutren la cultura y la educación del Siglo XXI: el impacto de los medios de comunicación colectiva, el influjo del conocimiento y el uso de las nuevas tecnologías, la digitalización de la cultura, la internacionalización y mundialización de la educación y la cultura y el replanteo de las identidades nacionales. De manera especial, subrayaremos aquí la presencia de valores, es decir: preceptos a seguir o vivir socialmente, que crecientemente adquieren fuerza (validación y aceptación sociales) en la comunidad de naciones. Estos valores ayudan a configurar la cultura del nuevo orden, y constituyen importantes premisas para los quehaceres académicos y educativos. Finalmente, haremos referencia a las principales parámetros del desarrollo social de la educación mundial y algunos de sus retos.

EL ESCENARIO PARA LA CULTURA DE NUESTROS TIEMPOS

Empecemos por las definiciones: la cultura debe referirse al conjunto más general de las representaciones intelectuales, modales, hábitos y actitudes humanas; conciencia acumulada y viviente de realizaciones individuales y colectivas en sociedad. Nos parece más pertinente esta aproximación abstracta y *holística* que aquella que reduce la cultura a expresiones del arte y las letras (por ejemplo: no incluir a las ciencias y la tecnología como cultura). Pero, además, como bien recoge la UNESCO: “La cultura es universal, una y plural. La cultura no es algo dado, sino que se construye en el espacio y en el tiempo. Es una búsqueda constante de la verdad, de la belleza, de la justicia, en lugares de todo tipo, en épocas idénticas. (...) ciencia, educación y cultura son inseparables ...”.¹⁹¹ La cultura puede entenderse, también, como “la manera de ser de un pueblo, no como un sector o un producto ...” (Hernán Crespo, Subdirector General de Cultura para la UNESCO), siempre y cuando se incorporen en esa visión todos los procesos sociales de creación, expresión e interacción de la conciencia humana.¹⁹²

Una premisa que se encuentra en la base de nuestra visión es la estrecha relación entre cultura y las estrategias de desarrollo, lo que ha sido subrayado hace poco tiempo por el mismo presidente del BID, Enrique Iglesias: “ ‘comenzando a descubrir’ el fundamento mismo de la idea de ‘capital social’ como base del desarrollo humano”.¹⁹³ De una manera más tajante: sin cultura no hay posibilidades para el desarrollo, el progreso humano es un asunto de cultura.

Como nuestra perspectiva afirma la integridad e interrelación de los diferentes elementos de la cultura, nos parece necesario enfatizar en el actual escenario y en el futuro que los vínculos entre la educación y el resto de las dimensiones culturales de un país tendrán cada vez más interacción y beneficios recíprocos. Puesto en otras palabras: la educación deberá servir al desarrollo cultural en diferentes dimensiones, al mismo tiempo que nutrirse de la cultura para el mejor proceso de formación de los estudiantes. No es posible, por ejemplo en la academia, proseguir con educación por un lado, artes y letras por el otro, y ciencias aparte, cada una en un compartimento estanco; o, tampoco, mantener separadas cultura popular y educación formal o acciones económicas o

políticas y educación. Las diferentes dimensiones de la cultura tienden a converger, y, más aun, esto es imperativo para el éxito de los planes de desarrollo nacional.

¿Por donde empezar? ¿Cómo iniciar la descripción de los grandes condicionantes de la cultura moderna? Nos parece que una forma que es referirnos a uno de los más poderosos factores que moldean la conciencia de los pueblos: la "prensa".

El influjo de los medios colectivos de comunicación

La comunicación es, más que un medio, un soporte de la cultura, e, incluso, en un sentido casi filosófico: un fin. Por eso, deben ponerse en relieve las condiciones excepcionales que hoy nutren las posibilidades de la comunicación humana en el escenario que vivimos. Por ejemplo, el número de radios, televisores, líneas telefónicas y máquinas de fax. Estos datos se pueden comparar con los de libros publicados. Véase el cuadro siguiente con la información que proporciona el PNUD. Ahora bien, no solamente se trata de instrumentos físicos, la tecnología, sino de vectores sociales y culturales: los "media", a veces vistos como un cuarto poder en las sociedades modernas. El progreso de los medios de comunicación colectiva constituye un caso particular del desarrollo de todas las formas de comunicación disponibles, que son cada vez más, aunque con un impacto social extraordinario. ¿Cómo determinar su importancia? Mucho está en la conciencia, en la mente, de la ciudadanía; y, por eso, aparece como intangible. Al igual que realidades como el poder, o la religión. Pero es posible señalar algunos referentes materiales. Un dato nos expresa su impacto: un estadounidense medio ve en su vida unos 150.000 anuncios de televisión.¹⁹⁴ Otro dato relevante: los adolescentes norteamericanos pasan 22 horas por semana mirando la televisión y si acaso 5 minutos a la semana con su padre y 20 minutos con su madre.¹⁹⁵ ¿Y podemos esperar lo mismo en otros países? Sin duda.

SITUACIÓN INTERNACIONAL DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN					
	Radios (por 1.000 personas) 1994	Televisores (por 100 personas)	Libros publicados (títulos) (por 100.000 personas) 1992-1994	Líneas telefónicas principales (por 100 personas) 1994	Máquinas de fax (por 100 personas) 1994
Países en desa- rrollo	178	14	7	3.3	0.1
Países menos adelantados	96	2	„	0.3	„
África al sur del Sahara	149	3	„	1.1	„
Países indus- trializados	1018	50	52	40.1	2.8
Total mundial	361	22	18	11.5	0.7

Fuente: [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano* 1997, pág. 201]

Pero describamos algunos de sus elementos. Una primera característica de este vertiginoso desarrollo es una "actualización" de la información "a la mano" para el *usuario*, para la población. Nunca antes en la historia las naciones, los ciudadanos habían tenido a su disposición un volumen tan grande de información, y los medios de comunicación son un puente privilegiado entre la información y las personas y los pueblos. En perspectiva, por otra parte: es previsible, también, una interacción mayor entre los diferentes formas de comunicación colectiva o individual. Es decir, de la televisión, prensa escrita, radio, teléfono, Internet: serán procesos de información y comunicación que convergerán paulatinamente. Esto es muy importante tomarlo en cuenta para entender la configuración del presente y el futuro.

No solo se trata en todo esto de un simple fenómeno de información sino, también, de transmisión y creación de valores, expectativas de vida y posibilidades para el progreso individual o colectivo. Su impacto no refiere solo a pautas de consumo, sino, también, a formas de vida y valores. Es decir, estamos hablando de dos fenómenos interrelacionados: la *información* y la *forma-*

ción. Esto coloca en el tapete responsabilidades sociales importantes en los diferentes campos, especialmente en el educativo. Podemos señalar, entonces, dos cosas: por un lado, la capacidad de los medios de comunicación colectiva de intervenir e influenciar la opinión a través de una organización de la información existente, cuya responsabilidad de difusión recae en sus manos. ¿Es esto bueno o malo? Sin duda, podría suponer un debilitamiento de la capacidad de decisión individual y su “manipulación” por los medios, pero, por otro lado, al mismo tiempo, no se puede negar: ampliación de las posibilidades informativas establece un universo más amplio, que conduce a una mayor capacidad de decisión individual del *usuario* de la información. Ambas tendencias están presentes en el contexto actual. Que triunfe la segunda con relación al progreso cultural y educativo de las personas, depende de otros valores y de otras acciones importantes de realizar *a la vez*.

Las naciones en el actual contexto requieren ofrecer instrumentos a la población para poder generar mejores posibilidades de discernimiento y de utilización constructiva de la información. Los medios, a su vez, poseen responsabilidades que caen de forma directa en el territorio de la ética.

La radio, la televisión y la prensa escrita juegan cada día un papel educativo de mayor trascendencia. En la formación de la conciencia de una nación, evalúese el impacto de 1.100 horas al año de TV en los niños de Hungría o entre 800 y 1.300 horas en Japón, o 1.400 horas en los Estados Unidos. Todo sistema educativo deberá reconocer el influjo de estas otras dimensiones y tendencias y abrir los espacios necesarios para, de una manera armónica e integrada, ofrecer más y mejores alternativas a la ciudadanía. En particular, cada sistema educativo deberá diseñar estrategias lúcidas que utilicen los medios de comunicación colectiva al máximo con propósitos culturales y educativos.

La educación propiamente formal recurre cada día más a este tipo de instrumentos. De igual manera, el espacio de lo público y lo privado en lo educativo se han replanteado con fuerza. Diversas iniciativas privadas de difusión cultural, formación complementaria y otras ocupan, de manera creciente, un espacio más amplio de las experiencias educativas a lo largo del mundo.

Los retos planteados en el contexto histórico implican una ampliación cuantitativa de las oportunidades educativas a lo largo y ancho del planeta pero, también, la comprensión de las tendencias actuales que apuntan a la calidad

educativa, al uso de recursos más sofisticados, a un fundamento cognoscitivo y a un vínculo con los medios y hacia importantes demandas culturales.

Un segundo elemento que define la cultura de nuestra época es el papel del conocimiento en la sociedad.

Educación, conocimiento y uso de tecnologías modernas

El conocimiento es hoy más que nunca fundamento de la sociedad. Lo hemos repetido varias veces: la economía, las instituciones, la vida social poseen como su base, cada vez más, el conocimiento y la información. En particular, la competitividad social y económica internacional estará fundamentada, cada vez más, en su dimensión cognoscitiva. Esta tendencia es irreversible pero, además, lo que debe ponerse en relieve: se desarrolla con ritmos extraordinariamente rápidos.

Una sociedad centrada en *lo cognoscitivo* trae serias consecuencias para la cultura y la educación en todos los niveles. Por un lado, demanda formación en la información, el conocimiento y las destrezas, lo que es apenas evidente; pero, por otro lado, influencia la *organización* de los procesos educativos capaces de responder y manipular adecuadamente esta tendencia histórica. Es decir, posee serias implicaciones curriculares, metodológicas e institucionales con relación a la educación. Plantea la necesidad de la organización de sistemas educativos ajustados al cambio cognoscitivo, al influjo gigantesco de información y al incremento substancial de las demandas sociales en torno al conocimiento. En particular, por ejemplo, el sistema educativo se ve obligado a re-conceptualizar y redimensionar el papel de las ciencias y la tecnología que constituyen un fundamento de la producción económica, las nuevas instituciones y la dinámica social en general.

Una consecuencia en un mundo que ha hecho de las ciencias y las tecnologías bases de la cultura y la educación: las innovaciones tecnológicas estarán presentes cada vez más en la educación. Las comunicaciones (Internet, video-conferencias, etc.), medios audiovisuales y el uso de computadoras, calculadoras sofisticadas y recursos *multimedia*, empujan hacia una reorganización de la educación. En matemáticas, para dar un ejemplo, las nuevas tecnologías permiten reorganizar el *currículum* debilitando énfasis calculatorios y

promoviendo los aspectos conceptuales, las aplicaciones, las interrelaciones con otras áreas científicas o tecnológicas, etc.

El papel de las computadoras es en especial relevante porque muchos experimentos y procesos *activantes* o detonantes de experiencias educativas pueden ser facilitadas por el uso de estos instrumentos; no solo por medio de la acumulación de información o su organización sino, también, por el desarrollo de modelaciones y experiencias que son *visualizables* en un monitor o una pantalla y que permiten interactuar con procesos de la realidad de una manera más precisa, estimulante y pedagógica. Las imágenes de fenómenos de la naturaleza, como pueden ser los eclipses y lanzamientos espaciales, la creación de máquinas, la actividad volcánica, todas, pueden verse "en vivo y a todo color" en los televisores o modelarse a partir de computadores sofisticados con recursos multimedia.

El uso de las computadoras en la educación, deseamos resaltar, representa un cambio cualitativo posible en los mecanismos de enseñanza-aprendizaje. Anteriormente, cuando los instrumentos tecnológicos que se podían usar se reducían a los medios audiovisuales y al uso de la televisión se obtenía la pasividad por parte del estudiante, éste no era el elemento activo. Con la computadora es radicalmente diferente: la interactividad (esta posible participación del usuario, del estudiante, del alumno), dinamiza cualitativamente la educación.¹⁹⁶

Es inevitable pensar en la potenciación de todos estos instrumentos tecnológicos en la educación del futuro. Por supuesto, son instrumentos que exigen recursos económicos e inversiones, lo que no permite que todas las naciones o diferentes regiones dentro de un país puedan acceder a su utilización: su inserción y utilización es y será un fenómeno desigual, pero su uso razonablemente generalizado (más de unos instrumentos que de otros) es apenas cuestión de tiempo.

Con los "media", el conocimiento, y la comunicación potenciados en la cultura humana ya se define un escenario de posibilidades magníficas, pero hay un instrumento tecnológico que explica parte de ese devenir y que multiplica y multiplicará aún más ese decurso: la digitalización.

El mundo digital

Ya hemos subrayado la importancia de la información en el nuevo contexto. Para algunos, se trata de la característica más decisiva en la configuración del futuro. Se habla incluso del paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información. Es cierto, este tipo de consideraciones son correctas, pero el asunto es más complejo y preciso. El punto es cuánto y cómo se construye y comunica esa información, y en esto hemos ingresado en un territorio de perspectiva radical. Es una dimensión que se añade a las definiciones del mundo *postindustrial* es lo que Nicholas Negroponte llama el “ser digital”: el paso social, tecnológico, cultural de la organización “atómica” a la “digital” en la construcción y comunicación del saber. El imperio del *bit*.

Este asunto debe entenderse bien: no solo se multiplica la información y su aplicación, sino que se transforma el sentido de la cultura humana, abriendo posibilidades insospechadas. Para Negroponte nos encontramos más bien en la era de la *postinformación*: “La era de la información, la era de las computadoras, nos mostró la misma economía de escala, pero con menor énfasis en el espacio y en el tiempo. Y en el futuro la fabricación de bits podría llegar a realizarse en cualquier lugar, en cualquier momento, y permitiría, por ejemplo, moverse con toda libertad entre los mercados bursátiles de New York, Londres y Tokio, como si fueran tres máquinas-herramientas adyacentes.”¹⁹⁷

Sin duda, debe tomarse en cuenta que el progreso de los *multimedios* representa un salto cualitativo con relación a la función y al papel de la letra impresa: hay una diferencia cualitativa entre el libro y la información ofrecida en forma multimedia. Cuando se expresa ideas o se transmite información en el espacio multimedia hay oportunidad para la participación de muchas dimensiones que indican elaboraciones adicionales o manifestaciones específicas cuyo uso dependerá precisamente del usuario. Puesto en otras palabras: en el mundo digital se sobrepasan muchas de las limitaciones que establece el libro impreso. Esto tiene profundas implicaciones en la educación y la cultura.¹⁹⁸ Y, también, en la economía y en los marcos jurídicos. Por ejemplo, en la “propiedad intelectual”. Las formas multimedias rompen, como ya lo hemos señalado, la estructura clásica de los *Copyright* y los derechos intelectuales.¹⁹⁹

La digitalización promueve una convergencia de las ciencias y tecnologías de la información, las comunicaciones humanas, los servicios y el consumo, el trabajo y el placer, y la organización del entorno social. Una de las consecuencias o características de la era de la información es el sentido personalizado de los servicios.²⁰⁰

Por otra parte, el desprendimiento de las limitaciones geográficas constituye, para Negroponte, una de las características de la era de la postinformación: “la vida digitalizada nos hará cada vez más independientes del hecho de tener que estar en un lugar específico, en un momento determinado.”²⁰¹ O lo que es igual, como señala la editora de *The Economist*, Frances Cairncross: la “muerte de la distancia”. El paso de los átomos a los bits es una verdadera revolución en la misma sociedad postindustrial. Bien dice Negroponte con relación al desarrollo de la digitalización, no se trata simplemente de un invento por venir: “no estamos esperando que se concrete un invento. Ya está aquí, ahora. Su naturaleza es casi genética, dado que cada generación estará más digitalizada que la anterior.”

De la cultura digital, o la “digitalizada”, debemos pasar a otros factores de naturaleza más social e, incluso, política: la mundialización de la cultura, lo global *versus* lo local.

La transformación de la cultura y la identidad nacionales

Al igual que no es posible pensar en una economía basada en el Estado nacional, tampoco nos podremos atar a un orden político o cultural meramente nacional, local o regional. Hay un salto cualitativo hacia una nueva época, por más transición en la que estemos. En este contexto histórico, todo conduce a una globalización de valores, expectativas, hábitos, costumbres, artes, deportes, conocimiento, cultura. Puesto en otras palabras: *una transnacionalización de los valores y la cultura*. Esto significa un formidable impacto en la identidad y cultura de las naciones; incluso el lenguaje es afectado drásticamente por todo este proceso de globalización.

¿Qué plantea lo anterior? Obliga a reflexiones serias acerca de cómo asumir los valores, las idiosincrasias nacionales, las tradiciones y, en general, las identidades nacionales en el nuevo contexto. Obliga a conceptualizar estra-

teguas lúcidas, audaces y renovadoras en defensa de los valores y las identidades colectivas en medio de procesos universales hacia una *cultura global*. Ahora bien: la identidad colectiva o cultural de una nación o una comunidad no puede utilizarse como un argumento contra la globalización. La forma de conciencia en que una comunidad se reconoce a sí misma nunca es estática, ni siempre es progresiva. Sin pasar por encima de las diferencias culturales, el influjo más fuerte debería haber sido siempre el de nuestra pertenencia a una especie. Debemos ser claros en esto: una *cultura global* o una *globalización de la cultura* no es algo malo, es radicalmente al revés, lo desafortunado sería que la cultura fuera el resultado de una imposición basada en la fuerza económica, tecnológica, política o militar.

En el nuevo escenario, la mundialización puede permitir a los individuos mayores opciones de relación y construcción cultural, que sobrepasan las fronteras nacionales y locales. La globalización puede ser un poderoso factor frente a los nacionalismos y el chauvinismo que han dividido nuestra especie y han nutrido tantos crímenes contra la integridad y el progreso de los individuos y los pueblos. Será necesario en el futuro abrir los espacios para que las diferentes culturas e identidades nacionales puedan preservar lo valioso que éstas posean pero dentro de un marco armonioso, integral, colaborativo de *cultura global*: la cultura de la nueva época.

En el corto o el mediano plazos, es probable que la *multipolaridad* ejercerá cierto influjo, que tampoco será tanto. En el largo aliento, serán las grandes tendencias las que afectarán de forma más definitiva la vida cultural y los valores del planeta. El punto decisivo que no se debe olvidar: la ausencia de la *bipolaridad* totalizante, la globalización, el aumento de la información y las telecomunicaciones, la ampliación de la democracia y la participación en diferentes niveles, conducen ya a valores y premisas sociales que se colocan en una estructura cultural diferente.

Para la educación entender esto en todas sus dimensiones es decisivo: la misión y los objetivos, los *curricula* y los métodos, los procesos de comparación, evaluación y acreditación, todo debe verse con base en una perspectiva de mayor internacionalización y globalización.

El influjo de lo local y la posición del individuo

Con relación a las posibilidades de la comunicación, las naciones se ven compelidas por dos influjos simultáneos: los externos y los internos. El primero hace referencia a la globalización e internacionalización. Sobre esto, hemos insistido mucho. El segundo, a la descentralización y desconcentración, la regionalización, de la vida nacional. A pesar del trasfondo de una expansiva y dominante vida urbana y citadina, no es posible dejar por fuera la fuerte tendencia a realizar decisiones políticas, económicas, culturales, en unidades poblacionales, institucionales y territoriales más pequeñas. Varios hechos concurren aquí: la eficiencia administrativa que encierran estas distribuciones de competencias (si se hacen bien), también la tendencia a la "individuación" y la "localización" de servicios y productos económicos y, finalmente, las demandas de mayor participación social en las diversas dimensiones de la vida social apuntan en la misma dirección. Repetimos: todos estos asuntos se nutren de las grandes posibilidades abiertas por las comunicaciones modernas.

Internacionalización y regionalización, globalización y descentralización: caras de un complejo proceso social. Hay un consenso bastante desarrollado en cuanto a la necesidad de promover en la sociedad una cultura de la descentralización. No con el propósito de reducir costos financieros al erario público, sino con el de hacer los procesos administrativos más eficientes, eficaces y más capaces de desarrollar la sociedad y la calidad de vida.

Esto es importante para la educación: plantea combinar las pautas nacionales y los parámetros y estándares internacionales con la gestión local. Contraposición de demandas que exige gran creatividad y decisión. Evidentemente, habrá que buscar cambios en el tipo de función institucional, ofreciendo mayor autonomía a los centros educativos. Pero, al mismo tiempo, con mayores procesos de control de resultados así como mecanismos de compensación que permitan un desarrollo equitativo y adecuado en su campo.²⁰²

Es interesante señalar que estos procesos de descentralización, que son importantes, han tenido en el mundo mayores éxitos en aquellos países donde existen fuertes direcciones centralizadas en lo que se refiere a regulaciones

generales y definiciones sobre el papel de las instituciones y funcionarios públicos.²⁰³

En ese sentido, los procesos de supervisión y los procedimientos de evaluación de manera central en un país son necesarios a la vez que se realizan los procesos de descentralización.²⁰⁴ Hay, por supuesto, condiciones laborales, humanas y financieras, esenciales para poder hacer una descentralización efectiva.

Ahora bien, el reposicionamiento de lo local, también, expresa un proceso aun más general: la expansión del lugar del individuo en la construcción colectiva. Tanto el desplome de las ideologías metahistóricas (que apuntalan imperativos transindividuales), y el progreso de las formas democráticas en el planeta, así como las posibilidades de la tecnología moderna colocan al individuo en el centro de la historia, de una u otra manera.

Todas las dimensiones de la vida, desde la política, el comercio y la producción, la educación y la cultura, y la cotidianidad, se ven obligadas a modelarse por este replanteamiento posicional: una “ergonomía” decisiva. Debe incluso verse como un valor para la edificación de los nuevos tiempos.

VALORES DE NUESTRA ÉPOCA

En general, el escenario que vivimos transforma drásticamente los valores del planeta: fortalece unos, debilita y crea otros. No es un asunto inmediato, se trata de procesos desiguales, pero las nuevas generaciones en plazos de tiempo otrora muy cortos quedarán dominadas por valores culturales diferentes a los que las viejas generaciones hemos vivido hasta ahora. Si los valores son fundamentos de la arquitectura de la cultura, esto significa que la conciencia humana –para introducir lo abstracto– está en una nueva etapa. Pero ¿cuáles son esos valores edificante de este decurso?

La convivencia democrática debe verse como uno de esos valores: se fortalece, hay progreso de la democracia, representativa, participativa. Hay que afirmarlo con la contundencia necesaria, para que no quede duda: aunque pueda haber retrocesos, el progreso de las formas democráticas está incorporado en la *cultura* de la nueva época. No hace falta amarrarse a *teleologías* o finalismos en la evolución humana, para subrayar la dificultad de volver atrás en este progreso democrático: generalización y profundización de los mecanismos democráticos, su inscripción en el futuro. Tal vez, en parte, esta era la intención de Francis Fukuyama al afirmar el “fin de la historia”, con el triunfo de la democracia y mercado; aunque resulta más conveniente pensar en una coyuntura compleja, contradictoria, fin y apertura de una época: una *transición*.²⁰⁵

Libres de esa metafísica que pretende reducir nuestra época a 1 o 2 de sus factores, sí podemos señalar, como uno de los vectores decisivos de los nuevos tiempos, a la democracia, plataforma edificante. Y aquí, aunque convergen muchas cosas, deben valorarse las capacidades de información y comunicación existentes. Nadie puede negar, por ejemplo, la influencia de los medios de comunicación y la información presente en los procesos revolucionarios que condujeron a la caída del mundo soviético. Aquí concurren democracia, comunicación y acción social. En ese sentido, entonces, podemos decir que se han multiplicado las posibilidades del ejercicio democrático, los medios se suman: mayor control de la gestión pública a través de diferentes y novedosos instrumentos; poblaciones que con más información obligan a las instituciones y funcionarios públicos a un manejo más claro y transparente, a la eficacia, eficiencia y honestidad. La información y la comunicación generan un mayor conocimiento de la realidad para la toma de decisiones: la posibilidad del dise-

ño de nuevas formas de participación en la vida social y política de una nación (a través de Internet, intraredes y otras formas de comunicación). Este escenario permite mayor capacidad de organización social. Es decir, todo favorece el paso de una democracia *representativa* a una democracia *participativa*. La presencia y compromiso de la ciudadanía en diferentes escalones y niveles de la vida política o social, lo que antes era difícil, hoy se vuelve una realidad más factible debido a los grandes avances de las comunicaciones. Y hablamos de la posibilidad de favorecer una participación cada vez más directa de la población. Esto provoca cambios en el sentido de la representación y actividad políticas, en el significado o papel de los partidos, de los legisladores y gobernantes. La comunicación y sus instrumentos obligan a reformar seriamente la manera de realizar la acción política: un salto cualitativo en los modelos de desarrollo democrático en todo el planeta.

Proclama de la Revolución Francesa, tantas veces olvidada y, también, manipulada: la igualdad. ¿Otro valor? Esto se puede ver, desde un primer ángulo, a partir del mejoramiento de las diferentes condiciones de la vida, salud, cultura, educación, deporte, debilitamiento de la pobreza; lo cual implica mayores oportunidades y derechos para la población. Aunque de manera desigual, el avance de la calidad de vida en el planeta favorece la democratización y la participación sociales, no puede haber democracia auténtica sin igualdad social. Aquí interviene con relieve la ampliación del lugar social de las mujeres.²⁰⁶

No se puede evadir el impacto en la conciencia colectiva: mejores formas de vida se ven en la televisión, se escuchan en la radio y se captan en los periódicos cada día. ¿Cómo impedir en la población mundial aspiraciones y expectativas por una mejor calidad de vida? La tensión clave siempre será: o se avanza en la dotación de mejores condiciones para la población mundial, disminución de la pobreza, amplitud de oportunidades, en la equidad del colectivo social, o, inevitablemente, la irrupción y la inestabilidad sociales constituirán una permanente amenaza. Puesto en otros términos y a manera de resumen: el progreso en la calidad de vida, y la igualdad social de oportunidades constituyen un valor que se fortalece en la arquitectura cultural de nuestra época: su materialización se vuelve un reclamo de extraordinaria influencia en la configuración del futuro.

¿Y la tolerancia hacia lo diferente, hacia el otro? La persistencia de *fundamentalismos* religiosos, éticos, políticos, sociales o ideológicos, no nos debe hacer perder la perspectiva histórica. Ha habido progreso en el respeto y la tolerancia frente a la diversidad y la divergencia, donde contribuye la democratización de la vida social, la ampliación de la información y la cultura; puesto de otra forma: el contexto histórico apuntala una perspectiva humana más universal; la mundialización empuja poco a poco a una visión más planetaria. Si la diferencia y la divergencia son cada día lo que más aparece ante nuestra mirada, ante el monitor o la TV, todavía más fácil será aceptar a otros aunque sean diferentes: *tolerancia y mayor respeto de las diferencias*. Premisas valiosas que, sin embargo, no vivimos todavía con la realidad e intensidad que se reclama.

Todo esto conecta con lo que deseamos: una convivencia colectiva en paz. La ausencia de la Guerra Fría no ha supuesto una paz mundial; más bien, hemos presenciado el desencadenamiento de varios conflictos regionales y locales, algunos de relevancia internacional (en el Golfo Pérsico y los Balcanes). Pero, como se quiera, la paz es otro valor importante, como la democracia y la equidad que, cada vez, se ha vuelto más *irrenunciable*. En esa dirección apunta el desarrollo democrático, el progreso social, la cultura, la información y, en particular, una amplia experiencia colectiva en la solución de conflictos. El creciente peso político internacional de organizaciones como las Naciones Unidas juega en la misma dirección. Si la paz es cada día un valor más irrenunciable, los procesos que conducen a lo contrario: la guerra, tendrán que ir disminuyendo. ¿Y qué significa esto para algunos de los actores más importantes del Siglo XX? Un replanteamiento de la perspectiva para la industria militar, la fabricación de armamentos, como para el *estatus* de la democracia, la participación ciudadana, los fanatismos y las relaciones "irreconciliables". La potenciación de una "cultura de la paz" tiene profundas implicaciones en las instituciones tradicionales del Estado-nación y en las organizaciones internacionales.

Por último, la *sostenibilidad* en el desarrollo de las naciones se ha afinado como un valor, a pesar de que no se haya asumido de la misma manera en todas las partes del planeta. Sin dejar de considerar otros factores, debe tomarse en cuenta el importante influjo de las organizaciones ambientalistas, sobre todo después de los años 60, que elevaron la conciencia sobre los problemas del desarrollo en el planeta. Es, también, un resultado ligado al progreso gene-

ral de la cultura y la educación. En este territorio, también el avance en la información y la comunicación ha jugado un papel muy importante, apuntalando una mayor conciencia internacional de la necesidad de adoptar una actitud colectiva constructiva y positiva.

De diversas maneras, democracia, paz, respeto, tolerancia, progreso en la calidad de vida, equilibrio ambiental, han aumentado su significado en la cultura de nuestro tiempo, puntos de partida, premisas, y como valores son banderas para levantar en la batalla por el mejoramiento de las calidades y competencias de nuestra especie.

La cultura y los valores de nuestra época son el marco general en el que se inscribe la educación: la ilustración y formación de generaciones que, dentro de una transición histórica compleja y cambiante, enfrentan la construcción de su destino. ¿Ha habido progreso en la educación de nuestra especie? La conclusión es rotunda: sí. En lo que sigue consideraremos algunos indicadores cuantitativos, que nos permitan afirmar una valoración general. No insistiremos en asuntos de calidad, o de método, solamente en su lugar social.

EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN

La transformación económica, los cambios políticos y culturales, el carácter de las nuevas ciencias y tecnologías, y el replanteo de la cultura, todos estos elementos empujan a modificaciones en la educación; no solo de la posición global de la misma frente a otros estratos del quehacer humano, sino de sus misiones, objetivos y métodos en el nuevo contexto histórico; y, muy especialmente, de sus responsabilidades sociales. De la forma cómo los gobiernos y sus pueblos (intra e internacionalmente) aborden los retos de la educación, así serán las posibilidades de su inclusión o exclusión en el progreso. A pesar del olor algo catastrofista que irradian, podemos compartir con Paul Kennedy las siguientes palabras:

“... la sociedad global se halla inmersa en una carrera entre la educación y el desastre; y al fin del siglo estas apuestas están más altas sencillamente porque las presiones demográficas, el daño medioambiental y la capacidad de la Humanidad para provocar una destrucción masiva son mucho mayores.”

En efecto, más que un lema como “socialismo o barbarie”, que algunos enarbolaron hace algún tiempo, lo que aquí se afirma es “educación y cultura o barbarie”. La encrucijada humana.

Nadie niega que la educación constituye el principal medio para la formación de destrezas, conocimiento y los principales instrumentos para el progreso individual y, de manera general, colectivo. Algunos lo expresan diciendo que el “capital humano” es lo fundamental. Es correcto. Aparte de las destrezas en general cognoscitivas, la educación *forma en valores colectivos*: la disciplina, el trabajo, la crítica, la solidaridad, el respeto, etc. Esto significa que, con relación a los proyectos de desarrollo nacional, que será uno de los temas privilegiados en este libro, la educación juega un papel fundamental. Sin embargo, muchas veces, los gobiernos no comprenden bien esto o, lo que da igual: no asumen los compromisos y voluntades necesarios para hacer de la educación ese pivote decisivo del progreso colectivo. El problema puede deberse a la incapacidad de armonizar las demandas de corto plazo con las de largo plazo; la educación es de estas últimas: su éxito o fracaso solo se aprecia con el tiempo. Políticamente, es más fácil acceder a las demandas de los grupos de presión en vivienda, industria, o electricidad, que a los de la educación. Pero hay más en

su esencia: la educación genera resultados intangibles, se “resisten” a la experiencia sensorial directa. Por eso, decidir en torno a educación pone en juego amplias voluntades y capacidades políticas e intelectuales. Lo que sucede es que el nuevo contexto ha hecho de los “intangibles” un valor decisivo de la economía y del progreso social. Para un país, no apostar a la educación o no “ver” los intangibles es apuntarse en el sentido contrario del desarrollo.

¿Avanzamos o no en la educación? Los principales indicadores mundiales consignan un avance internacional en la alfabetización y un aumento de la escolaridad. Por ejemplo: el analfabetismo adulto en los países en desarrollo pasó del 57% en 1970 a un 30% en 1994.²⁰⁷ También, ya en el periodo 1990-1997, la tasa de alfabetización pasó de un 64% a un 76% y la matriculación primaria y secundaria del 74% al 81%. Se trata, sin embargo, de procesos desiguales por región: en los Estados árabes la declinación fue la mayor, del 70% al 43% entre 1970 y 1994, mientras que el Asia meridional pasó de 68% en 1970 al 50% en 1995.²⁰⁸ Pero los problemas también persisten: en 1997 había 850 millones de analfabetas adultos en el mundo en desarrollo (la mayoría en Asia meridional). Además hay 110 millones de niños fuera de la primaria y 275 fuera de la secundaria en estos países. Sin embargo, de nuevo, se debe invocar una distinción básica abismal: entre los países del Norte y los del Sur. Para los países industrializados la alfabetización es casi del 100% (aunque, hay un porcentaje cercano al 15% de jóvenes que no asisten a la secundaria).²⁰⁹

Este progreso en los indicadores en los últimos años no oculta la existencia de profundas debilidades. Existe un evidente analfabetismo funcional y muchas otras dificultades educativas en diferentes niveles en varios países y regiones. En América Latina, por ejemplo, se puede estudiar a partir de varios indicadores. Un primer indicador es que, efectivamente, la tasa de analfabetismo disminuyó: pasó de 20,2% en 1980 a 15,2% en 1990. Se presume que alrededor del año 2000, el analfabetismo en la población mayor de 15 años rondará el 11,4% en América Latina.

Por otro lado, también, se puede medir la expansión de la educación latinoamericana, en sus diferentes niveles: la educación primaria creció 4,4 veces, la media 11,8, y la educación superior 19,6. La escolarización en el nivel primario pasó del 60% en 1960 a cerca del 95% a mediados de la década de los 90. No obstante, los problemas también son evidentes. En términos generales, en América Latina las jornadas escolares reales están entre los 100 y los 120

días, entre los 150 y 170 oficialmente hábiles. Es interesante comparar con China que posee 251 días de jornada escolar, Japón 253, Alemania 210 y Estados Unidos 180. La educación secundaria en buena parte de los países del Sur sigue llena de problemas. En América Latina, aún a pesar de que se reconoce su trascendencia y que se requiere un gran trabajo para mejorarla, sin embargo, no ha recibido toda la atención que se merece.²¹⁰

Otro de los problemas en la educación de América Latina ha sido la crisis financiera que ha hecho que se dirijan menos recursos a la educación, en particular al sector docente y a las inversiones de infraestructura y a los medios de progreso general. Sigue siendo una constante que alrededor del 90% de los recursos destinados a la educación son dirigidos a pagar salarios. Añádase lo siguiente a los problemas: los objetivos pedagógicos en América Latina en las escuelas solo se cumplen en un 50%; es decir: el resultado es ineficiente e ineficaz.²¹¹

Muchas de estas dificultades están asociadas sin duda al desarrollo social y nacional y, por lo tanto, vinculadas a problemas en los sistemas de salud, condiciones económicas y laborales sociales, vivienda, familia, participación de la mujer, pobreza, y el desarrollo institucional y democrático, etc.

Las tendencias globales en la educación mundial deberán examinarse con prioridad a partir de los cambios que ha supuesto la globalización y la internacionalización de la mayoría de los procesos sociales en el planeta o, lo que refiere a lo mismo, con una visión *volitiva*: será inevitable replantear el curso de las principales acciones educativas. El lugar social de la educación y la cultura, al igual que el de los valores, participa del desarrollo desigual aunque combinado de las naciones. Por eso, a la vez que se debe asumir la educación como el mejor instrumento para construir sociedades con mayores niveles de desarrollo humano y más justas, también debe entenderse que el éxito de los planes en esa dirección depende de estrategias nacionales amplias (con soporte regional o internacional), integrales, que involucren todas las dimensiones de la sociedad.

En este capítulo hemos pintado un cuadro en el que hemos puesto en relieve algunas características decisivas del escenario histórico que vivimos, su arquitectura cultural, pero que, además, poseen una relevancia particular para comprender el papel de la educación superior.

CAPÍTULO QUINTO

PRESENTE Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Nada mejor que entrarle a la esencia de la *universitas* de nuestro tiempo con una última reflexión sobre la fase histórica que atraviesa el planeta. Para ello, permítasenos convocar a un debate semántico. ¿Por qué los términos *postmodernismo* o *postcapitalismo* no parecen ser los más apropiados para definir la época en la que estamos o la que sigue? Probablemente porque no nos dicen nada edificante (un discurso positivo) de la nueva realidad, solamente nos señalan lo que no es: no es modernidad, no es capitalismo. Pero si escudriñamos en el escenario histórico, no nos parece que todo sea tan irrelevante, o que cada variable tenga el mismo peso.

¿Estará la clave en el mundo político, en el desplome del comunismo soviético o la anulación de las ideologías metahistóricas? ¿Tal vez en el progreso de la democracia? o ¿en la nueva economía? Acaso en ¿las pautas demográficas?, ¿la computación, la electrónica y las telecomunicaciones?, ¿la información?, ¿la digitalización? Pensamos que ninguno de estos vectores, aunque todos relevantes, será tan decisivo como el lugar que hoy ocupa el conocimiento en la construcción de cada uno de los planos de la vida humana. Aquí no hay discusión de qué es primero el huevo o la gallina. Hay, como diría Descartes: “ideas claras y distintas”.

El conocimiento es la plataforma de todos los factores que construyen la nueva época. Es la base de la organización colectiva del futuro. Si se nos permite invocar la metafísica: refiere a su esencia. Y, en consecuencia, si hubiera que escoger un término para definir la era que sigue, todo apunta al “conocimiento”. Entonces, en la *Edad del Conocimiento*, ¿qué papel debe jugar la *universitas*? La contestación, de entrada, debemos confesar que no puede resultar menos que tendenciosa. No porque ignoremos que en su historia no siempre ha sido pura, impecable; a veces, la educación superior ha afirmado un orden so-

cial estático, conservadurismo reaccionario; en ocasiones, las ciencias y la tecnología y la crítica intelectual han tenido que buscar guarecerse y nutrirse fuera de ellas. Tampoco porque no haya otras entidades decisivas para el decurso social que tenemos encima. Básicamente porque el conocimiento, su creación y transmisión, su apología y crítica, y buena parte de sus perspectivas, están hoy asociadas íntimamente a la acción de la *universitas*. La pasión dentro de este matrimonio entre conocimiento y educación superior se ha intensificado, y nada parece poder impedir una profundización aun mayor. Esta silogística subraya, entonces, que al colocarse el saber en esta posición edificante, la *universitas* deberá también ocupar un lugar privilegiado.

La educación siempre ha sido fundamental para el progreso social, para cultivar destrezas, valores y crear protagonistas. Y hoy más que nunca, en la escala de las épocas, está llamada a ser el principal instrumento para crear la clase dirigente de la nueva era. Y esto ya sería suficiente para identificar su valor. Pero hay más: la *universitas* ya ha sido, y lo será con ritmo creciente, mucho más que educación, mucho más que formación de generaciones y creación de cultura.

Crear conocimiento, hacer investigación, ha sido cada vez más relevante en la estructura de su misión, incluso con un significado casi absoluto para algunas naciones. En el contexto que vivimos se intensifica su vínculo con la producción, la nueva economía, el nuevo orden institucional y organizacional. Hay que enfatizar algunas "palabras calientes": gestión, asociación, orientación. La relación entre lo interno y lo externo se redefinen, con flujos que sintetizamos con un sentido de dirección: "hacia fuera". Precisamente eso nos ha obligado a destinar todo el espacio posible a desentrañar la realidad del entorno, nuestro escenario histórico. Pero, además, tanto hacia lo interno como hacia lo externo, la ruptura transdisciplinaria presiona radicalmente sobre todo su cuerpo.

La *universitas* está llamada a ocupar un lugar privilegiado pero cumplirá su cometido solo si logra desentrañar los signos de los tiempos y transformar su misión. Como siempre, todo depende de voluntades humanas, individuales y colectivas.

Si volvemos la vista hacia las páginas anteriores, desde un principio, debemos confesar que en todo lo que hemos analizado y comentado, de diversas maneras, si bien nos ha permitido añadir pinceladas a un cuadro de la realidad que nos abraza, detrás había cual oculta teleología un propósito: la búsqueda del significado de la educación superior en el nuevo escenario histórico.

Vamos a entrarle, para arrancar, a la descripción de tres factores centrales que condicionan el escenario de la educación superior en esta época: el influjo demográfico, el contexto dado por la mundialización e internacionalización de la vida, y el desarrollo cognoscitivo y su impacto en la vida social.

Esta primera aproximación nos remitirá a una conclusión, que adelantamos: los tres factores de diversas maneras obligan a un replanteamiento de la misión, los objetivos y la estructura de la educación superior. Luego, pasaremos de la plataforma en la que se mueve la *universitas* a sus retos y perspectivas.

LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS VARIABLES DEL ESCENARIO HISTÓRICO

Expansión

Un primer punto de partida: la educación superior se halla en un momento de expansión cuantitativa (en porcentajes y en números efectivos), y existe una demanda creciente en los niveles educativos en todas partes del mundo. Es decir: el planeta se enfrenta a una *masificación* de la educación superior. El crecimiento de la educación superior ha sido extraordinario: en 1960 había 13 millones de estudiantes en el nivel superior en todo el mundo; en 1980 eran 51 millones, en 1991 la cifra era de 65 millones en 30 mil instituciones reconocidas de educación superior y, luego, 82 millones en 1995.²¹² Esto nos revela de alguna manera su importancia en este escenario histórico. En el año 1995, el número de profesores en este nivel educativo llegaba a casi los 6 millones (en 1980 eran 4 millones y en 1990 fueron 5 millones). Al mismo tiempo, debe advertirse, se trata de un escenario que, también, establece una demanda creciente de servicios de calidad de naturaleza variada alrededor de la educación superior.

Otro indicador de la expansión de la educación superior es el relativo al crecimiento de la inversión por alumno en los últimos años: mientras que en 1985 era en promedio de unos \$2.011, en 1995 fue de \$3.370. En los países desarrollados pasó de \$3.498 a \$5.963 (con el mayor incremento en Europa: de \$2.975 a \$6.585).

En el mundo subdesarrollado el crecimiento de la matrícula estudiantil ha sido muy significativo: mientras que en 1980 poseía 16,5 millones en 1995 representaba 36,6 millones. En los mismos años, pasó de ocupar un 31% de la matrícula total en el mundo a un 43%.²¹³

La expansión de la educación superior en América Latina y el Caribe, también, es un hecho: en el periodo comprendido entre 1950 y 1992 la matrícula universitaria pasó de 270 mil a 8 millones (en 1970 se poseía 1,6 millones de estudiantes, y en 1984 habían 5,9 millones), se espera que pase los 10 millones en el año 2000. Aún así la escolarización en este nivel apenas llega al

17,3% del grupo al que corresponde, mientras que en el mundo desarrollado llega casi al 60% y en Norteamérica casi al 85%. Véase el cuadro siguiente.

MATRICULACIONES BRUTAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR, 1985, 1995. Porcentajes		
	1985	1995
Total mundial	12,9	16,2
Regiones desarrolladas	39,3	59,6
América del Norte	61,2	84,0
Asia - Oceanía	28,1	45,3
Europa	26,9	47,8
Países en transición	36,5	34,2
Regiones en desarrollo	6,5	8,8
América Latina y el Caribe	15,8	17,3
Países menos adelantados	2,5	3,2
Fuente: [UNESCO: "Panorama estadístico de la enseñanza superior en el mundo: 1980-1995", París: 1998]		

En todo el mundo se incrementaron las matriculaciones. Su expansión en los países desarrollados fue extraordinaria. Lo cual revela que las tendencias principales del escenario histórico en cuanto a impacto y participación del conocimiento en la vida laboral y social, han incrementado cualitativamente las demandas de formación superior en los países más avanzados. Esta es la pauta que se debe tener como referencia fundamental. Debe notarse, sin embargo, que, en 1995, ya era abismal la distancia entre un 8,85% promedio en los países en desarrollo y un 59,6% en los desarrollados.

El caso de América Latina debe colocarse en este contexto: superior a la media del mundo en desarrollo, lejos de los países menos adelantados, pero lejos también del promedio de los países desarrollados. En cuanto al número de instituciones de educación superior, se pasó de 75 en 1950 a 5.438 en 1994. Mientras que hace 50 años las instituciones de educación superior eran esencialmente universidades, hoy en día existe una extraordinaria diversidad con relación a calidad, tamaño, nivel de desarrollo, complejidad, tradiciones, funciones sociales.²¹⁴ Entre éstas nos parece relevante señalar que solamente un 15% son universidades y, además, un 54% de todas estas instituciones son privadas.²¹⁵ Un 61% de las universidades son privadas. En toda América Latina

hay casi un 40% de estudiantes matriculados en instituciones de educación superior privada.²¹⁶ Aunque hay muchísimas más instituciones no universitarias de educación superior son las universidades las que poseen la mayoría de estudiantes. ¿Y los profesores? En América Latina, en el mismo periodo 1950-1992 el número de docentes vinculados con la educación superior pasó de 25 mil a unos 700.000²¹⁷ (aunque debe reconocerse que solo el 10% tendría los estándares para realmente ser considerados profesores investigadores).²¹⁸ El 72% se encuentra en las instituciones públicas y tres cuartas partes en las universidades.²¹⁹ En resumen: las universidades públicas siguen siendo en esta región las más importantes fuentes de formación superior si se analiza matrícula y porcentaje de profesores. No obstante, en toda la región el espacio de las instituciones privadas ha crecido extraordinariamente. La expectativa que consignamos aquí es la siguiente: en un contexto de constricción de presupuestos públicos y apuntalamiento de la iniciativa privada, esta mayor expansión de la educación superior privada obligará a una reestructuración de toda la formación superior con tareas y espacios definidos, planteará una reforma de la misión y la organización de la universidad pública, el fortalecimiento de sistemas nacionales e internacionales de regulación, y, también, empuja hacia una transformación de las relaciones de la educación superior con la sociedad civil y el Estado.

A pesar de esta expansión de la formación superior en América Latina se está lejos de que satisfaga las demandas de estas sociedades en el escenario del Siglo XXI. En los países desarrollados, por cada 100 mil habitantes hay 20 mil estudiantes de nivel universitario o mejor dicho de educación superior. En América Latina, no sobrepasa los 2 mil.²²⁰ Además, un dato regional nos desconcierta: los países de América Latina invierten menos por estudiante de la educación superior que los países de África al sur del Sahara (en 1995: \$1.241 *versus* \$937). Es decir, América Latina invierte menos en sus estudiantes de educación superior que todas las otras regiones menos desarrolladas salvo Asia Oriental y Oceanía (\$709). Por otra parte, se ha dado una disminución del apoyo estatal a las finanzas de la educación superior (esto es así en buena parte de América Latina, no es exactamente el caso de Costa Rica). Como contraparte, para que se valore la diferencia: los países desarrollados de Asia/Oceanía invierten \$5.488, Norteamérica \$5.596 y Europa \$6.585.²²¹ Eso debería, sin duda, alertarnos sobre que en lugar de disminuir los recursos para la educación superior (ya sea con la intención de trasladarlos a la educación general básica o

no) se deben mantener, o ampliar y buscar formas alternativas para apoyar la educación preuniversitaria (la que, debe subrayarse, posee enormes debilidades y plantea grandes retos).

Diversidad

Dentro de esta expansión extraordinaria, como se pudo apreciar con los datos para América Latina, hay una gigantesca diversidad dentro de los sistemas nacionales de educación superior, que involucra su estructura y organización, sus programas, la población de estudiantes, los mecanismos de financiación y las prioridades.²²² Sin lugar a dudas, debe reconocerse que la universidad juega papeles diferentes en las regiones del mundo, en diversas sociedades; no puede ser el mismo en los países desarrollados que en aquellos en desarrollo o en los más atrasados.

Deben tomarse en cuenta con gran cuidado las diferencias. Por ejemplo, con relación a las clases de entidades: en los Estados Unidos y Japón hay diferencias cualitativas entre las distintas instituciones de educación superior del mismo tipo (por ejemplo universidades). En Europa, por otro lado, en general, los países tienden a tratar de mantener las variaciones en un tipo de institución dentro de límites muy precisos. No obstante, Francia y el Reino Unido parecen aceptar la posibilidad de desigualdades en calidad y prestigio de algunas instituciones, mientras que los Países Bajos o Alemania buscan llegar a la misma calidad en todas las instituciones de un mismo tipo.²²³ En este mismo sentido, hay países que responden a las necesidades de diversificación dentro de un mismo tipo de institución, mientras que otros lo hacen diversificando los tipos, es decir, ofreciendo formas distintas de instituciones de educación superior. Por ejemplo: Finlandia, Austria y Suiza en los años 80 generaron un tipo diferente de instituciones de educación superior más aplicadas, mientras tanto en el Reino Unido, en el año 1992, los llamados anteriormente politécnicos fueron convertidos o reconsiderados como universidades. En esta última fórmula la clase de institución "universidad" alberga varias formas u opciones de educación superior.²²⁴ Pero no solo es un asunto organizativo, también tiene que ver con la misión y las funciones, que son determinadas por el nivel de desarrollo social nacional. El caso de la universidad en América Latina es un ejemplo:

atiende propósitos que no son los mismos que clásicamente ha asumido la educación superior en el mundo desarrollado, aunque, por otra parte, tampoco puede realizar sus tareas como si fuera un país africano al Sur del Sahara. Los énfasis y las necesidades son distintos.

En los últimos años en América Latina ha habido un crecimiento de universidades especializadas, normalmente en áreas como la agricultura o las tecnologías, la ingeniería o la biología, o las ciencias pedagógicas; es decir, ha habido un nivel de especialización que es concordante con el desarrollo, el conocimiento, la información y el saber en general.²²⁵ De igual manera, se ha dado una expansión extraordinaria de una amplia diversidad de instituciones de educación superior a la par de las universidades. Estas han orientado su crecimiento hacia las carreras cortas (también las universidades han puesto énfasis en algunos casos en este tipo de opciones).²²⁶ Aunque se sigue privilegiando la formación universitaria.

En otro orden de cosas: es relevante la tendencia a ofrecer carreras profesionales más influidas por la escogencia individual. Es decir: en las que el estudiante posee mayor posibilidad de selección, ya sea con más oferta de carreras o en donde es mayor su libertad para escoger los cursos de su carrera. Es inevitable introducir en esta discusión el lenguaje económico: una formación profesional es un servicio que ofrece una institución a un estudiante (el usuario). Como en toda industria de servicios, la tendencia es a ofrecer cada vez más opciones, o lo que es lo mismo: se individualiza el servicio ofrecido.

El inevitable mercado

La diversidad institucional en la oferta académica inevitablemente ha planteado competencia por estudiantes (también por profesores y recursos). El influjo del mercado siempre se ha dado. Lo nuevo ahora es que el número de instituciones es internacionalmente mucho mayor, y que la drástica transformación de economía, política, instituciones, tecnología, cultura, valores, expectativas individuales y sociales, ha aumentado la competencia, reforzando el replanteamiento de la oferta académica y la redefinición del posicionamiento de las instituciones. El análisis de mercado se volvió aun más importante. Sería "suicida" para una institución de educación superior no tomar en cuenta el

mercado para definir sus opciones profesionales. Al igual que con las naciones: la fragmentación y la exclusión son posibles.

Globalización e internacionalización

La expansión y diversidad se dan en un escenario preciso: como en todas las otras dimensiones de la vida social, la globalización ha supuesto una internacionalización particular de la educación superior. Es decir: cada vez más, la *perspectiva internacional* y la integración mundial constituyen un punto de partida. Este es un fenómeno de la mayor importancia actual, que influencia parámetros de desarrollo de la educación superior en todos los niveles: programas, recursos humanos, estudiantes; y, muy especialmente, los procesos de rendición de cuentas: la *evaluación* y la *calidad*.

Sin menospreciar el valor de procesos nacionales o locales de evaluación o de medición de la calidad, las instituciones de educación superior parecen responder de manera creciente a criterios establecidos por comunidades académicas, profesionales o científicas internacionales. Por supuesto, no todas las instituciones postsecundarias requieren para su mejor decurso la sanción internacional de la misma manera, ni el peso de estos parámetros puede ser el mismo en todos los casos; lo inevitable es que la internacionalización de la educación superior afecte, cada vez más, a estas instituciones.

La internacionalización implica intercambio, interacción, intercomunicación, de estudiantes, profesores, programas, proyectos, preocupaciones, aspiraciones y de mecanismos de evaluación y de concertación. Afecta todos los aspectos de la vida de una institución de educación superior. Las interacciones, concertaciones y procesos de evaluación se dan en todas partes: más estudiantes estarán intercomunicados, habrá mayores flujos de estudiantes hacia otras instituciones, se compararán los procesos educativos y las calidades institucionales desde los primeros años de la actividad de la educación superior. Para ofrecer ejemplo: en 1995, un número mayor de 1,6 millones de estudiantes se matriculó en cursos de educación superior (en 50 de los países más importantes en la recepción de estudiantes).²²⁷ En ese mismo año, los Estados Unidos tenía 453.787 estudiantes extranjeros: un 30,2% de toda su población estudiantil. Es decir, casi 1 de cada 3 estudiantes en los Estados Unidos es extranjero. Francia

tenía 170.574 (un 11,4% de sus estudiantes en ese nivel). Alemania 146.126 (un 9,7% del total). Japón y Australia viven procesos similares.²²⁸ Sin embargo, no puede pasarse por alto en la internacionalización que vivimos el influjo de las desigualdades y contradicciones del desarrollo de las regiones y los pueblos. Una gran parte de esta movilidad estudiantil termina afirmando una “fuga de cerebros” de los países menos desarrollados hacia los altamente industrializados. Por ejemplo, en 1998 había en los Estados Unidos y Europa unos 250.000 profesionales africanos.

En cuanto a la modalidad de participación de los estudiantes: las actividades de asistir a instituciones o formar parte de programas educativos irán dando lugar a “nuevas formas de ‘movilidad’ que contribuirán a la internacionalización de la enseñanza superior”²²⁹ debido al progreso de las tecnologías de la comunicación e información. Es necesario pensar en instituciones eminentemente internacionales con estudiantes y profesores que no necesariamente están en un *campus* sino que se relacionan con la institución a través de los múltiples medios de comunicación e información disponibles. En el mismo sentido, debe pensarse en formaciones dadas con el concurso de varias instituciones de distintos países. La idea estudiante y profesor asociados a un *campus* y a una institución se ve transmutada hacia una nueva realidad donde el vínculo internacional es decisivo. El sentido de los grados y títulos y los sistemas de reconocimiento, evaluación o acreditación deberán adquirir, entonces, este carácter eminentemente internacional.

Se debe prever que las redes en docencia, investigación, proyección social, investigación, aprendizaje, etc., serán los mecanismos fundamentales a través de los cuales se dará fisonomía a estos procesos de internacionalización. Al igual que las redes son un fundamento de la nueva economía mundial, en ruptura con muchas de las leyes y la fisonomía de la sociedad capitalista, es vital comprender que las redes ya son, y lo serán aun más, un instrumento privilegiado para la organización de la academia de la nueva época, con una perspectiva transnacional y globalizada. Estas deben entenderse de una manera muy amplia y no reducidas a redes de naturaleza electrónica (los vínculos electrónicos son simplemente un medio): agrupamientos internacionales diferentes, de apoyo, trabajo, evaluación, aplicación, etc. Los objetivos con relación al desarrollo de redes en la educación superior han sido claramente defendidos por la UNESCO: “Organizar o fortalecer las redes y tejer una malla local, nacional, regional e internacional entre ellas debería ser una tarea prioritaria”.

ria de la educación superior.”²³⁰ Es claro, en particular, que tanto la enseñanza a distancia como la universidad “virtual” son instrumentos que sirven para dar cuerpo y desarrollo a la internacionalización y el trabajo en red. Estos pueden ser instrumentos para el desarrollo de la cooperación internacional, esencial para el progreso de la educación superior.²³¹ Las redes en la educación superior son fundamentales para poder integrar diferentes puntos fuertes y diferentes especialidades necesarias en asuntos como la prospectiva, la evaluación, la reforma de currículos y la cooperación internacional. De la “geografía local y nacional” que ha podido nutrir la vida de muchas instituciones de educación superior, todo apunta a una “geografía internacional”, que será casi imposible de evadir para las instituciones postsecundarias.

Dentro de este escenario se encuentra, con fuerza determinante, una característica central de nuestra época: el influjo cognoscitivo en la economía y vida social. La mundialización e internacionalización de la vida productiva conducen a la necesidad de trabajadores capaces y eficientes en estas condiciones. No solo se requiere una amplia mano de obra sino que la calidad de la misma debe ser aún mejor. En un reciente documento presentado para la “Conferencia Mundial de Educación Superior” se consignaban algunas tendencias claves en la vida productiva y laboral, que afectan las estrategias de la educación superior. En primer lugar, se constata una reducción creciente en los sectores de agricultura y de producción industrial, a la vez que un crecimiento en los servicios. En segundo lugar, una reducción del empleo en el sector público y una ampliación relativa orientada hacia el sector privado. En tercer lugar, una tendencia a racionalizar y disminuir puestos que requieren bajos niveles de educación y capacitación. Otra tendencia importante: una ampliación de la demanda de conocimientos en informática y, en general, de las tecnologías modernas de la información y la comunicación; muy relacionado con lo anterior un aumento en la demanda de funciones en el trabajo que exigen altos niveles de conocimiento en diferentes niveles del quehacer productivo.²³² ¿Implicaciones? Al ser el rasgo determinante de la empresa del futuro su componente cognoscitivo, aumentará su exigencia en destrezas y formación. Las conclusiones son obvias: menores niveles de formación educativa implicarán la exclusión de los principales núcleos de la gestión económica, debilidades laborales y menores posibilidades de progreso de la calidad de vida. Colectivamente: menores opciones para el desarrollo social y nacional. Esto debe verse como una realidad implacable: un llamado inequívoco y urgente a la educación superior. Esto

plantea la necesidad de marcos internacionales de formación, actualización y mejoramiento que les permita a las naciones incorporarse dentro de esta perspectiva. Sin duda, las instituciones de educación superior íntimamente vinculadas a quehaceres de naturaleza internacional poseen condiciones extraordinarias para contribuir a los niveles formativos que reclaman los nuevos tiempos.²³³

La sofisticación cognoscitiva de la economía, las instituciones y, en general, de toda la vida social es una tarea vital (una demanda creciente por el aumento del nivel educativo de los trabajadores y de la población y la formación de cuadros técnicos o profesionales, adecuados al contexto). Eso ya sería suficiente para revelar la importancia de la educación superior, pero el asunto es más complejo: es un gran instrumento social (a veces el más importante) para abordar tareas de investigación cognoscitiva cada vez más decisivas para cada país en el nuevo orden.

Tampoco se nos debe escapar aquí que la educación superior es uno de los principales nutrientes de la cultura en cada país e internacionalmente. El progreso social debe apreciarse como un ente cultural.

Vayamos ahora a asuntos de naturaleza más bien epistemológica. El dinamismo cognoscitivo, el influjo informativo y las demandas cambiantes de profesionales, universitarios, de investigación y de docencia, obligan –por ejemplo– a principios curriculares diferentes. La base de estos principios apunta, cada vez más, hacia la *individualización*, la *flexibilidad*, la *diversificación* de opciones, y el carácter permanente.

El nuevo conocimiento en la educación superior

No se trata solamente de que el conocimiento integrado en la economía obliga a mano de obra más calificada: el asunto es más complejo. Ya hemos mencionado el replanteo de las relaciones entre ciencias y tecnologías, a partir tanto del influjo social como del cognoscitivo propiamente. Recientemente se ha afirmado, de manera correcta, una valoración sobre la evolución del conocimiento que posee grandes implicaciones sobre la educación: la existencia de un nuevo “modo de producción” en el conocimiento, que hace referencia no tanto a los *contextos de descubrimiento* en su forma clásica como en esencia a

un *contexto de aplicación*. Es decir, se trata de una reevaluación donde el impacto social inmediato ocupa un papel más relevante para la determinación de la práctica científica y tecnológica.²³⁴ En parte, se trata de la nueva relación entre conocimiento y gestión, que enfatiza su utilización, producción y mercadeo en un proceso integrado. Ahora bien, la gestión (como la aplicación del conocimiento en el conocimiento mismo), es uno de los principales fundamentos de las organizaciones de la nueva sociedad, que, debe resaltarse, posee un significado promotor del cambio, la ruptura con la rigidez, la estabilidad conservadora. Esto posee serias consecuencias para la academia.

A esta situación cognoscitiva se añade el cambio en la economía: el carácter fundamental de las economías a escala y de gran producción en serie han empezado a sustituirse debido al impacto de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones. Esto conduce a presionar a las instituciones y a la cultura de los diferentes países e incluso provocar algo similar a una crisis. De alguna manera, estos influjos obligan a mayores vínculos entre la práctica científica-tecnológica y, también, la educativa, que las universidades y la educación superior no pueden evadir. En este contexto, los objetivos de las universidades y de la educación superior en general se transforman, porque además de la docencia, la investigación y la acción social que clásicamente han desarrollado deben responder a las condiciones del nuevo lugar del conocimiento en la economía y, a la vez, de un tipo de enseñanza aprendizaje *permanente*. En ese sentido, por ejemplo, cada vez avanzará más un modelo en donde jugarán un papel más importante las llamadas “segundas carreras”, a las cuales se incorporarán personas de diferentes edades y con diferentes experiencias previas. En algunos casos, ni siquiera va a ser el producto de una reconversión profesional, sino un interés individual, por placer, o una vocación cultural.

Es evidente que todas estas nuevas líneas de desarrollo implican cambios importantes en los métodos de educación y, en general, del quehacer académico²³⁵: una reforma del papel de la universidad, su misión y objetivos. Por ejemplo, pensando más bien en los países desarrollados: existe la opinión muy bien fundada de que la universidad del Siglo XXI más que concentrar sus esfuerzos en la creación del conocimiento en sus propios espacios, más bien se orientará hacia la gestión y difusión de investigaciones realizadas en otros lugares. Es decir: se convertiría en un *punte* entre la producción cognoscitiva y la sociedad de la que es parte (claro: esto exigiría un mayor nivel de desarrollo local y madurez internacional, que no siempre se encuentra). Por supuesto, se

trata de una tendencia que debe analizarse de acuerdo a las condiciones nacionales y regionales: no todos los países ni todas las instituciones podrán colocarse en esta perspectiva, pero sí conviene tenerla en mente.

Uno de los elementos que se sostiene va a ser fundamental en la universidad del Siglo XXI, es el tipo de formación orientada hacia la necesidad inmediata definida por una situación precisa. Es decir: en lugar de una formación de manera secuencial que termina con un grado y un diploma, la formación universitaria reuniría campos de especialización con una finalidad precisa colocada por la demanda. En el mismo sentido, la formación de profesionales se modelaría a partir de los reclamos del mercado, no solo debido a las necesidades de financiamiento que posee la institución, sino por algo más importante de fondo: el vínculo de la universidad con su entorno social.

Otra de las consecuencias más relevantes es la creación de un nuevo paradigma educativo en donde la formación formal, en cualquiera de sus niveles, va a dejar, cada vez más, espacio a otras opciones. En estas nuevas opciones, los estudiantes tendrán mayores oportunidades de libertad y el rol de los profesores será diferente: más que una fuente de conocimiento, un guía y estímulo para el aprendizaje. Es decir, se plantea una ruptura del monopolio de la educación formal.²³⁶

Todos estos influjos y variables condicionan los planes y el desarrollo de la educación en cada parte del planeta de una forma distinta.

LOS GRANDES EJES DEL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

¿Cómo se puede sintetizar toda esta situación? Existe una gran expansión y diversificación de la educación superior en el mundo. La mundialización a la vez que el desarrollo del conocimiento, y las múltiples relaciones con el entorno social, apuntalan cambios en la misión de la educación superior. Las características que consideramos fundamentales en esta redefinición son: una relación más intensa y recíproca entre educación superior y entorno social, el fortalecimiento del paradigma de la educación permanente, la perspectiva interdisciplinaria, transdisciplinaria y multidisciplinaria en la academia, la utilización sistemática de la tecnología, el progreso de la exigencia y la calidad académicas, y una preparación de los estudiantes y las instituciones para la incertidumbre y el cambio en la vida social. Estas características apuntan, también, a un cambio en las relaciones entre sociedad civil, Estado y educación superior, y el establecimiento de pactos nacionales e internacionales para construir la educación postsecundaria del futuro.

La relación entre educación superior y entorno social en el nuevo escenario

Las universidades estuvieron asociadas durante años a la creación de la ideología de los Estado-nación. Esto es lo que debe leerse en la promoción de la cultura francesa, alemana, inglesa, etc.. Sin que esto pueda desaparecer (porque nunca las identidades nacionales o regionales podrían desaparecer), el nuevo orden coloca como responsabilidad el proyecto de una *cultura internacional*, con valores, premisas, expectativas. Es decir: plantea un redimensionamiento y reconceptualización de la misión cultural de la universidad. De igual manera, el nuevo contexto supone responsabilidades en la reconceptualización del humanismo. Esto conlleva a preocupaciones institucionalizadas, individual y colectivamente, por la ética del desarrollo de la humanidad, los valores expresados en el desarrollo humano sostenible, y los compromisos más generales con la especie. La misión de las universidades y la educación superior en general se coloca en el imperativo clásico de una conciencia lúcida y crítica, pero

no solo del devenir nacional o local sino del internacional y universal. Este es un primer punto de partida. No obstante, atravesamos un escenario en el que los reclamos inmediatos y prácticos de proyectos nacionales y locales (en particular los económicos y sociales ...) condicionan inevitablemente todo el quehacer universitario. Es de gran relevancia reconocer que la investigación y la formación profesional de calidad deben poseer un impacto natural en el progreso nacional. Por más transnacionalización de las universidades que exista, éstas siguen siendo instituciones nacionales y locales con serios compromisos internos en esa dimensión. La investigación y la docencia en sí, en la torre de marfil, al margen de la vida social y en los márgenes nacionales, no pueden subsistir evidentemente. El modelo abstracto alemán de la Universidad de Berlín (Humboldt), que en estado puro nunca ha sido posible en ninguna parte, lo será menos en una época en que las demandas de conocimiento aplicado son mayores que nunca. Esto constituye una segunda premisa.

Ahora bien, ¿son inconvenientes o negativas la internacionalización y la globalización actuales para el decurso académico? Mucho se ha discutido sobre esto. Existen posiciones antagónicas. De manera general, ya hemos respondido en un sentido favorable a la globalización, aunque se trata de un escenario donde convergen tendencias positivas y negativas, en donde queda un gran territorio para las voluntades y acciones sociales con lucidez y audacia. Lo mejor es que hagamos una pequeña digresión. Empecemos por evaluar una posición "crítica" de la globalización. Para el canadiense Bill Readings, el paso a la globalización significa la "ruina" de la universidad (entiéndase modelo Humboldt) que, al perder su carácter productor de ideología cemento del Estado-nación, pierde una misión cultural; algo así como que pierde su referencia, su trascendencia y se convierte en "otra institución más", en la que no es mucho lo que pueda resultar edificante.²³⁷ Para nosotros, es cierto que se rompen muchas de las premisas que la modernidad ofreció a la *universitas*, pero consideramos las cosas de manera diferente: la internacionalización y la globalización que vivimos permiten apuntalar el reclamo de una conciencia internacional, planetaria y una redimensión de los compromisos culturales y educativos y humanistas. No es que "desafortunadamente" la transnacionalización rompa la universidad atada al Estado-nación desde sus orígenes. Es, más bien, al revés: se trata de un proceso positivo. La internacionalización y la globalización fomentan la posibilidad de una misión cultural diferente que ha sido menos facti-

ble durante el predominio del Estado-nación como unidad socioeconómica y política.²³⁸

¿Cuál es la perspectiva histórica más amplia? A lo largo del tiempo la universidad ha jugado diferentes papeles. En la época medieval sirvió con un tono religioso y teológico a producir la ideología que requería el sistema social. En otras ocasiones, jugó un papel de crítica social. Pero, también, a veces uno de rechazo a la ciencia y al conocimiento en general. En otras jugó un papel fundamental en el progreso de la calidad de vida y el desarrollo de los seres humanos. Es importante entender que las fronteras de la misión universitaria están definidas de una manera histórica y por eso es oportuno un llamado a la relativización. Afirmar que la universidad está “en ruinas” (como dice Readings), constituye una visión “catastrofista” y parcial del devenir de esta institución. Para este interesante autor, la universidad del pasado desapareció y vivimos una que es esencialmente un sistema tecnocrático. Eso no es cierto. Resulta más apropiado afirmar que la universidad siempre ha tenido que relativizarse en torno a sus objetivos, su misión y sus resultados, y, hoy, por supuesto, no estamos enfrentados a una excepción. La universidad es una institución como cualquier otra: ni su comunidad es modelo para una comunidad perfecta ni su función está por encima de las funciones de otras instituciones. Como siempre ha sido, todo depende del contexto histórico, la sociedad específica y las relaciones entre ellas que se establezcan.²³⁹ Esto es muy importante porque, precisamente, la universidad debe tener la mayor conciencia de que se le pide realizar tareas que antes no realizaba (nuevas o establecidas con otra proporción) y que debe vincularse y colaborar con o apuntalar otras instituciones no universitarias para responder a las exigencias del trabajo, el conocimiento y el progreso social.

¿A dónde queremos llegar? El concepto de universidad “a lo Humboldt”, siempre demasiado abstracto, no permite describir la situación de la educación superior en el actual contexto ni resulta suficientemente útil para enfrentar los retos que se poseen en estas condiciones. El modelo Humboldt de universidad refería a un lugar geográfico específico de enseñanza y de investigación. Las nuevas tendencias que expanden la globalización y la *virtualización* afectan ese tipo de modelo. De la misma forma, esa relación unilateral y exclusiva entre docencia e investigación no encaja en los propósitos de instituciones a los que se les demanda una gran utilidad para el desarrollo nacional y, en particular, para la economía nacional. No es posible pensar en la universidad del presente

y del futuro sin relaciones más y más estrechas con la industria y el sector privado, planes de formación permanente, convenios de investigación para resolver problemas específicos o convenios globales relacionados con la investigación y el desarrollo, participación en la gestión de empresas, etc.²⁴⁰ Este tipo de situaciones obliga a reevaluar la relación entre profesores y estudiantes así como los tipos tradicionales de clientela que suelen o solían absorber las instituciones universitarias. De igual manera, se plantean cambios con relación al reconocimiento de quehaceres externos a las universidades que pueden ser validados para otorgar créditos y títulos. En estas condiciones es evidente que las formas clásicas de construcción de instituciones de educación superior con *campus* y comunidades presenciales de profesores y estudiantes ya no son viables en los mismos términos.²⁴¹

Entonces: ¿dónde buscar el lugar de la universidad de nuestro tiempo? En pocas palabras, aunque de manera abstracta: en la combinación simbiótica de estrategia y humanismo en la cultura, el conocimiento, la educación, en la escala nacional y la internacional. Entender esto es decisivo para fundamentar con solidez la transformación de la universidad y de los sistemas postsecundarios de educación.

Debe reconocerse que las tendencias mundiales actuales hacia la mundialización de la economía y la vida social en general, así como las demandas del desarrollo tecnológico en la formación de los trabajadores, han empujado y seguirán empujando hacia mayores vínculos entre las instituciones de educación superior y el sector productivo.²⁴² Pero ¿dónde se plantean estos vínculos?, ¿con los graduados, como siempre?, ¿en la labor del claustro? La respuesta nos parece que es drástica. En todas sus dimensiones. Por ejemplo, directamente en los currículos: se afirma un *cambio de paradigma*. Normalmente, los currículos en las instituciones de educación superior han estado fundamentados en una acumulación de conocimientos. Ahora, en un contexto de cambio permanente en el que los conocimientos (por ejemplo, de química se duplican a los 6 años y los de informática a los 5 meses), los objetivos de acumulación de conocimientos o de transmisión de los mismos no poseen la misma relevancia. Hoy en día, más bien, se apunta a basar los currículos en las capacidades de análisis de situaciones complejas y capacidades de acción y empresa dentro de una sociedad y un sector productivo.²⁴³ Hay una fuerte tendencia al establecimiento de estas relaciones recíprocas entre el mundo productivo y la educación superior, que incluyen financiación común, formaciones

mixtas, uso de recursos humanos y materiales, transferencias de tecnología, métodos de organización, valorizaciones de formación, etc. En este contexto es que se entiende mejor, por ejemplo, la idea de la “incubadora de empresas” que involucra la acción gubernamental, la comunitaria y la universitaria. Esta dirección se ve reforzada por un nuevo “modo de producción” en el conocimiento (idea sostenida por Michael Gibbons²⁴⁴ y otros autores). Nos repetimos: se plantea una revalorización profunda del papel de la universidad y de la educación superior en general. Al definirse la construcción cognoscitiva en el espacio o en el contexto de aplicación, aparecen nuevas necesidades que apuntalan visiones, protagonistas, funciones y formas de organización diferentes en la construcción cognoscitiva. Esto cambiaría, por ejemplo, el que una universidad ofrezca la formación de forma aislada y separada, empujaría a nexos recíprocos con diversos grupos de la sociedad civil. En el mundo desarrollado ya existe el otorgamiento de títulos de grado y posgrado en la modalidad universidad-empresa.²⁴⁵ Muchas otras experiencias se han dado en esta dirección. Lo que esto coloca en relieve es la capacidad de interacción y vinculación inteligentes de la universidad con su entorno. Esto tiene implicaciones decisivas, implacables, para el destino de cada institución. Puesto de otra forma: las instituciones de educación superior que no sean capaces de lograr este nivel de interacción y vínculo en su entorno van a perder vigencia.

Compartimos plenamente las dos siguientes opiniones de Judith Sutz:

“...los tiempos en que existía con alta legitimación social una relativa autonomía en la definición de la agenda de la educación superior han quedado atrás, y no sola ni quizá principalmente por un problema de tipo presupuestario. Igualmente han quedado los tiempos en que una evaluación de “producto” exclusivamente basada en la calidad juzgada entre pares y por lo tanto de naturaleza puramente interna bastaba como prueba de que los dineros públicos habían sido bien utilizados para los fines a los que habían destinados.”

En segundo lugar, la siguiente opinión me parece totalmente válida:

“...estos cambios, sin duda significativos y que golpean con fuerza a una institución claramente especializada y, por ello, celosa de sus fueros como es la institución de educación superior, tienen carácter

mundial y son resentidos de manera sorprendentemente similar en todo el mundo.”²⁴⁶

En esta relación entre educación superior y mundo productivo no debe asumirse que se da en una sola dirección, de la producción a la educación superior: “... también ésta debe impulsar al mundo del trabajo a reformarse para contribuir a crear un desarrollo humano sostenible y una cultura de paz”.²⁴⁷ Es decir, se trata de una interacción, una convergencia recíproca.

A la vez que la mundialización provoca la necesidad de recursos humanos con una alta capacidad formativa, especializada, también, requiere una amplia conciencia de los asuntos ambientales, sociales, culturales y económicos globales que atraviesa el planeta. En la convergencia de la especialización y la conciencia planetaria se coloca la formación del capital humano del Siglo XXI.²⁴⁸ Es decir, al ritmo de la evolución de la cultura y la educación mundiales, que afirma valores como el desarrollo sostenible y la paz, la educación superior no podría verse como un insumo más hacia la industria local. Una instrumentalización semejante destruiría su misión humanista. El asunto debe plantearse en términos de provocar a través de su vínculo activo y recíproco con el entorno el progreso de los mejores valores de nuestra especie en el nuevo escenario que vivimos.

Por la demanda de un vínculo más intenso con la vida y la producción, así como por su lazo íntimo con el desarrollo del conocimiento, la educación superior se ve compelida a hacer de la educación permanente el marco general para su quehacer.

La educación permanente

Las opciones curriculares deberán asumir el paradigma de la *educación continua permanente* como una premisa para organizar la educación superior: el aprendizaje de por vida para todos. Esto supone un mercado de trabajo cambiante que obliga en la educación superior a una actitud *flexible*. Por ejemplo, los espacios destinados a los programas de posgrado deberán valorarse de manera diferente: más personas graduadas con diferentes títulos que participarán en las actividades de la educación superior e, incluso, la tendencia apunta a que este conjunto de personas sea mayor que el de los estudiantes “regulares” de

grado. Por supuesto: la formación de estas personas deberá ser concebida de una manera diferente. Lo mismo sucede con poblaciones que no han pasado por la educación superior, que requieren servicios culturales, educativos, informativos y formativos de diferente naturaleza.

Una visión global nos la transmite bien quien fuera hasta hace poco Director General de la UNESCO, Federico Mayor:

“Lo que necesitamos es una Universidad que sea un centro de educación permanente para la actualización y el reentrenamiento; una Universidad con sólidas disciplinas fundamentales, pero también con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas intermedios y puentes entre los cursos y las asignaturas, de suerte que nadie se sienta atrapado y frustrado por sus escogencias previas. El propósito deberá ser que los estudiantes salgan de la Universidad portando no solo sus diplomas de graduación, pero también conocimiento, conocimiento relevante para vivir en sociedad, junto con las destrezas para aplicarlo y adaptarlo a un mundo en constante cambio”.

En general a lo que, en esencia, apunta Mayor es hacia una combinación de dos cosas: por un lado, la escogencia de estudios sólidos, y, por otro, la flexibilidad en la diversificación o diversidad de programas y estudios. Es decir, educación superior deberá dar respuestas a la diversidad de exigencias, en mitad de una sociedad en cambio permanente y profundo, y en un entorno de gran complejidad.

¿Qué es la educación permanente? En síntesis, hace referencia a dos ideas básicas: la primera, el hombre se educa permanentemente, a lo largo de toda su vida y, la segunda, no tiene por qué hacerlo en un tiempo y un lugar precisos. Es decir: los procesos formativos y educativos pueden darse en cualquier etapa de la vida, pueden darse de manera que no sea estrictamente escolar, ni tampoco en un lugar específico. La idea de la educación permanente como concepto se debe a la UNESCO y a la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa.²⁴⁹ Sin embargo, su conceptualización se dio desde los años 60. Su planteamiento conduce a una reconstrucción del sistema educativo existente, así como a la apertura de sistemas de formación fuera del sistema educativo. Hay una clara diferencia entre educación permanente, educación de adultos y educación continuada. El exministro de Educación nicaragüense y

gran especialista en asuntos universitarios, Carlos Tünnermann, por ejemplo, asume la educación permanente como un marco globalizador que involucra los elementos formales, no formales o informales, para el desarrollo personal y profesional a lo largo de toda la vida.²⁵⁰ El planteamiento básico es que la educación superior tiene que incorporar la educación permanente y cambiar el modelo o el paradigma anterior de educación terminal a realizarse en un proceso temporal (a realizarse de un año tal a otro año cual).

Si se asume el concepto de una educación permanente que se da dentro y fuera del espacio escolar normal, todo cambia: el sentido de los programas, los métodos, las actividades, los fines de las instituciones de educación superior. Por ejemplo, una consecuencia: más que enfatizar en un grado la especialización o la especialidad, habría que dar pie a una ampliación de la formación general. Es decir, se plantea una reevaluación de la especialización en los estudios universitarios.

La educación superior moderna debe crear las posibilidades a los graduados para una educación permanente, en parte realizada por sí mismos en el contexto actual. Esto plantea, por supuesto, la necesidad de discernir dentro del gran mundo de información y conocimiento, cuáles son aquellos elementos esenciales que pueden permitir al profesional su autoformación ya en su práctica o en las fases siguientes de estudios superiores.

La introducción de la premisa de la educación permanente afecta los planes y las actividades universitarias pero, también, en general, todas aquellas del sistema postsecundario de un país. ¿Cuáles actividades van a ser desarrolladas por las universidades?, ¿cuáles por los colegios universitarios? ¿cuáles por los institutos no universitarios?, ¿cuáles por las empresas?, etc. Esto es algo que en una estrategia de desarrollo de la educación superior debe definirse. Deben valorarse y reconocerse conocimientos y destrezas que no han sido antes reconocidos en las entidades educativas (ya lo hemos repetido: las experiencias profesionales realizadas en instituciones, organismos o empresas).

Una de las ideas de la educación permanente que más llama a la reflexión es que supone un concepto de universitario más complejo y diversificado que el tradicional. Puesto en otra forma: existen y existirán, cada vez más, diferentes tipos de universitarios. Algunos realizarán sus carreras tradicionales y obtendrán sus títulos universitarios, otros ya los tendrán y de una manera esporádica o sistemática formarán parte de la universidad en cursos y programas y

proyectos específicos. Otros no han pasado por la universidad antes y, sin embargo, participan de actividades, cursos y programas universitarios. Es decir, siempre y cuando se tengan claros los fines, es posible tener una colección variada de universitarios ligados a una institución.

La educación de por vida "... parece que llegará a ser irreversible con el tiempo y constituirá uno de los retos más importantes con los que tendrán que enfrentarse la enseñanza superior y las sociedades en el siglo XXI."²⁵¹ Esto significa que estos procesos de formación se irán desarrollando de formas totalmente distintas, inéditas y variadas, donde un gran componente individual cada día irá tomando mayor forma. Para el éxito de la educación permanente, la diversificación y la flexibilidad son factores fundamentales. Es decir: las estructuras rígidas en la oferta académica, en las oportunidades tanto de admisión como de realización de estudios propiamente están llamadas a perecer si se quiere asumir el paradigma.

Desde un punto de vista global, esta situación plantea no una reducción de la admisión en la enseñanza superior sino, exactamente, lo contrario: una expansión cada vez mayor en este nivel. Por eso, aparte del crecimiento demográfico y de la ampliación de la escolaridad en niveles educativos previos, no es posible pensar que la educación superior haya llegado a un tope, como alguna gente ha afirmado. De nuevo, al igual que en la década de los 70, cuando se respondía al crecimiento demográfico de la posguerra, hoy habrá que responder a reclamos sociales de una mayor educación superior, expandidos aun más todavía por una mayor demanda en el conocimiento y la formación. Esta no es una responsabilidad exclusiva de las instituciones de educación superior sino de la sociedad en su conjunto: comunidades, padres de familia, el Estado y, sin lugar a dudas, la comunidad internacional. Habrá que saber responder adecuadamente a la masificación para que no signifique un debilitamiento de funciones de alta calidad académica, como sucedió en muchas partes con la masificación de los años 70.

Hay algunas conclusiones muy claras: si ningún nivel educativo se puede considerar terminal o final, inevitablemente, se provoca no solo un cambio en el nivel de la educación superior, sino en todos los niveles del sistema educativo. Es decir: el paradigma de la educación permanente obliga a una modificación estructural del sistema de la educación en su conjunto. Como señala un documento reciente de la UNESCO: "La gran mutación que se impone en el

campo de la educación es la de su transformación de la perspectiva de la educación permanente –o a lo largo de toda la vida– para todos.”²⁵² Entonces, la educación superior no debe verse solamente como una cantera de cuadros profesionales y de mano de obra muy calificada, sino, también, como instrumento decisivo para el mejoramiento de la educación en los niveles previos y para el desarrollo de las estrategias que asumirán cada vez más la educación permanente. Por su lugar central en la creación, transmisión, aplicación, formación cognoscitiva y cultural, es el mejor instrumento para hacer progresar los niveles educativos previos. En el largo plazo, sin el respaldo y la participación activa de la educación superior no será posible mejorar y redefinir la educación preuniversitaria. Ha sido así y lo será aun más: la separación entre la educación preuniversitaria y la superior provoca la vulnerabilidad de sus sistemas educativos. En América Latina, por ejemplo, esta falta de una integración de los diversos niveles educativos será un problema central a enfrentar en los próximos años. En una declaración sobre la educación en América Latina y el Caribe, que se aprobó en la Habana, Cuba, en noviembre de 1996, se señaló enfáticamente: cualquier intento por superar la calidad y capacidad de respuesta social de la educación superior requerirá de una transformación definitiva del sistema educativo en su conjunto y para esos efectos la educación superior requerirá la máxima calidad.

Un detalle importante con relación a esto de la educación permanente es que la educación secundaria, cada vez más, deberá sustentar dos objetivos: por un lado una incorporación de su graduado en la vida laboral, pero, por el otro lado, la posibilidad de continuar estudios superiores *no necesariamente de una manera inmediata* a la conclusión de sus estudios secundarios.²⁵³ Esto supondrá importantes cambios curriculares. Primero: en el sentido de que la formación conducente a incorporarse a la vida laboral sea realmente de calidad y capaz de integrarse dentro de los currículos de educación superior *de otra manera*. ¿Hacia dónde apunta todo esto? En nuestra opinión, a que la experiencia laboral y la formación educativa desde la secundaria debe poderse validar apropiadamente por parte de las instituciones de educación superior. Segundo: los reclamos y las demandas sociales y de la producción obligan a que la formación general secundaria tenga mayor vínculo con salidas profesionales laborales desde un primer momento. Todo esto implica un cambio importante en las opciones formativas en el nivel de secundaria: debe existir, entonces, una

mayor coherencia y continuidad vertical y horizontal entre los diferentes niveles educativos.

La *educación a distancia* deberá incluirse privilegiadamente en esta corriente que fortalece nuevas maneras de educación, para así ofrecer mayores oportunidades a la población en demanda de la educación superior. Es decir, deberá vincularse a las nuevas modalidades de aprendizaje abierto a las tecnologías de la información y comunicación modernas, que permiten la posibilidad de incorporar mayores estratos sociales a la educación superior.

Flexibilidad, reforma, multidisciplinaria y transdisciplina

Al asumirse la educación permanente como un paradigma educativo vital, no es posible evadir las reformas académicas en casi todas sus dimensiones. No solo se ven afectadas las relaciones “externas” con el entorno social o la estructura e instrumentos institucionales para abordar la tarea, o los métodos educativos, también la composición interna más profunda de los currículos. Se convierte en un poderoso influjo para el cambio en la educación superior. Señala correctamente Tünnermann: solo si se acepta la diversificación y la flexibilidad como ejes de su devenir, la universidad y la educación superior en general demostrarán su disposición al cambio. ¿Cuáles cambios curriculares? Por ejemplo, se establece “un nuevo enfoque de la elaboración de los programas teniendo en cuenta la multidisciplinaria y la interdisciplinaria, la flexibilidad de las optativas pero dentro de un sistema coherente que permita la modularización, la transferencia de créditos, la convalidación de la experiencia profesional y la organización del curso académico ...”²⁵⁴ La diversificación y amplitud de la oferta postsecundaria es vital. Para ello muchas instituciones deberán romper con una serie de premisas y actitudes dogmáticas que se han tenido en torno a la educación superior. Las demandas profesionales diferentes y la variedad en el mercado laboral, deberán ser respondidas por la educación superior con una variedad y una diversidad muy amplias en torno a los programas y actividades. El momento es, también, una oportunidad para remozar los procesos de formación humanista que debe poseer la educación superior.²⁵⁵

Debe añadirse que tanto por la naturaleza del conocimiento moderno como su papel edificante en nuestra sociedad contemporánea, su manejo repre-

senta un elemento estratégico para el desarrollo de las naciones. Y esto invoca una actitud reformadora permanente de parte de las instituciones de educación superior. Como señaló recientemente Luis Yarzábal (Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y El Caribe): "... las expectativas que se ciernen hoy sobre las universidades, institutos técnicos y profesionales y otras instituciones terciarias requieren la redefinición de políticas, planes, programas, visiones orientadoras, currículos, capacidad de gestión y, sobre todo, un compromiso con la innovación y la transformación profunda de sus estructuras."²⁵⁶

Un escenario internacional gobernado por este significado vertiginoso y decisivo del conocimiento y por la educación permanente apunta a la *flexibilidad* y a la *preparación para el cambio*: lo que supone una reformulación radical de la organización curricular de la estructura de disciplinas rígidas y fijas, de la organización de los regímenes de profesores, etc. En la misma dirección se da, también, un replanteo de una organización del claustro que sostenga este tipo de cambios. Está claro: no se puede pasar de una estructura rígida a otra equivalente. ¿Cuál debe ser el sentido principal de esa flexibilización curricular? El cambio es el reclamo del futuro, todo apunta a la *temporalidad* y no *permanencia* de programas, organismos de profesores y estudiantes, mecanismos de adscripción de profesores y estudiantes y, llámesele con el nombre que quiera, un replanteo de las *disciplinas*, creando nuevas, o incluso mediante una estrategia que omita esa definición.

Hay conciencia internacional, también, de la importancia de ir más allá de la competencia especializada en la educación superior. Es decir, la tendencia es a favorecer una formación más *generalista* con respecto a la *especialista*: se subraya la importancia o el énfasis en competencias generales, las capacidades de tipo social y la personalidad en la formación de la educación superior. Las razones que se plantean con relación a esto son: en primer lugar, sobre la rapidez en que el conocimiento se vuelve obsoleto; en segundo lugar, los puestos en las empresas y las mismas instituciones públicas cada día demandan profesiones que suelen estar basadas en conocimiento derivado de diferentes disciplinas. De alguna manera, existe la necesidad de que los graduados universitarios estén en capacidad de adaptarse a los cambios y a tareas no previstas anticipadamente, lo cual es más factible con una formación más general que una estrecha, limitada y específica.²⁵⁷ Esta discusión sobre las competencias generales y las especializadas es muy importante. En diferentes partes del mundo la

situación ha sido diferente. Tradicionalmente en lugares como Francia y Alemania se había priorizado a los especialistas, en sentido inverso en las universidades británicas y las empresas japonesas la prioridad había sido una formación más bien *generalista*. En el momento actual todo parece indicar una *convergencia* hacia una formación más *generalista* pero que involucre la especialidad.²⁵⁸ Podría plantearse esto como una reevaluación de la especialización de cara a un nuevo contexto.

Otro consenso internacional es sobre el tipo de capacidades que se debe generar en los estudiantes universitarios o de educación superior. Primero: aptitudes para la resolución de problemas. Segundo: una orientación hacia la práctica (la capacidad de poder transferir conocimiento al mundo profesional y laboral). Tercero: el carácter interdisciplinario que permita responder a las nuevas formas de producción del conocimiento que se han desarrollado en los últimos tiempos. Cuarto: la capacidad para poder enfrentar los asuntos vitales del desarrollo de la humanidad: el desarrollo sostenible humano, la cultura de la paz. Finalmente: el desarrollo de capacidades para responder a un contexto internacional; es decir, competencias internacionales cada vez más decisivas en la vida social.²⁵⁹

Avanzar en esa dirección supone, no obstante, superar las dificultades de la inercia y el conservadurismo de los profesores y funcionarios de la educación superior. En todas partes, los grupos de interés local, los "feudos", así como las debilidades de definición y voluntad políticas de las instituciones conspiran contra este tipo de alternativas educativas. No deja de tener importancia, también, que los cambios de disciplinas y las transformaciones representan reformas fundamentales a la forma como se ha integrado, aglutinado y desarrollado buena parte del conocimiento y la experiencia académica, no se podrán evadir las consideraciones *epistemológicas* más generales.

El escenario demandará, cada vez más, un desarrollo amplio de la interdisciplina y la multidisciplina, tanto por el curso mismo del conocimiento moderno, como, también, por los reclamos sociales contenidos en las estrategias de desarrollo nacional e internacional. Pero, además, el mismo desarrollo sostenible obliga a un planteamiento transdisciplinario, lo más decisivo intelectualmente. Por ejemplo, la reorientación de la educación hacia la sostenibilidad (valor fundamental de nuestra cultura), no se puede realizar sin romper con la estructura compartimentalizada y aislada de las categorías y disciplinas clásicas

en el conocimiento y en la academia. Los complejos problemas del mundo al que nos enfrentamos hoy y que exigen la sostenibilidad obligan con decisión, a un replanteamiento de las disciplinas. Esto no es algo que está inscrito exclusivamente en las fronteras de la educación superior, sino que afecta la esfera del trabajo y la vida productiva en su conjunto. De igual manera, la sostenibilidad empuja a que se rompa la separación entre los que están en el sistema educativo y los que están excluidos del mismo. Es decir: la sostenibilidad empuja hacia la educación para toda la vida, la educación permanente. ¿Cuáles son los asuntos o temas que el desarrollo sostenible planteará para la población los próximos cinco, diez, quince años? Esto es por supuesto imposible de prever con precisión, pero todo indica que la estructura de disciplinas que se posee en la academia y en las instituciones de educación superior en general no son capaces para responder a esas necesidades de una manera efectiva. De nuevo, volvemos a la interdisciplina, la transdisciplina y la colaboración entre los diferentes campos del saber.²⁶⁰ Esto es decisivo para la academia. Para ello, es esencial que se promueva estructuras académicas y programas de estudio muy diversos, respondiendo a las necesidades del nuevo orden y haciendo énfasis en una extraordinaria flexibilidad. Esta deberá aplicarse, también, a lo que la universidad valora como créditos válidos dentro de sus currículos. Repetimos: deberá recolocarse el papel de la experiencia profesional dentro de los sistemas de valoración académica.

La pasada reunión mundial de la educación superior afirmó con mucha fuerza la relevancia de la interdisciplina y la transdisciplina:

“El progreso del conocimiento mediante la investigación es una función esencial de todos los sistemas de educación superior que tienen el deber de promover los estudios de posgrado. 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. Se debería establecer un equilibrio adecuado entre la investigación fundamental y la orientada hacia objetivos específicos.”²⁶¹

Bien señala la UNESCO: al reforzarse las funciones de servicio a la sociedad por parte de la educación superior, se obliga a planteamientos interdisciplinarios y transdisciplinarios que permitan un escrutinio de los problemas y asuntos considerados.²⁶²

¿Cómo incorporar el desarrollo de las disciplinas fundamentales a través de reformas que faciliten la transdisciplinariedad en una institución?²⁶³ Ya lo hemos dicho y es consenso internacional que estas tendencias en la educación deben establecerse particular y precisamente en el currículo: en la organización de los cursos, de los requisitos, proyectos y actividades relacionadas con las carreras en las diferentes instituciones. Es necesario cambiar el currículo tradicional y sus fundamentos teóricos tradicionales.²⁶⁴ Su sentido debe ampliarse para incluir el conjunto completo de las experiencias de aprendizaje y, de la misma manera, conceptualizar currículos con un mayor grado de individualización. Es decir, puesto en otras palabras: los currículos rígidos y comunes para todo el mundo deben abrir paso a una amplia flexibilización que permita la escogencia individual en las diferentes opciones educativas del sistema de educación superior. Pero vayamos ya a la perspectiva académica más general.

Una reforma en las disciplinas está en curso en la vanguardia de las instituciones de educación superior en el mundo. ¿Cuál ha sido la evolución de estos procesos de mutación? Nuestra primera apreciación: múltiple y, en muchos casos, conflictiva. Una primera orientación ha planteado que las viejas disciplinas se “interconecten” o “multiparticipen” en las actividades o proyectos, para buscar satisfacer las demandas en torno a los influjos e interacciones disciplinarias que obliga el contexto. Esto es algo equivalente a seguir siendo lo que han sido hasta ahora (los mismos departamentos de matemáticas, química, filosofía, etc.), pero con interacciones y programas de interés recíprocos. Aunque ha sido la alternativa más adoptada (desde hace bastantes años), no pareciera ser, sin embargo, la única ni tampoco la mejor opción. Depende de cada institución.

Una opción más radical, también, ha cobrado fuerza hace menos tiempo: se trata de aquella que plantea, más bien, dejar atrás esas disciplinas y establecer nuevos programas de formación y de investigación *específicos, temporales* y *no permanentes*. Esta opción encierra grandes consecuencias. En particular y a manera de ejemplo: una reorganización del claustro y una estructura curricular muy diferentes. También, replantea el significado de los títulos (valorando más los cursos y actividades realizadas individualmente por los estudiantes que un título que no hace diferencias de naturaleza personal). La creación de programas así concebidos supone una mayor relación entre estudiante e investigación, algo sumamente importante de lograr en el nuevo contexto. La existencia de disciplinas o programas no permanentes permitiría responder con mayor

flexibilidad y eficiencia a las demandas, tanto del mercado profesional como las impuestas por el desarrollo cognoscitivo y tecnológico; permitiría responder a los reclamos institucionales o a las urgencias sociales y nacionales. Al cabo de un período de años, quinquenios, o incluso décadas (dependería de muchos factores), las nuevas disciplinas y proyectos nuevos abrirían espacio a nuevas opciones con nuevos propósitos. Los procesos de evaluación de la pertinencia, calidad y eficacia de un programa se podrían realizar mejor así que si éstos están planteados de una manera permanente y definitiva, *atemporalmente*. También, una estrategia así puede beneficiar las necesidades individuales de profesores e investigadores que podrían desarrollar sus actividades de acuerdo a su evolución intelectual y a sus intereses (los cuales pueden ir variando con el correr del tiempo).

Sea cual sea la orientación que una institución o un país decidan o puedan beneficiar, el punto de fondo es que las disciplinas estáticas y rígidas, colocadas en departamentos estancos con poca comunicación, representan una muralla para la vinculación dinámica con el entorno y las funciones de la universidad en el escenario cognoscitivo y social y, además, una tumba para investigadores y académicos cuyas dinámicas intelectuales internas tienden a ser crecientemente más amplias, universales y diversas, y una tumba para el futuro de la academia. Con la perspectiva apropiada, además, una vida de las disciplinas y los claustros flexible, cambiante, temporal, transitoria puede constituir un extraordinario fundamento para desarrollar la perspectiva *humanista e integradora* de la cultura que siempre ha constituido una premisa de la educación superior y que, muy pocas veces, ha sido plasmada efectivamente.

Apuntarse en cualquiera de estas perspectivas supone realizar una tarea reformadora de naturaleza colosal, porque implican cambios decisivos en la estructura de las disciplinas que ha sustentado el conocimiento y la práctica académica en la historia de la sociedad moderna durante siglos.

La diversificación de la educación superior

Tanto por la expansión demográfica, el desarrollo del conocimiento, el paradigma de la educación permanente y el establecimiento de programas y opciones de formación e investigación interdisciplinarias y transdisciplinarias,

el escenario refuerza la diversificación de la educación superior. Primeramente: por la diversidad (de objetivos, intereses, expectativas y experiencias educativas) de la población que requiere esta formación. En segundo lugar: debido a la tendencia general de proveer servicios de una manera más "individualizada". En tercer lugar: por la diversidad de las tareas que plantean los países a la educación superior. Por otra parte, existe un asunto medular en el escenario mundial: debido a la amplitud, profundidad, y ritmo del desarrollo cognoscitivo actual, y su vínculo con el entorno social, también se empuja hacia la diversificación de las opciones académicas. Todos estos factores determinan diferentes instituciones pero, también, una diversificación de la oferta académica interna (en formación profesional e investigación). Todo empuja hacia lo mismo: replanteos de las carreras y actividades para cubrir muchas opciones.

La UNESCO ha reconocido la diversidad y variedad de las instituciones de educación superior existentes, de acuerdo al perfil académico, a la duración de los estudios, a las tecnologías y técnicas de la enseñanza-aprendizaje, a la organización, a las especialidades, a los recursos de financiación, al carácter nacional o regional, etc. Pero, por encima de la diversificación o la masificación, la UNESCO ha impuesto ciertos valores y líneas de conducta que son perfectamente válidas: una de ellas, que además de promover la diversificación hay que enfatizar *la calidad* de estas instituciones y programas. Dos, que hay que buscar la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación superior. Tres, la importancia de mantener el sentido y los fines y la misión de la educación superior, en particular con respeto absoluto de la libertad académica y de la autonomía: premisas universales de la universidad.²⁶⁵ Pero es apenas un punto de partida: no se debe hablar de un modelo de universidad en abstracto. Hay y debe haber "de todo": no solo diferencias en calidad (un punto de partida), sino en contenidos y especializaciones. En algunos casos el énfasis debe ser la formación profesional o técnica y, a veces, la investigación, sin que ello establezca valoraciones de calidad particulares. De alguna manera, sin embargo, todo conduce a responder adecuadamente no solo a la masificación y diversificación, sino a las tendencias a debilitar la calidad de la formación superior. Este es un asunto muy complejo, pero fundamental.

Es imposible una fórmula que asuma parámetros indiscriminados para juzgar las instituciones de la educación superior. El criterio de valoración es el de la calidad, pero evidentemente éste no puede ser ajeno a los objetivos y al espacio social al que se dirige una institución. Por la calidad y peso específico

de sus recursos humanos y materiales, y por la amplitud y profundidad usuales de sus quehaceres, en general las universidades seguirán ocupando la rectoría de la educación superior. Las universidades forman los cuadros profesionales, científicos o académicos del mayor nivel, aquellos que van a tener la mayor relevancia en la economía, la política, las artes, el deporte, las ciencias, la tecnología, la educación y la cultura en general. Esto significa: ellas proporcionan la dirección humana de que se dota un país. Con la ampliación de las exigencias profesionales y cognoscitivas, en las diferentes dimensiones del quehacer nacional e internacional, potenciada extraordinariamente por el contexto histórico, también se amplían las exigencias en calidad y pertinencia de la formación ofrecida por las universidades. La creciente rigorización y competitividad de los sistemas de grados y títulos será una tendencia permanente. Estas son demandas para los graduados como para el claustro de estas instituciones.

La diversificación de las opciones postsecundarias conduce al planteamiento de la creación de sistemas o marcos de regulación nacionales de educación superior con claros parámetros de desarrollo institucional, tanto en las reglas del juego como en la calidad y los mecanismos de asegurarla para la población. En muchos países, las universidades están llamadas a redefinir drásticamente sus misiones dentro de sistemas de educación postsecundaria ampliados y diversificados. En el pasado, muchas veces, las universidades han ocupado casi todas las opciones de la educación postsecundaria (en algunos países más que en otros). Esto cambiará, sin duda, como ha venido sucediendo ya desde hace bastantes años.

Es un tema complejo y problemático: ¿la educación superior debe albergar a toda la población graduada de secundaria? La respuesta es sí y no. Si lo que se pretende es que todos los graduados de secundaria pertenezcan a las universidades, entonces la respuesta es no. Los objetivos universitarios nos corresponden a todas las personas graduadas de la secundaria. Sin embargo, existen y deben existir otras opciones y alternativas para el graduado de la educación secundaria, todo mediante un sistema de educación superior. En otros términos: la respuesta a la necesidad de aumentar la población estudiantil en la educación superior, como un requisito de los proyectos nacionales de desarrollo, reside en la diversificación de la oferta de la educación superior, que no debe limitarse exclusivamente a la universitaria. No debe concebirse la diversidad y diversificación de la educación superior como un problema. Todo lo contrario: debe verse como un mecanismo indispensable para poder responder

a la demanda creciente de educación superior en el planeta y poder ofrecer “acceso a distintos modos de enseñanza y ampliar el acceso a grupos sociales cada vez más diversos, con miras a la educación a lo largo de toda la vida, lo cual supone que se puede ingresar al sistema de educación superior y salir de él fácilmente.”²⁶⁶ Es importante, entonces, una educación postsecundaria en cada país con universidades y otras instituciones con salidas laterales y posibilidades de continuar estudios hasta los más altos niveles. Por supuesto: debe tener sus reglas y un funcionamiento apropiado. Para Tünnermann, esta es precisamente una de las formas de responder a la masificación de la educación superior y a las necesidades del momento. Es una tendencia en el desarrollo actual. Si lo que se busca es una diversificación de las alternativas educativas en la educación superior, esto exige una flexibilización de todas las estructuras administrativas, institucionales de la misma,²⁶⁷ cambios evidentes en los esquemas en su desarrollo institucional tradicional.²⁶⁸

Dos de las premisas de un sistema de educación superior son la *complementariedad* y la *compatibilidad* de las diversas opciones. Es decir: que las opciones diversas puedan permitir una “circulación” de los estudiantes y de las personas interesadas de una manera clara dentro del sistema. Empezar una educación superior en alguna institución y, sobre la base de algunos criterios académicos, poder completarla, ampliarla, enriquecerla, en otra u otras instituciones, deberá ser siempre posible. Esto, por supuesto, obliga a la creación de mecanismos *interinstitucionales* y *nacionales* que establezcan créditos, definan parámetros, generen evaluaciones, acreditaciones, y ofrezcan la información debidamente codificada a la población. Los mecanismos de reconocimiento de títulos, grados, cursos entre las instituciones de educación superior siempre han existido, con menor o mayor restricción o grados de eficacia. La diferencia de calidades o las características propias de procedimientos académicos han conspirado, en muchas ocasiones, en perjuicio de estudiantes. Sin embargo, cada vez más se incrementan los instrumentos para dar respuesta a la presión moderna por intercambios, traslados, interacciones nacionales e internacionales. Aumentan los esfuerzos, nacionales e internacionales, por dar mayor racionalidad y uniformidad a los quehaceres de la educación superior.

Uso de tecnologías

Nos parece pertinente introducir aquí el asunto del uso de las nuevas tecnologías: en nuestra opinión, tendrán un impacto aún mayor en la educación superior que en el resto del sistema educativo. El asunto no se refiere solo a lo cognoscitivo: reconstrucción de la práctica académica. También a las dimensiones educativas y administrativas básicas. La presencia masiva de computadoras, calculadoras sofisticadas, laboratorios, recursos audiovisuales y multimedia, teleconferencias, etc., replantea la relación *profesor-estudiante*, obliga a cambios curriculares y metodológicos, pero, también, afecta la relación *estudiante-institución*; los procesos administrativos de información, matrícula, control, apelación y escogencia de alternativas académicas y de profesores, todos ellos, se ven afectados en el marco definido por un uso tan amplio de la tecnología. En particular, se replantean no solo las relaciones *interestudiantiles* sino aquellas entre la institución y las familias de los estudiantes. Todo esto es más relevante si se tiene en mente una mayor amplitud y diversidad de la oferta de la educación superior.

El uso de tecnologías modernas refiere a los procesos pedagógicos y cognoscitivos en general y, por lo tanto, a cambios en las metodologías, los currículos y los objetivos académicos. Es interesante mencionar que aunque grandes desarrollos tecnológicos en cuanto a la información y a las comunicaciones se han dado precisamente en las universidades o con participación de éstas, en estas instituciones su utilización es relativamente débil.²⁶⁹ Es mucho el impacto que pueden tener las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación. En particular, lo que se llama la forma vertical de formación desaparecería para dar lugar a una forma en *anillo* en la que "... el docente se transforma en facilitador de un proceso centrado en el alumno y en su capacidad de descubrir los conocimientos a su propio ritmo y en colaboración con los demás alumnos y los facilitadores. En segundo lugar, esta nueva forma de pedagogía va a liberar de las limitaciones de espacio y de tiempo, gracias a un modo de funcionamiento asincrónico. Al perder su verticalidad el aprendizaje pasa a ser un proceso de colaboración y de coparticipación entre diferentes grupos."²⁷⁰

Un ejemplo es la universidad "virtual". Bien dice Miguel Rojas Mix (Director del Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica): "La universidad virtual podrá recoger y distribuir con oportunidad (es decir con la mínima obsolescencia) conocimiento más allá de las fronteras de los campus, y las universidades deberán considerar la forma de trabajar con la 'ciberdocencia' e integrarla en sus planes de estudio".²⁷¹ Un caso reciente en esa dirección es la Jones International (creada hace pocos años) en Colorado, EEUU. A diferencia de las experiencias anteriores en las que universidades "de carne y hueso", cemento y madera (es decir, que poseen instalaciones físicas reales), en este caso todo es virtual, con profesores que provienen de otras universidades con tiempos parciales. Todo es vía Internet. Esta institución fue autorizada a entregar títulos por la Asociación de Colegios Universitarios y Escuelas de Centronorte de los Estados Unidos. Algo similar ocurre con la Universidad de Phoenix. Para el año 2000 ya debían existir miles de programas virtuales. Uno de los principales aspectos que interviene aquí es la reducción extraordinaria de costos de las carreras universitarias así desarrolladas (por ejemplo: menos inversión en profesores de tiempo completo). Según la Jones International: el número de personas que demandan educación superior en los Estados Unidos se estima en unos 100 millones, pero las universidades solo pueden ofrecer unos 15 millones de lugares.²⁷² En el mundo, la universidad virtual está llamada a ocupar un papel cada vez más relevante. Deberá, por supuesto, identificarse su utilidad y aplicación así como su forma de realización (asociada a universidades reales, con énfasis en la educación a distancia, o virtuales absolutas) en los diferentes contextos. Es probable que para países en desarrollo, en especial, constituya un instrumento de extraordinaria utilidad.

En otro orden de cosas, es interesante señalar que la Internet-2, propulsada por la *National Science Foundation* de los EEUU, va a apuntalar ese tipo de opciones académicas: fomentará la educación a distancia y virtual. Para algunos, se trata de un regreso de la iniciativa de las universidades en el territorio de las redes electrónicas.²⁷³ En su primera fase, comunicará a 120 universidades a velocidades 100 veces mayores que la actual red, y unas cuantas a 1.000 veces mayores. Sin embargo, las inversiones las hará la Defense Advanced Research Projects Agency (un organismo militar de investigación tecnológica). Participan la NASA, y compañías como Qwest Communications Int., Cisco Systems y Northern Telecom. La *Next Generation Internet* que fue anunciada con gran entusiasmo por el presidente Bill Clinton está inscrita en el firmamen-

to y podrá beneficiar los mecanismos para el progreso de la educación y la cultura.

Por otro lado, también, el impacto tecnológico implica posibilidades mayores de intervención de la educación superior en otros niveles educativos, otros estratos de la vida económica, institucional y social en general. Para una mayor participación de la población en la educación superior, los recursos tecnológicos de nuestra época permiten una mayor proyección del contacto de los universitarios o de la educación superior en general con la población. En esta dirección, de nuevo, la *educación a distancia* es un recurso que cada vez tiene y tendrá mayor relevancia para el mundo de la educación superior.

Otra de las consecuencias a colocar en relieve y que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación empujan: la redefinición del uso del *campus*; menos personas en el *campus* central, más contactos indirectos. Y, lo que constituye una consecuencia importantísima: mayores descentralización y regionalización apoyados en opciones curriculares metodológicas y tecnológicas diferentes. El modelo de una institución centralizada administrativa y físicamente ha ido cediendo su lugar a la idea de la misma institución como un *sistema* constituido por diferentes integrantes descentralizados, regional, local o nacionalmente. Esto, también, abre opciones más amplias para la oferta de educación superior a la población.

La investigación

La demanda de una relación más estrecha con el entorno social, pero, también, el papel creciente y determinante del conocimiento en la vida mundial en toda sus dimensiones, así como las transformaciones internas de las disciplinas académicas, conducen a hacer del lugar de la investigación universitaria un asunto muy relevante. En general, en los países en desarrollo la investigación se ve relegada, aunque debe reconocerse que en los países más desarrollados se ven relegadas más bien las tareas docentes.²⁷⁴

En primer lugar, para no perder las perspectivas adecuadas, debe aceptarse que, a esta altura de la historia del planeta, las universidades no tienen el monopolio de la investigación científica y ni siquiera fundamental en la escala internacional. Sin duda, es en el sector productivo donde se desarrollan mayo-

res niveles de investigación. No es ésta, sin embargo, la misma situación en todos los países. La anterior situación describe mejor el contexto de los países desarrollados, en los países en desarrollo (salvo excepciones) la mayor parte se realiza en las instituciones de educación superior.

El siguiente cuadro nos muestra la estructura de la investigación en algunos países.

CIENTÍFICOS E INGENIEROS DEDICADOS A INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO GASTO EN EL SECTOR EDUCACIÓN SUPERIOR Porcentajes en cada sector del país					
	Año	Educación superior	Producción	Servicios generales	GASTO EN EL SECTOR EDUCACIÓN SUPERIOR
Canadá	1993	42,6	47,2	10,3	22,1
Francia	1994	34,9	44,7	20,4	16,2
Alemania	1993	29,2	56,1	14,7	18,0
Grecia	1993	59,4	16,4	24,1	40,7
Suecia	1993	36,4	50,2	13,4	24,5
España	1994	59,7	23,1	17,1	31,6
Estados Unidos*	1993	13,3	79,4	7,3	15,7
Federación Rusa	1995	6,8	64,9	28,2	5,4
Argentina	1995	53,6	15,9	25,5	36,0
México	1993	54,8	6,1	39,1	53,7
Singapur	1995	20,4	61,8	17,8	14,1
República de Corea*	1994	36,4	50,5	13,2	7,7
Turquía	1995	74,3	13,9	11,7	69,0

* No se incluye el personal militar dedicado a estas actividades
No se incluyen las ciencias sociales ni las humanidades.
Fuente: [UNESCO: "Panorama estadístico de la enseñanza superior en el mundo: 1980-1995", París: 1998]

Nótese cómo en países avanzados como Estados Unidos, Alemania y Francia la gran mayoría de los científicos e ingenieros se encuentra en el sector productivo y el gasto en investigación y desarrollo se comporta parecido. Algo similar sucede con Corea o Singapur, países emergentes de alto desarrollo económico. Mientras tanto, países en vías de desarrollo como Argentina y México o, más contundente aún, Turquía, el grueso de estos profesionales y la mayor proporción de gasto en investigación desarrollo se encuentra en la educación superior. La comparación entre el porcentaje de estos profesionales y el res-

pectivo en el gasto revela ciertas peculiaridades que refuerzan nuestra valoración de la estructura de I&D en estos países. Por ejemplo, mientras Canadá posee un porcentaje no despreciable de profesionales en el sector educación superior (42,6%), el gasto que realiza en el mismo es significativamente menor (22,1%). Igual sucede con Francia: 34,9% de investigadores *versus* 16,2% de gasto. La diferencia en el caso de Corea es proporcionalmente mayor: 36,4% *versus* 7,7%.

¿Qué nos permite señalar esta comparación de las estructuras de los recursos humanos y del gasto en I&D? En primer lugar, conforme un país crece económicamente y la sociedad civil se fortalece, el sector productivo emplea al mayor número de investigadores y destina mayores recursos a estas áreas. Parece inevitable, entonces, el reclamo para los países en desarrollo de dirigir sus acciones en la búsqueda de una estructura similar a la que exhiben los países de mayor éxito económico y desarrollo social. Esa estructura tiene sentido. Es decir: no se puede pensar que *en el largo plazo* las instituciones de educación superior podrán constituir el principal lugar de la investigación en un país (salvo en algunas áreas o disciplinas). Si se quiere éxito económico, deberá ser exactamente al revés. De lo que se trataría es, entonces, de conscientemente fomentar el crecimiento de la I&D en el sector productivo. Esto no es por supuesto una decisión unilateral de un gobierno o de la educación superior. Todo depende de muchas variables y protagonistas.

Lo anterior no quiere decir que la investigación en las universidades no se deba hacer ni sea importante. Ni, por otro lado, que sea válido transportar e implantar una situación en otra latitud. Aunque la investigación cognoscitiva (científica, académica o tecnológica) pueda hacerse mejor mayoritariamente en ciertos campos de la industria o en centros especializados no universitarios, nadie puede negar que mucho de ella es posible por el trabajo de las universidades; no solo en la generación de cuadros, de tendencias y disciplinas de investigación, sino en la investigación misma. Tampoco se debe desconocer la relevancia de muchísimos convenios entre empresas, instituciones y universidades para el progreso de la investigación en todos estos países avanzados. En algunos campos las universidades son y deberán ser por mucho tiempo las que concentren la labor de investigación. En todas las latitudes, sin embargo, las universidades cada vez más han buscado múltiples mecanismos de relación con el sector productivo para realizar actividades de investigación.²⁷⁵ Esto es muy importante.

El quehacer de la investigación se potencia en un nuevo orden que ha hecho de la creación y utilización cognoscitivas un fundamento. Sin investigación se debilitan las actividades docentes o de extensión social que realiza una institución de educación superior. La diversidad de la educación superior se refleja en el hecho que existen buenas universidades con especialidades temáticas o con énfasis en la formación profesional o la investigación. Pero lo que parece una lección es la relevancia de la interrelación entre formación profesional e investigación; sin formación profesional una institución no es una universidad; y sin investigación en su seno la calidad de su formación profesional solo puede decrecer. Los énfasis institucionales pueden ser muy variados de acuerdo a los requerimientos sociales, los recursos humanos o la historia, pero sin esta interrelación una universidad no podrá realizar su misión en el nuevo orden.

La investigación es decisiva, además, porque, precisamente, es a través de investigación de calidad que genera resultados serios, alto nivel académico, rentabilidad económica y una formación humanística y progreso cultural para que los programas y las actividades de la educación superior puedan ser valoradas, apreciadas y defendidas por la ciudadanía.

En general, los intelectuales coinciden en que es clave hacer de la investigación un asunto fundamental, función central de la universidad contemporánea, a incorporar dinámicamente en todas las actividades de estas instituciones en mitad de un escenario histórico que ha hecho de la creación, re-creación, transmisión y crítica del conocimiento pivote de su decurso.

La educación superior deberá asumir las labores de investigación en las ramas del conocimiento para las cuales el sector productivo y la sociedad civil no están en condiciones de asumirlas. Para esto no es suficiente una perspectiva intelectual que afirme exclusividad de las ciencias naturales y las tecnologías, es necesario subrayar también la importancia de las ciencias sociales y las humanidades. En una visión que unifica cada vez más las disciplinas cognoscitivas y académicas, y que fortalece una visión integral y humanista del desarrollo de los individuos y la sociedad, éstas áreas de investigación no deben relegarse.

En todos los casos, la educación superior deberá buscar desarrollar y preservar lazos estrechos con las acciones de investigación que se realicen en su exterior a través de fórmulas creativas que involucren capacitación, orienta-

ción, intervención multidisciplinaria. En particular, nos repetimos: debería ser una de sus responsabilidades esta línea de promover la investigación en el sector productivo y trasladar a estos sectores actividades que en algún momento han tenido que asumir ante la debilidad de estos sectores para desarrollarlas. Algo así como: abrir los caminos, trasladar investigación hacia el sector productivo, y preservar o desarrollar una relación colaborativa de gran nivel con todo el quehacer que se haga en esa dirección.

Tal vez se pueda decir que las universidades deben jugar un papel *estratégico* en la investigación ajustado a las condiciones y demandas específicas del desarrollo de cada país. Discernir qué es en cada circunstancia ese lugar estratégico y apuntalarlo es el principal reto a realizar.

Para la región latinoamericana el esfuerzo a realizar es muy grande. Los datos en torno a su producción científica y tecnológica son manifestación de sus problemas académicos, educativos y sociales. Se sabe que América Latina contribuye con no más de un 1% del total de todas las publicaciones científicas del mundo. Este dato es elocuente si se compara con otros países: solo Bélgica o Israel por separado producen más que toda la América Latina en su conjunto.

El asunto es aún más grave, como bien señala el exrector del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Arturo Jofré: mientras que América Latina posee un 2,4% del total de investigadores su producción científica anda alrededor de un 1%. Visto como un todo, hay cuatro países que engloban casi el 90% de las publicaciones científicas de América Latina: Brasil, Argentina, México, Chile y Venezuela.²⁷⁶ Véase el cuadro con los totales de publicaciones científicas realizadas entre 1986 y 1991, que comprueba parte de estas conclusiones.

Otro elemento importante de mencionar: la publicación científica en esta región se concentra en cinco áreas las cuales no incluyen a las ingenierías y las tecnologías.²⁷⁷

A lo anterior habría que añadir que muchas de las publicaciones científicas realizadas en América Latina no tienen un amplio impacto académico; esto es fácil de demostrar con la cuantificación del número de citas que se hacen de los artículos específicos publicados. Aunque no debe ser el criterio universal para todas las áreas.

PUBLICACIONES CIENTÍFICAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1986-1991		
País	Total	Porcentaje
Puerto Rico	6	0,011028398
Belice	7	0,012866464
Surinam	17	0,031247128
El Salvador	18	0,033085194
Guyana	37	0,068008455
Nicaragua	45	0,082712986
Honduras	50	0,091903318
Haiti	58	0,106607849
Guyana Francesa	79	0,145207242
Re. Dominicana	101	0,185644702
Bolivia	126	0,231596361
Ecuador	205	0,376803603
Guatemala	259	0,476059186
Paraguay	274	0,503630181
Uruguay	419	0,770149802
Panamá	468	0,860215054
Costa Rica	512	0,941089973
Cuba	721	1,325245841
Perú	724	1,33076004
Colombia	917	1,685506847
Jamaica	1191	2,189137028
Venezuela	2676	4,918665564
Chile	7204	13,24143002
México	8178	15,03170664
Argentina	12731	23,40042276
Brasil	17382	31,94926937
Total	54405	100

Fuente: [Guimaraes, J.A.: *Science and Technology in the Americas. Perspectives on Pan American Collaboration*. AAAS, 1993], incluido en el artículo de Mauricio Forte Besprosvani: "Ecología de las publicaciones científicas latinoamericanas", en el libro editado por [Cetto, Ana Maria / Hillerud, Kai-Inge: *Publicaciones Científicas en América Latina*, México: ICSU, UNESCO, UNAM, AIC, FCE, 1995]

Debe incluirse en la comprensión de esta situación que estos datos no revelan toda la producción que se hace en la región, puesto que existen problemas de infraestructura para una buena difusión internacional y, por ende, reconocimiento, de sus publicaciones.

LA EXCELENCIA ACADÉMICA Y LA PERTINENCIA SOCIAL

Hemos evadido hasta ahora el asunto de la calidad en la educación superior para colocarlo en la perspectiva más apropiada: después de dibujar el horizonte más amplio con las variables del escenario histórico y los principales ejes del desarrollo de la educación superior. El tema subyacente o la premisa no dicha hace referencia a la validez y pertinencia de estas instituciones en cada nación y la excelencia de sus quehaceres en función del progreso del conocimiento, la expresión artística o el desarrollo social.

La comercialización de la academia

En un documento de la UNESCO publicado en el año 1993, intitulado “La universidad como una Institución hoy”, escrito por Alfonso Borrero Cabal, se sugiere un proceso de autoevaluación constante de la universidad, basado en unos indicadores de funcionamiento que los califica como calidad, excelencia, efectividad y pertinencia. Todos estos términos tomados de la jerga económica. En el mismo sentido: Claude Allègre²⁷⁸ señalaba hace un tiempo dos de los objetivos principales de la reforma de las universidades francesas: la integración, y otro, precisamente, la excelencia. Esta integración hacía referencia al compromiso de la universidad con la sociedad y con el orden internacional establecido en particular para Europa: la Unión Europea. La excelencia refiere a la calidad de la producción universitaria dirigida ya no hacia la vida nacional, y la idea de cultura nacional, sino hacia la empresa y hacia la Unión Europea.²⁷⁹ Estos términos tomados de la economía han suscitado críticas en la comunidad intelectual. ¿Es válido usarlos en asuntos tan diferentes como los académicos?, ¿no será este uso el reflejo de una indebida comercialización de la universidad? Para algunos autores es exactamente eso: se ha dado una pérdida del espacio intelectual y académico a favor del espíritu empresarial y comercial. En particular, según el canadiense Bill Readings, al importante término de “excelencia académica” en las universidades de Occidente se le ha dado un carácter meramente económico.²⁸⁰ Este tipo de razonamientos ha sido recurrente en algunos gremios alrededor de las universidades. Me parece pertinente

una digresión en torno a este tema, para establecer nuestra visión de la naturaleza misma de la universidad en el escenario actual.

Es cierto que hay una penetración extraordinaria de la economía en la evolución universitaria, en su lenguaje, en sus valores, y el término excelencia académica de alguna forma se ha visto matizado por este tipo de influencias. La pregunta es ¿es esto bueno o es esto malo?, ¿representa la señal de la comercialización de la universidad? Seamos claros con esto: si la universidad se convierte meramente en una empresa corporativa económica, donde los estudiantes son clientes y las reglas del juego se imponen por las reglas de la oferta y la demanda, pues simplemente dejaría de ser universidad. Puede que así transformada juegue algún papel social, pero perdería su quintaesencia. Los fines de la universidad en la búsqueda del conocimiento, la formación integral, la cultura y la defensa de los valores humanistas, así como sus compromisos estratégicos en la investigación y la docencia, se desvanecerían. Una comercialización de la institución universitaria sería una tragedia para la misión universitaria, y para la sociedad. Sin embargo, nadie puede negar que, en el contexto histórico en el que vivimos, la economía juega un papel importante en la evolución internacional y que los proyectos nacionales de progreso están plenamente asociados a desarrollos importantes en la producción. Las instituciones de educación superior son y deben ser un componente fundamental en esa dirección. La educación superior debe subrayar en el actual contexto su vínculo en particular con la producción (sin ser exclusivo). Y esto no la puede dejar inerte, inalterada: cambios en sus objetivos, organización y prioridades se plantean en esa dirección. Es inevitable.

De igual manera, puede que un debate epistemológico más profundo se deba hacer, pero, en general, eficacia y pertinencia (en el sentido de corresponder a las exigencias de la sociedad y de la economía en general) son términos perfectamente válidos, útiles. Eficacia y eficiencia, calidad del producto, adecuación a la sociedad y al contexto no tienen por qué verse con una mirada negativa. No estaría bien que la universidad se convierta en un ente meramente productor hacia un mercado extendido internacional de mercancías, pasando por alto la formación humanística y el valor de los principios de solidaridad, equidad, justicia. Es necesario reconocer que existe la tendencia y es valioso percatarse de ello. Pero, como siempre sucede en los fenómenos sociales, las tendencias positivas y negativas se dan en el mismo contexto. Hay que saber enfrentar las negativas y defender las positivas, y de eso se trata. No rechazan-

do en abstracto y *ad portas* cualquier transformación porque ésta no se somete a premisas ideológicas o enjuiciamientos maniqueos. La realidad y la vida son más complejas que las doctrinas. Es de seguro más difícil abandonar la ideología y las posiciones universales para enfrentarse a lo que existe y hacerlo progresar poco a poco. No se trata, entonces, de rechazar términos como eficiencia, eficacia, pertinencia y calidad y excelencia, porque provengan de la jerga económica o porque puedan revelar un substrato económico. Se trata de integrarlos dentro de una visión de progreso de la calidad de vida y los valores humanistas. De la misma manera, no se pueden debilitar los compromisos con el sector productivo y una relación más estrecha con el entorno. En la búsqueda de una educación superior volcada “hacia fuera” se debe encontrar las líneas de acción que refuercen mejor los valores más profundos de su misión. Esto no es algo que pueda establecerse *a priori*, el análisis concreto de la situación concreta es el imperativo.

La calidad, la evaluación y la acreditación

Un escenario que promueve la expansión y diversificación de la educación superior, su vínculo estrecho con el entorno social y su participación privilegiada en un mundo globalizado necesita políticas e instrumentos que le permitan asegurar calidad en la práctica de estas instituciones. Para responder a esta situación, la UNESCO centraliza su propuesta para la educación superior de cara al Siglo XXI en tres conceptos: pertinencia, calidad e internacionalización.²⁸¹ La UNESCO señala dos retos: uno de ellos es, a la vez que una mayor universalización del aprendizaje superior, una adecuación de los planes, programas y los fines universitarios y de la educación superior en general a las realidades sociales en que actúan (la pertinencia). Y, en segundo lugar, la importancia de subrayar la libertad académica y la autonomía de los centros de educación superior, así como la responsabilidad de estas instituciones frente a la sociedad. Esto hace referencia a la calidad. La educación superior debe adecuar sus planes, programas y actividades al reclamo de la sociedad de la que es parte y ligado a esto está la necesidad de que su trabajo sea de la mayor calidad. Puesto en otros términos: pertinencia y calidad son aspectos complementarios y esenciales del devenir de la educación superior.

Debemos empezar por un término que hemos usado sin analizar hasta ahora: ¿qué es la calidad o la excelencia académicas? Tal vez una forma interesante de entrarle a esta problemática sea a través de una crítica realizada por el mismo Readings con relación al concepto de excelencia. En primer lugar, nos señala que es un concepto sin referente externo a un sistema. Es decir, que establece una valoración interna. Por lo tanto, se puede aplicar a cualquiera, no tiene un cierto grado de especificidad y esto lo hace poco valioso.²⁸² El problema de fondo, entonces, es que no se sabe exactamente qué significa excelencia o calidad. Todos aceptan la excelencia como un principio que rige el funcionamiento interno de la universidad, pero es poco frecuente encontrar la definición o las definiciones de la misma.²⁸³ Esto es bastante cierto. Aquí concordamos con este autor fallecido trágicamente hace pocos años. El asunto no es fácil. Creemos, sin embargo, que admite un paralelismo con el conocimiento científico: los criterios de validez en éste poseen un poderoso contenido social, establecido por cada comunidad científica. A lo que refieren términos como contrastación, *falsabilidad* (Popper), o demostración se establece socioculturalmente (aunque sin caer en un relativismo epistemológico). En este sentido, nos parece que, sin pretender dar una respuesta completa, una primera clave para juzgar o definir la calidad o la excelencia académicas reside precisamente en la evaluación con base en estándares establecidos en la comunidad académica internacional (aunque con un grado extraordinario de flexibilidad, debida a la diversidad de los desarrollos de la educación superior). Es decir: se plantea la construcción de un marco internacional aceptado que establezca parámetros cuantitativos y cualitativos de la calidad. El mismo debe contener principios de contrastación social.

Este asunto de la calidad de la educación superior se puede interpretar –ya en una tesitura histórica– como el paso de la preocupación anterior (en las décadas pasadas) por un aumento cuantitativo de la educación superior, a entender la necesidad de ofrecer a la población servicios de educación superior de calidad; algo así como pasar de la cantidad a la calidad. Sin embargo, el asunto es que tanto cantidad como calidad están inscritas en el horizonte.

La calidad en algunos momentos se ha visto, también, como un “valor agregado”. Esto se ha estado usando desde los años ochenta en varios países. El caso clásico es el de Inglaterra donde el gobierno estableció un vínculo entre la calidad educativa y, también, los costos, obligando a promover eficiencia. El concepto relacionado con el de calidad es el de “rendición de cuentas” ante los

entes de financiación y los usuarios.²⁸⁴ No debe olvidarse, sin embargo, que el esquema de la rendición de cuentas de Inglaterra fue impulsado por Margaret Thatcher, como un parámetro cuantitativo para el financiamiento de una universidad. Este modelo no ha sido aceptado plenamente por todos los países europeos, aunque tuvo mucha relevancia en los países anglosajones.²⁸⁵ Tampoco debe olvidarse que fue la crisis fiscal del Estado la que contribuyó hacia la promoción de un Estado evaluador con relación a la educación superior. Este tipo de orientaciones promovió el objetivo de la eficiencia, pero como un objetivo en sí mismo, muchas veces al margen de la eficacia social de la universidad.²⁸⁶

Me parece más pertinente subrayar que el concepto de calidad en la educación superior no existe como tal, y que, más bien, hace referencia a criterios o procesos de comparación.²⁸⁷ Puede decirse que no es absoluto sino relativo: refiere a condiciones y parámetros precisos. Para la UNESCO, la calidad de la educación superior debe entenderse como un concepto multidimensional²⁸⁸ que depende de muchas variables que se debe establecer con precisión. En ese mismo sentido, es conveniente considerar el concepto de calidad (difícil de definir) referido a una *priorización* de dimensiones. En esa dirección, por ejemplo, se han acuñado los términos de “seguro de calidad”, como un medio de una institución para asegurarse que se han cumplido los requisitos y los objetivos que la institución se ha fijado. Es decir: de alguna manera, el “seguro de calidad” refiere a objetivos previamente establecidos. La idea promueve cierta relativización y deja abierta la puerta a muchas interpretaciones. A lo que refiere en esencia es a que la calidad debe asociarse con la pertinencia social.²⁸⁹ Sin duda, conceptos como calidad y “seguro de calidad” están asociados a lo que se llama la *cultura de la evaluación*. Ahora bien, por más adecuación y relativización que se haga, debemos insistir, su evaluación supone “unos indicadores precisos, determinables *a priori* que pueden caracterizar sin equívoco y sin discusión posible los productos del sistema. La evaluación de la calidad supone que los actores afectados se ponen en los criterios de calidad.”²⁹⁰ Volvemos a nuestra posición: un marco internacional aunque flexible de parámetros.

Un asunto que me parece relevante: no debe pensarse la evaluación como un control de la correspondencia que debe existir entre los objetivos y los rendimientos reales. Actualmente, se fortalece el sentido de la evaluación como un factor para permitir tomar decisiones que permitan mejorar las acciones y los resultados,²⁹¹ como un vector decisivo para la política y la gestión institucio-

nales. Es decir: no se trata de un dato más para evaluar la academia, sino de un factor que sirve para tomar decisiones sobre el rumbo y las estrategias a seguir.²⁹² Precisamente porque se trata de combinar valores de eficiencia y de resultados en la calidad, además de variables cuantitativas se debe añadir resultados cualitativos sobre el valor agregado, la promoción de valores, la identidad nacional, la integración social, como la misma pertinencia y relevancia en el ofrecimiento de los servicios a la sociedad.²⁹³ Es decir: deben ser tomados en cuenta no solo términos cognoscitivos internos a la producción o al quehacer académicos, sino también términos externos. En esa dirección, a la hora de juzgar la calidad de una institución o de algún programa universitario, se trata de tomar en cuenta la contrastación internacional, es decir, el conjunto de criterios y parámetros que internacionalmente existe (es decir: un mecanismo de comparación) y, también, la función social específica que se cumple.²⁹⁴

Otro asunto medular en las estrategias de evaluación y progreso de la calidad académica: al igual que en las empresas, en las instituciones de educación superior debe subrayarse al capital humano como su principal riqueza y como medio fundamental para el progreso de la calidad. Esta perspectiva se pierde muchas veces.

¿Cómo debe realizarse la evaluación? Las formas de establecer la evaluación deben corresponder a las diferentes categorías del quehacer académico. Por ejemplo, en el caso de la investigación y el posgrado de alto nivel la evaluación debe hacerse con base en los pares científicos o consejos de investigación, con referencias internacionales. En el caso de las carreras profesionales o técnicas la evaluación por pares hace referencia, más bien, a los grupos profesionales que ejercen en la vida social. Lo usual que se propone son exámenes nacionales de evaluación de la competencia profesional, al mismo tiempo que una acreditación del *currículum* definido por el mismo campo profesional. Esto es lo que normalmente se hace en Estados Unidos y en varios países europeos. En general, se involucra no solo los procesos de evaluación curriculares, sino el ejercicio profesional posterior. Es evidente que en el caso de las carreras profesionales y técnicas el sector productivo debe considerarse a la hora de los procesos de evaluación y acreditación.²⁹⁵ Para aquellos programas más bien orientados hacia la formación general, no conducente a una profesión, la evaluación sugerida refiere a exámenes de conocimiento y habilidades y a evaluaciones externas de personas provenientes de otras disciplinas.

El asunto de la evaluación y acreditación de las instituciones es algo más complejo. Sin embargo, es importante señalar la trascendencia de su evaluación y, en especial, el componente externo. Ya sea externa a una institución, a una región, a un país, o en general: evaluación internacional, con parámetros internacionales de calidad. Debe ser una preocupación dominante en el nuevo contexto: un fenómeno de evaluación permanente y sistemático que debe incorporar no solo procesos internos sino externos. La evaluación no es más que un instrumento para adecuar la educación. Por eso la UNESCO propone como urgente un nuevo "pacto académico", para colocarla en mejores condiciones de responder a las necesidades actuales y futuras del desarrollo humano sostenible.

En esta problemática es de vital importancia entender que hay tres conceptos ligados: *calidad, evaluación y acreditación*, y tienen que ser enfrentados de una manera integral.²⁹⁶

La evaluación y acreditación universitarias en América Latina y el Caribe son recientes relativamente.²⁹⁷ La acreditación ha sido producto del crecimiento en heterogeneidad en toda la región, la existencia de una gran diversidad de instituciones de educación superior así como de la amplitud de títulos, grados, opciones de formación existentes (una proliferación de entes de educación superior que no reúnen los requisitos mínimos de este nivel). Los reclamos por acreditación y, por ende, evaluación se han visto ampliados como producto de los procesos de globalización e integración económica que viven los países de la región (como el acuerdo de libre comercio de América del Norte o el Mercado Común del Sur, etc.). Hay en todo esto, sin embargo, un componente socioeconómico muy fuerte. En el segundo quinquenio de los años 80, las transformaciones sociales que se dieron plantearon actitudes diferentes de parte de los gobiernos de la región hacia la educación superior, las nuevas políticas empujaron hacia un nuevo contrato social con base en la evaluación y otras maneras de financiamiento de las universidades. En los años 90, producto de este conjunto de cambios, se establecieron nuevos mecanismos de financiación a la vez que de regulación de la educación superior; en algunas partes se empezó a cobrar matrículas para los estudiantes, hubo aumento en el financiamiento privado y en muchos lugares se establecieron fondos concursables. Los casos más representativos de este tipo de cambios son los de Chile, México, Argentina.²⁹⁸ Es en este contexto, en la primera mitad de la década de los 90, que se empezó a desarrollar la evaluación de diferentes maneras, incluyendo la

evaluación del quehacer individual de los docentes como de las instituciones y sus programas. También, se han dado cambios en la organización interna dentro de las instituciones de educación superior, que han ido desde nuevas formas de elección, diferentes procesos de administración y políticas hacia el mejoramiento de la calidad.

El debate sobre la educación superior en América Latina y el Caribe puso especial atención a la organización, donde se han enfocado asuntos relativos a la evaluación y acreditación, a las relaciones con el sector productivo, así como, en general, hacia los marcos de regulación de las instituciones de carácter privado. Por ejemplo, con relación a evaluación y acreditación han dado pasos: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Chile y México. De igual manera se encuentran reformas en esta dirección en estudio en países como Ecuador, Panamá, Uruguay, Venezuela, así como varios países de América Central.²⁹⁹ Por ejemplo, en México la Comisión Nacional de la Evaluación Superior que ya había sido creada en 1984, entre 1990 y 1992 avanzó en la aplicación de la evaluación en las universidades públicas. En Brasil en 1996 se instauró un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, aunque los procesos de evaluación en Brasil tienen una trayectoria mucho más amplia, desde hace varias décadas. Otro ejemplo: Colombia, donde se ha creado el Sistema de Acreditación y el Consejo Nacional de Acreditación. En Argentina, a partir de la ley de 1995 se creó una Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.³⁰⁰ En 1997, en Costa Rica se creó un Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, aunque no por ley (un acuerdo de las universidades públicas con participación de algunas privadas que todavía no ha progresado mucho). Existe, también, una propuesta del Consejo Superior Universitario Centroamericano CSUCA para la creación de un Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES). Este sistema buscaría respetar las características y particularidades de cada sistema de evaluación en esta región y no invalidaría los sistemas de evaluación y acreditación que existen en el ámbito nacional; su propósito sería armonizarlos y ordenarlos, de hecho se propone el SICEVAES la creación de mecanismos de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en cada país.³⁰¹ En el caso de Argentina, se pueden reconocer tres acciones importantes hacia la evaluación universitaria: en primer lugar, la sensibilización sobre el tema de la evaluación en la comunidad universitaria: en Argentina se dio entre los años 1991 y 1993, una segunda etapa fue en el sentido

de legitimar este tipo de acciones en las comunidades universitarias, lo cual se desarrolló entre 1993 y 1995, y el tercer paso fue la institucionalización de este tipo de actividades a través de la creación de una Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria en el año 1995 y hacia delante.³⁰² El caso de Brasil es muy interesante, puesto que existe un Consejo Federal de Educación que establece las autorizaciones para el establecimiento de instituciones de educación superior privadas, pero éstas una vez acreditadas funcionan de forma independiente sin evaluación alguna. Hoy en día, el 75% de la matrícula en educación superior en Brasil corresponde a instituciones privadas; lo cual significa que el 75% de los estudiantes de la educación superior participan en instituciones que no pasan por ningún tipo de evaluación y acreditación posterior a la creación de la misma.³⁰³

¿Quién debe establecer estos procesos de evaluación y acreditación? ¿El Estado? ¿Los colegios profesionales? ¿Las asociaciones de universidades? En la experiencia de los Estados Unidos, las mismas instituciones privadas son las que se acreditan entre sí. Es voluntaria. Existe, de hecho, una larga trayectoria de acreditación en ese país. En efecto, en los EUA el papel del Estado en los procesos de acreditación universitaria es prácticamente nulo, es parte de la filosofía de la libertad del mercado, en donde la oferta y la demanda son las que establecen las pautas. Hay, sin embargo, exámenes de incorporación para el ejercicio de algunas profesiones, por parte de asociaciones o colegios profesionales. No obstante la voluntariedad o el carácter privado de estos procesos de evaluación, la acreditación ha sido eficaz (aunque no de igual forma en todos los campos). Por ejemplo, en medicina, la acreditación de una facultad es necesaria para recibir apoyo del gobierno federal, estatal y de la misma empresa privada, lo que ejerce una fuerte presión para conseguir la acreditación (todas las 126 escuelas de medicina de los Estados Unidos están acreditadas). Esto último es realizado por una comisión nacional: el *Liaison Committee on Medical Education*.³⁰⁴ En aquella experiencia, según nuestra apreciación, existe una gran desigualdad en las opciones educativas. Esta realidad es muy diferente a la de Europa y América Latina y el Caribe, aunque por razones diferentes en cada caso. En Europa, el Estado sí juega un gran papel en el papel de la planificación, el control y desarrollo de las instituciones de educación superior.³⁰⁵ Se afirma que el Estado europeo es o pretende ser garante de la calidad en la educación superior.³⁰⁶ No existe la proliferación abusiva de universidades privadas que se aprecia en América Latina sin control efectivo. En Francia, por

ejemplo, en el caso de medicina nos informa el exministro de Salud de Costa Rica, Juan Jaramillo: "... el Gobierno ha creado el Comité Nacional de Evaluación que tiene como misión evaluar a las universidades e instituciones de carácter científico, profesional y cultural. Sus recursos y sus oficinas son proporcionados por el Estado y sus miembros directores son nombrados por el Presidente de la República".³⁰⁷

Como en América Latina y el Caribe la trayectoria y la experiencia de evaluación y acreditación es muy reciente, en general, no está claro que la ausencia de intervención estatal sea lo conveniente, todo depende de las características de una sociedad y de la relación que ha existido entre el Estado, la sociedad civil y sus instituciones de educación superior. Lo pertinente para la región pareciera ser que el Estado promueva procedimientos de evaluación y acreditación, ejerciendo la responsabilidad gubernamental de garantizarle a la población un mínimo de calidad de la educación superior. En un contexto histórico que debe enfatizar el papel regulador, fiscalizador y estratégico del Estado, lo conveniente es que se establezcan procesos estatales de regulación, fiscalización y escrutinio de la calidad de las instituciones de educación superior. No se trata tanto de que el Estado ejecute directamente esos procesos de evaluación, como que juegue un papel de promoción y fiscalización de estas actividades de evaluación y acreditación.

¿Cuáles características ha tenido la acreditación en América Latina y el Caribe? Por la existencia de una tradición muy exigua en este campo, lo que se ha dado es una imitación de los sistemas extranjeros, especialmente el de los Estados Unidos, por ejemplo sobre el carácter voluntario del sistema, la debilidad en la participación del Estado en la misma y en lo que se llama una evaluación relativa de las instituciones.³⁰⁸ Esto lo señala con toda claridad César Villarroel:

"Además, los procedimientos y actores son los que están presentes en el modelo norteamericano: autoevaluación, evaluación por pares y certificación por parte de una comisión evaluadora. Intervienen: la comunidad universitaria en la autoevaluación (en realidad los que intervienen en esta etapa son las autoridades y los técnicos de la institución, pues esta etapa no es propiamente evaluativa, aunque siempre se atribuye el propósito del mejoramiento); los especialistas en las áreas o programas que son objeto de evaluación;

y los técnicos y especialistas en evaluación institucional. En general, se piensa que la presencia del Estado es indeseable o no conveniente.”³⁰⁹

¿Cuáles criterios deberían considerarse convenientes para la acreditación? Vamos a seguir la propuesta de Villarroel. En primer término, que ésta sea obligatoria y no voluntaria: el Estado no puede inhibirse en procesos que tienen que ver con la regulación de la calidad que ofrecen las instituciones de educación superior. No se puede eximir a algunas instituciones de participar en estos procesos de acreditación de calidad, es un requisito a la hora de su creación. En segundo lugar, debe haber evaluación y acreditación no solo de la institución, sino de cada uno de sus programas. Por último, nos parece que debería enfatizarse más los componentes externos y sobre todo internacionales en la evaluación y acreditación: romper con los vicios endogámicos y asumir con lucidez las características del escenario histórico que vivimos.³¹⁰ Ahora bien, lo que es un asunto de conducta general: la evaluación debe verse como un asunto *permanente*, un requisito del contexto histórico en el que vivimos para las instituciones de educación superior, y para, en general, todas las instituciones nacionales.

En una reunión de ministros de educación de América Latina y el Caribe, en Jamaica, en mayo de 1996, se plantearon varias recomendaciones en torno a la evaluación de la educación en general. Algunos de estos elementos, que reseña Carlos Tünnermann, son los siguientes: en primer lugar, la importancia de evaluar no solo resultados, sino también procesos; la necesidad de mediciones de carácter nacional; realizar mediciones comparativas entre los niveles y a nivel regional; crear sistemas de indicadores para la evaluación que involucre no solo a los alumnos sino también a las instituciones crear modalidades que mejoren el uso de la información; y, finalmente, fomentar políticas universitarias que amplíen la calidad y la pertinencia de sus programas y actividades que apoyen el mejoramiento del sistema educativo y la calidad del mismo en general. Debe subrayarse, finalmente, como uno de los objetivos de la evaluación de la calidad en la educación superior, el mejoramiento del sistema educativo en general.

Las finanzas y el papel del Estado

Lo asuntos de calidad y pertinencia de la educación superior refieren a la problemática general de las relaciones entre sociedad civil, educación superior y Estado. ¿Cómo se establece la pertinencia social? ¿Cuál es la función de la educación superior en las estrategias de desarrollo nacional? ¿Cuánto debe aportar el Estado y cuánto la iniciativa privada? Las características del nuevo escenario histórico y las principales tendencias que afirman expansión y diversificación de estas instituciones, a la vez que vínculos mayores con el entorno y la producción económica o con la construcción de la cultura en un mundo globalizado, empujan a un replanteamiento de las reglas del juego. Existe clara conciencia internacional de esto. En la conferencia mundial de educación superior de 1998 se afirmó:

“A pesar de que la función del Estado sigue revistiendo importancia en nuestros días, las novedades que se han producido recientemente, expresadas en términos de racionalidad económica y administrativa (...), implican una relación más compleja con la sociedad civil. Actualmente las nociones de rendición de cuentas y de “receptividad a los intereses externos” limitan cada vez a la libertad académica y la autonomía universitaria. A medida que se configura este nuevo contrato social entre la universidad y la sociedad, la noción de autonomía universitaria (pero no necesariamente la libertad académica) está sujeta a una condicionalidad creciente.”³¹¹

Los términos claves son “*nuevo contrato social*”. En efecto, un nuevo pacto que debe involucrar estos protagonistas sociales en un nuevo planteamiento. Esto es un asunto a realizar en las condiciones locales y específicas.

Una paradoja que se señaló en esa misma conferencia de París es la relación a veces equivocada entre el papel del Estado y las instituciones de educación superior. En algunos casos el Estado interviene demasiado, o busca intervenir demasiado en la gestión universitaria, y en otras ocasiones el Estado es incapaz de definir una política estratégica que coloque apropiadamente el papel de la educación superior en los planes de desarrollo.³¹² Por supuesto, no se puede establecer estrategias específicas para todos los países, porque las etapas

de desarrollo son diferentes. Por ejemplo, con relación al financiamiento, en particular de la investigación y el desarrollo: no es lo mismo la decisión de no expandir este tipo de actividades cuando el país destina un 2% del PIB en donde el Estado contribuye con no más del 50%, que en un país donde el porcentaje del PIB que se destina a desarrollo e investigación no sobrepasa el 0,7% y donde el Estado participa en su financiación con más del 80%.³¹³ Es evidente que una restricción en el primer caso no posee implicaciones estructurales drásticas, mientras que en el segundo caso el asunto se vuelve de vida o muerte. Un recorte en las posibilidades de financiación en esta segunda situación puede conducir a un callejón sin salida y a un retroceso general en el progreso de un país.

Es cierto que, como señalan las estadísticas de la UNESCO, los países en desarrollo gastan más en educación superior que en otras dimensiones educativas, sin embargo, estos países normalmente están muy lejos de ofrecer el apoyo que poseen las instituciones de educación superior en los países desarrollados.³¹⁴

Con relación al asunto de la financiación del Estado a la educación superior, me parece importante consignar las siguientes opiniones incorporadas en un documento presentado a la última "Conferencia Mundial de Educación Superior":

"... parece haber un acuerdo generalizado en el sentido de que en las épocas en que se restringe el apoyo público a la educación superior, se requiere una acción pública aún más específica para subsanar la desigualdad de oportunidades. En los países en desarrollo, se continúa apreciando una política de democratización del acceso a la educación superior como uno de los medios de política más eficientes de combinar la recompensa meritocrática con el apoyo específico a los desfavorecidos en el pasado. Y en el mundo desarrollado, la igualdad de accesos se considera aún más importante en que la educación superior está pasando a ser la norma para la mayoría de la población porque la desventaja en materia de educación podría llevar a la exclusión social."³¹⁵

Nadie pone en duda, en general, el papel fundamental del Estado para apoyar a la educación superior, aunque se reconoce que las instituciones de educación superior deben tratar de encontrar otras fuentes para financiarse.³¹⁶ La finan-

ciación a la educación superior debe enfocarse como una inversión nacional a largo plazo que permita el progreso de la competitividad, el desarrollo cultural y la cohesión social.³¹⁷

Debe reconocerse que la disminución de fondos así como una creciente compresión de los gastos públicos ha supuesto reducciones del apoyo estatal a las instituciones públicas de educación superior tanto en países desarrollados como en desarrollo. Estas reducciones de apoyo presupuestario han afectado a todos los tipos de institución.³¹⁸ Se ha desarrollado una alta expansión de la educación superior y, además, una reducción de los recursos que se le asignan a la misma. Por eso, en buena medida, en América Latina ha proliferado las instituciones privadas. Es decir: masificación de la educación superior y reducción de recursos estatales. De la misma manera, existe una demanda por elevación del nivel de educación para poder responder a las exigencias del desarrollo.³¹⁹ Es decir: mayor exigencia en la calidad y pertinencia, y de nuevo menos recursos. Como bien señala la UNESCO: se trata de una verdadera *paradoja*.³²⁰

En los países de América Latina y el Caribe se han dado reformas universitarias orientadas hacia tres dimensiones del quehacer académico: las finanzas, la organización y las condiciones académicas. Es evidente que estos tres asuntos están íntimamente vinculados.³²¹ Un asunto privilegiado ha sido el financiero. El clásico modelo en muchos países en que negocia la universidad o el sistema de educación superior con el gobierno ha sido muy criticado en los últimos años. En particular, por las dificultades para incorporar incentivos que promuevan la eficiencia de la gestión educativa. Las nuevas alternativas de financiamiento que se han explorado no están libres, sin embargo, de problemas.

En América Latina, con relación a las finanzas, debe decirse que ya hay países que establecieron formas de financiamiento con base en la evaluación: Brasil, Cuba Chile y México. También se ha establecido financiación con base en resultados, como en Cuba, Chile, México y además Bolivia.³²²

En el futuro, la financiación a la educación superior será un tema muy importante. Convocará, como mencionamos al principio de esta sección, una discusión en tono a cuánto corresponde al Estado y cuánto a la empresa privada. En esto hay posiciones que mucho tienen que ver con la ideología o con las estrategias nacionales educativas tradicionales en sus países. No se plantea igual en Europa que en los Estados Unidos. La situación en Japón es también

diferente. Y así en otras regiones. La presión sobre las finanzas públicas en un mundo económicamente muy competitivo ha obligado a buscar replanteamientos y nuevas formas de realizar la educación superior. La expansión de las instituciones privadas, como en América Latina, permite debatir acerca de la posibilidad de restringir fondos públicos a las estatales. El asunto es complejo, porque las instituciones privadas de educación superior en los países en desarrollo, salvo algunas excepciones, no poseen suficientes condiciones académicas en cuanto a calidad, pertinencia, desarrollo de la investigación y generación de cultura para los requerimientos nacionales.

Inevitablemente, la discusión invoca los nuevos estilos de desarrollo nacional, la transformación de la relación entre la sociedad civil, el Estado y la educación en todos sus niveles. Aunque se reconoce el valor estratégico de la educación superior y que requerirá apoyo estatal, el asunto del cuánto y del cómo no está suficientemente establecido para todos. Por supuesto, cada país posee una situación muy diferente.

UN RETO HISTÓRICO

¿Cómo se condensa este conjunto de variables y ejes para la educación superior en el escenario histórico general? En esa dirección, nos parece pertinente realizar una síntesis integradora, final.

El telón de fondo de todas las acciones sociales que se realizan en el planeta en este momento está determinado por una gran *transición* entre épocas, la cual establece características particulares para nuestro momento histórico. La incertidumbre y la inseguridad que vivimos refieren no solamente al cambio en la estructura geopolítica y económica sino, también, al desarrollo particular del conocimiento: el influjo de las ciencias y las tecnologías modernas. Sin duda, el fin de la Guerra Fría, la caída del comunismo soviético, y el alejamiento de las premisas de la modernidad hacia una realidad todavía no establecida plenamente, no pueden menos que provocar sensaciones de inseguridad cuando no de pesimismo en la población. El asunto es complejo.

El desarrollo científico y tecnológico del nuestro escenario se incorpora cada día con mayor intensidad y profundidad en los procesos productivos económicos, en la vida institucional nacional e internacional, y en la cultura completa del planeta. Las implicaciones para la vida de las tecnologías de la comunicación e información, o las biotecnologías son casi infinitas. Ya solo la digitalización y la creación de un mundo *postinformático* rompen las distancias para los negocios, la creación artística o la conversación particular. Si la empresa del futuro estará configurada por su componente en conocimiento, y si las instituciones de la vida nacional estarán determinadas más por la información y el conocimiento, todo apunta a que los ritmos de creación, utilización, transmisión y distribución del conocimiento determinarán las otras dimensiones del devenir social. En este sentido, las sensaciones de cambio e incertidumbre tenderán a ser, más bien, la regla: el producto de la evolución en el conocimiento y su intensa utilización social. De cara al futuro, podemos decir con seguridad que el conocimiento y el cambio serán parte de la vida de las naciones. Pero ¿cuánto intervendrán las ciencias y las tecnologías en cada país?, ¿cuánto precisamente en sus empresas y sus instituciones?, y ¿cuánta adaptación individual y colectiva al permanente cambio existirá?, dependerá de una estructura social internacional caracterizada por amplias desigualdades y contradicciones. No se trata solamente de una herencia suministrada por las

leyes del capitalismo sino por la existencia de contradicciones culturales, étnicas, religiosas, y políticas, en muchos casos ancladas desde hace varios siglos en la historia de la humanidad.

¿Será posible un entorno internacional que sirva como punto de partida y dirección para el progreso de los países? Si bien es cierto que en el nuevo escenario histórico hay tendencias positivas para la promoción de un gobierno internacional o, mejor dicho, un ordenamiento internacional que permita el abordaje de los problemas y los asuntos con una óptica mundial y no solamente particular, la realidad es que la competencia mundial y las múltiples contradicciones existentes no permiten sostener que un marco internacional con estas condiciones pueda ser un elemento fundamental para garantizar el progreso de cada nación. En el primer plano, se deberá colocar la estrategia nacional como el principal vehículo en esa dirección. Todo apunta a las voluntades y capacidades de los países. La internacionalización y la mundialización constituyen un contexto dado en el que las acciones de naciones, regiones e individuos deberán contrastarse inevitablemente. No hay éxito asegurado y, más aun, la exclusión afectará a muchos.

¿Hacia dónde debería apuntar una estrategia nacional de desarrollo? Sin duda, se deberá encontrar los nichos económicos que sirvan de fundamento para el crecimiento, y deberán fortalecerse las instituciones democráticas, la confianza y la credibilidad de los sistemas políticos, la salud y la seguridad sociales serán puntos de partida importantes. Tiene que haber éxito económico, buenas carreteras y salud, así como confianza y participación ciudadanas. Más tecnología será necesaria. Pero, aquí hay que establecer prioridades *estratégicas*. De manera general, no existe duda: se deben fortalecer los instrumentos sociales que mejor respondan a la intensidad y profundidad de la expansión del conocimiento y su utilización en la vida. Con toda certeza, el principal instrumento es la educación. Esta dimensión es la que permite proporcionar las destrezas, los conocimientos, y los valores culturales y sociales necesarios para la comprensión y utilización del conocimiento en la nueva sociedad. En general, la mayoría de los países deberá realizar una profunda reforma de sus planes educativos con base en las premisas del nuevo escenario histórico.

Un primer elemento con relación a la reforma educativa es lo que hemos llamado la ruptura con el monopolio de la escuela formal y la apertura de nuevas y diferentes formas de educación. En segundo lugar, esto refiere a que la

educación del futuro no se restringirá a un espacio físico e institucional específicos, sino que se realizará a lo largo de la vida en todas partes. Es decir, dos ejes que nutren una reforma moderna: la educación no formal y el paradigma de la educación permanente continua. Esto replantea no solo el papel de las instituciones propiamente educativas, sino el de otros agentes: los medios de comunicación colectiva, las organizaciones comunitarias, y las empresas.

Ahora bien, también este tipo de demandas sobre la educación obliga a un replanteamiento, en particular, acerca del lugar de cada nivel educativo. Mientras que en algún momento de la historia la educación primaria y, luego, la secundaria se convirtieron en el objetivo principal para responder a las necesidades del desarrollo social, hoy todo apunta hacia la educación superior. Un mundo complejo con un poderoso componente en conocimiento, información y destrezas, tan competitivo y exigente, requiere ampliar la formación superior. Es por eso que la expansión de estas instituciones está inscrita en el firmamento. Además, por la complejidad y diversidad tanto de la sociedad como del conocimiento modernos, también, se ha dado un énfasis en la diversificación de la educación superior. Las respuestas de la educación superior se plantearán cada vez más a través de una gran diversidad de instituciones y de opciones académicas y formativas dentro de las mismas. Estas son premisas ineludibles.

Lo anterior debe entenderse apropiadamente. Por su propia naturaleza, el fortalecimiento (expansión y diversificación) de la educación superior no podrá realizarse con éxito de manera aislada y separada de los otros niveles educativos. Todo lo contrario. Sin una ampliación de la cobertura de la primaria y sobre todo la secundaria, sin un mejoramiento y adecuación significativos de los estudios medios, la educación superior no podrá cumplir sus objetivos sociales. No obstante, para muchos países en desarrollo la mejor opción para mejorar los niveles no superiores requiere precisamente del concurso de la educación superior. Todo esto conduce al planteamiento de una estrategia para la educación superior necesariamente inscrita dentro de la reforma y desarrollo de toda la educación nacional.

La diversidad de las demandas sociales y la complejidad propia del desarrollo del conocimiento, en una transición que ha hecho del cambio su función preferida, empujan a reformas internas en la práctica académica. Flexibilidad (académica y administrativa), cambios fundamentales en las disciplinas (redefinición de fronteras, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad), mayor rele-

vancia de la ciencias y las tecnologías (en currículos y usos), y un vínculo más intenso con su entorno social (especialmente la producción). Todo esto en un contexto que apuntala la internacionalización y globalización en cada uno de sus quehaceres.

Frente a los problemas del contexto histórico actual, a las tendencias positivas y negativas de la globalización, los países se ven obligados a asumir políticas lúcidas y audaces para decidir proyectos nacionales ambiciosos y capaces de mejorar las condiciones de vida de sus poblaciones. En esa dirección, una apropiada estrategia para la educación superior es fundamental. Sin embargo, ésta requerirá de muchos protagonistas sociales: la sociedad civil y el Estado además de las instituciones de educación superior. Como cada actor tendrá que jugar un papel importante, la reforma solo será posible sobre la base de un *nuevo contrato social*, que deberá interpretarse como un capítulo de la configuración de la nueva sociedad en la que, aunque todavía no es, ya estamos todos colocados de varias maneras. La responsabilidad en el éxito de su realización corresponderá a muchos. Sin embargo, dependerá en buena parte de la capacidad con la que la misma educación superior enfrente el reto histórico de su reforma institucional. La UNESCO usa términos como “pacto académico” y el expresidente de la Universidad de Stanford, Donald Kennedy, de “*academic duty*”,³²³ pero todos, de alguna forma, refieren a este tipo de demanda.

Uno de los principales retos de la institución universitaria será asumir la transición y la realidad presentes en todas y cada una de sus actividades: flexibilidad y disposición para facilitar el cambio, elemento inevitable de su devenir. Es cierto que al igual que existen criterios hostiles a la educación superior y planteamientos que buscan debilitarla (con buenas o malas intenciones), existen dentro de su seno, también, dogmas del pasado (cual fantasmas), intereses mezquinos, y miopía economicista, gremial, corporativa, que conspiran contra esos fines (de diferentes maneras en cada país). No obstante, las fuerzas que empujan por el cambio son, también, muy poderosas dentro y fuera de estas instituciones y obligarán, en tiempos generacionales, a modificaciones drásticas, que, por lo demás, ya se han iniciado en varias partes del mundo.

NOTAS

¹ Cf. [Paz, Octavio: *Itinerario*. Fondo de Cultura Económica, Segunda reimpresión, México, 1995. Pág. 134, 135].

² La OEA mostró ante el mundo el peso en la región latinoamericana de los intereses de algunos gobiernos cuestionados, así como de ideologías obsoletas en torno a la soberanía nacional, que debilitan el progreso democrático.

³ Bien señala el distinguido economista del MIT, Lester Thurow, que existe una contradicción o paradoja entre el desarrollo tecnológico por un lado y por el otro la ideología: "Las nuevas tecnologías están destacando la importancia de las inversiones sociales en infraestructura, investigación y educación, mientras los valores se están orientando hacia una mayor individualidad con mucho menos interés social en las inversiones comunitarias. Se está predicando una versión más cruda del capitalismo de la supervivencia del apto, precisamente cuando el sistema económico está descubriendo los incrementos de productividad que pueden surgir del trabajo en equipo. La creencia de que el sistema capitalista es perfecto y no necesita respaldo social ha vuelto precisamente cuando hay que inventar un nuevo capitalismo sin capital posible." Véase [Thurow, Lester: *El futuro del capitalismo*, 1996, p. 328-329]

⁴ Cf. [Rodrik, Dani: "Las dos caras de la globalización", *Semanario Universidad*, 11 de julio de 1997, p. 2]

⁵ "...las ONG's ofrecen algunas posibilidades, tanto en relación a movilizar recursos financieros y humanos, como en su metodología de trabajo que les permite llegar más a los realmente pobres. Además tienen un claro compromiso con el desarrollo social. No obstante, las ONG's no pueden (ni deben) sustituir a las políticas de Estados, y el impacto de sus actividades es bastante modesto en la mayoría de los casos. Tienen el mismo problema de descoordinación que sufren los donantes oficiales, y hay pocas ONG's que hacen un seguimiento serio de sus proyectos, ni que pueden asegurar sus autosostenibilidad financiera a largo plazo." Cf. [Freres, Christian / Ortiz, Laura: "La cooperación internacional y el desarrollo social latinoamericano", *Síntesis* No. 23, Enero Julio 1995, España. Pp. 193-194.]

⁶ En la Conferencia de Río, en 1992, participaron 4000 individuos en representación de cerca de 1400 ONG's, también hubo un foro global paralelo con 25000 personas de 167 países. También las ONG's estuvieron presentes fuertemente en la Conferencia de Viena, y la de Población en El Cairo, en 1994. Véase [Spiro, Peter: "El papel de las Organizaciones No Gubernamentales en el contexto internacional", *Ciencia Política*, II Trimestre, 1995, Colombia.]

⁷ ¿Cuántas veces no se va a contrapelo de esta tendencia histórica positiva cuando se trata de eliminar la participación de grupos intermediarios entre las instituciones estatales y la población, aludiendo supuestas anomalías o incluso corrupción? ¿No es eso lo que se hace cuando se pide que no haya asociaciones o representantes de vivienda

en los servicios estatales de vivienda popular? Las anomalías o abusos deberán controlarse y se debe promover mecanismos de fiscalización y penalización aprobados, pero no se pueden usar como pretextos para eliminar la presencia de los organismos de la sociedad civil en sus relaciones con el Estado.

⁸ Cf. [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD: *Informe sobre desarrollo humano 1999*, Madrid, España: Mundi-Prensa Libros, S.A., 1999, p. 2]

⁹ [Paz, Octavio: *Itinerario*. Fondo de Cultura Económica, Segunda reimpresión, México, 1995. Pág. 119, 120.]

¹⁰ Fue importante en los años 50 la ideología de la sustitución de importaciones en el Tercer Mundo, impulsada por Raúl Prebisch, un economista argentino que presidió durante muchos años la *Comisión Económica para la América Latina*, CEPAL. Este modelo de crecimiento que implicaba altas tarifas y cuotas sobre las importaciones del mundo industrializado y establecía compañías apoyadas por los gobiernos para fabricar lo que anteriormente se importaba ha sido abandonado de una manera consistente.

¹¹ Véase [Negroponte: *Ser digital*, 1998, p. 89]

¹² Cf. [Drucker, Peter: *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999, p.94]

¹³ Cf. [Drucker, Peter: *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999, p.102.]

¹⁴ Véase [Thurow, Lester: *El futuro del capitalismo*, 1996, p. 181]

¹⁵ Cf. [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD: *Informe sobre desarrollo humano 1999*, Madrid, España: Mundi-Prensa Libros, S.A., 1999, p. 1]

¹⁶ Se calcula en unos \$435 mil millones. Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo Humano*, 1998, p. 5]

¹⁷ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo Humano*, 1998, p. 7]

¹⁸ Véase [UNESCO (1998): van Ginkel, 1998. p. 4]

¹⁹ Cf. [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD: *Informe sobre desarrollo humano 1999*, Madrid, España: Mundi-Prensa Libros, S.A., 1999, p. 1]

²⁰ Cf. [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 77.]

²¹ Cf. [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 80.]

²² Cf. [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 79.]

²³ Cf. [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD: *Informe sobre desarrollo humano 1999*, Madrid, España: Mundi-Prensa Libros, S.A., 1999, p. 4]

²⁴ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 93]

²⁵ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 94]

²⁶ En 1995, un tercio de la inversión directa extranjera fue para los países en desarrollo. Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 93]

²⁷ Cf. [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 502.]

²⁸ [Tünnermann B. Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José Costa Rica, 1997, p. 29.]

²⁹ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 10]

³⁰ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 92]

³¹ Es decir, un consenso empresa-gobierno con cierto apoyo ciudadano; sin duda, una base para la gobernabilidad (un concepto que debe vestirse siempre con historia y relatividad).

³² Cf. [Drucker, Peter: *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999, p.162.]

³³ Cf. [Drucker, Peter: *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999, p.162.]

³⁴ Cf. [Rodrik, Dani: "Las dos caras de la globalización", *Semanario Universidad*, 11 de julio de 1997, p. 2]

³⁵ Se calcula en la mitad del valor de la producción agrícola lo que Estados Unidos y Europa otorgan en subsidios a este sector.

³⁶ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 14]

³⁷ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 96]

³⁸ Cf. [Montaner, Carlos: "Las potencias bananeras", *La Nación*, 21 de marzo de 1999, p. 15 A]

³⁹ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 10]

⁴⁰ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 92]

⁴¹ Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 83.

⁴² Así fue definido por el *Informe sobre Desarrollo Humano* en 1990. Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 17]

-
- ⁴³ El 12 de marzo de 1999 incorporó países que estuvieron detrás de la Cortina de Hierro: Polonia, Hungría, y la República Checa.
- ⁴⁴ Véase [Thurow, Lester: *El futuro del capitalismo*, 1996, p. 167]
- ⁴⁵ Cf. [*La Nación*: “Japón solicita reforma mundial”, *La Nación*, 18 de enero de 1999]
- ⁴⁶ Cf. [*La Nación*: “Japón solicita reforma mundial”, *La Nación*, 18 de enero de 1999]
- ⁴⁷ Cf. [Jacobsen, Sally: “Bisturí al FMI”, *La Nación*”, 28 de setiembre de 1998]
- ⁴⁸ Cf. [Drucker, Peter: *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999, p.177.]
- ⁴⁹ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 103]
- ⁵⁰ Cf. [Carlsson, Ingvar: “La ONU a los 50: la hora de reformar”, *Ciencia Política*, III Trimestre 1995, Colombia, p. 24.]
- ⁵¹ Cf. [Arias, Oscar: “Un balance y una predicción”, *La Nación*, 19 de agosto de 1999, p. 15A]
- ⁵² Cf. [Paz, Octavio: *Itinerario*. Fondo de Cultura Económica, Segunda reimpresión, México, 1995. Pág. 114.]
- ⁵³ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano 1999*, p. 12]
- ⁵⁴ Cf. [Drucker, Peter: *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999, p.145.]
- ⁵⁵ Cf. [Paz, Octavio: *Itinerario*. Fondo de Cultura Económica, Segunda reimpresión, México, 1995. Pág. 144].
- ⁵⁶ Cf. [Paz, Octavio: *Itinerario*. Fondo de Cultura Económica, Segunda reimpresión, México, 1995. Pág. 157].
- ⁵⁷ Cf. [Paz, Octavio: Fondo de Cultura Económica, Segunda reimpresión, México, 1995. Pág. 151].
- ⁵⁸ Cf. [Drucker, Peter: *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999, p.180.]
- ⁵⁹ Cf. [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 191.]
- ⁶⁰ Cf. [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 192.]
- ⁶¹ Cf. [Drucker, Peter: *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999, p.193.]

- ⁶² Cf. [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 199.]
- ⁶³ Cf. [Paz, Octavio. *Itinerario*. Fondo de Cultura Económica. Segunda reimpresión, México, 1995. Pág. 114.]
- ⁶⁴ Cf. [Paz, Octavio: *Itinerario*. Fondo de Cultura Económica. Segunda reimpresión, México, 1995. Pág. 124. 125].
- ⁶⁵ Cf. [Paz, Octavio. *Itinerario*. Fondo de Cultura Económica. Segunda reimpresión, México, 1995. Pág. 125. 126.]
- ⁶⁶ “El pensamiento político de mañana no podrá ignorar ciertas realidades olvidadas o desdeñadas por casi todos los pensadores políticos de la modernidad. Hablo del inmenso y poderoso dominio de la afectividad: el amor, el odio, la envidia, el interés, la amistad, la fidelidad.” [Paz, Octavio. *Itinerario*. Fondo de Cultura Económica, Segunda reimpresión, México. 1995. Pág. 164.]
- ⁶⁷ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo Humano*, 1998, p. 72]
- ⁶⁸ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo Humano*, 1998, p. 72]
- ⁶⁹ Huntington dice “Mientras la primacía occidental se irá erosionando, mucho de su poder simplemente se evaporará y el resto será difuminado sobre una base regional entre varias civilizaciones fundamentales y sus Estados más importantes”. Cf. [Huntington, Samuel: *The clash of civilizations and the remaking of world order*. New York: Touchtone, 1997. p. 82]
- ⁷⁰ En Internet. Cf. [Angulo, Yolanda: “La esencia de vidrio: modernidad y posmodernidad”, México, 1997]
- ⁷¹ En el siglo pasado: William Cobbet, Thomas Carlyle, George Gissing, T. S. Eliot, D. H Lawrence, y Samuel Butler; en el siglo veinte: H. G. Wells, Jacques Ellul, Lewis Mumford, René Dubós, Charles Reich, Theodore Roszak, Herbert Marcuse, etc.
- ⁷² Véase [Ruiz, Angel: “Tecnología y humanismo”. *Panorama de un mundo cambiante*. San José, Costa Rica: Cátedra de Historia de la Cultura, Escuela de Estudios Generales UCR, agosto 1994.]
- ⁷³ Citado en [Holton, Gerald: *Einstein, historia y otras pasiones*, España: Taurus, 1998, p.57]
- ⁷⁴ Cf. [Holton, Gerald: *Einstein, historia y otras pasiones*, España: Taurus, 1998, pp.52-56]
- ⁷⁵ En la filosofía, con relación a esta orientación relativista o, incluso, anti-realista que ha conseguido muchos seguidores recientemente, permítasenos citar la opinión del profesor de filosofía de Cardiff en el Reino Unido, Christopher Norris: “... no hay nada que pueda ser ganado (y mucho que se puede perder) con esta retirada sobredi-

mencionada de los estándares de la verdad y la 'accountability' racional". Cf. [Norris, Christopher: *Against Relativism*. Oxford, UK: Blackwell Publishers Inc, 1997, p. viii]

⁷⁶ Cf. [Paz, Octavio: *Itinerario*. Fondo de Cultura Económica, Segunda reimpresión, México, 1995. Pág. 206-207].

⁷⁷ Véase [Ruiz, Angel: *Ocaso de una utopía. En las entrañas del marxismo*. San José, Costa Rica: Editorial de la UCR, 1993.]

⁷⁸ Nuestro texto continúa: " (...) Aunque en lo que se refiere a las ciencias sociales existen muchas dudas acerca de ese progreso; véase por ejemplo la posición de Ernest Gellner en su libro *Relativism and the Social Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 127. Tal vez este marco deba verse a la luz de las interpretaciones existentes en su conjunto así como la proliferación de datos históricos y sociales sujetos a los criterios de la verificación empírica posible en estos casos (los archivos, métodos estadísticos, testimonios, documentos, etc.). En cuanto a la comprensión de la vida social y la historia: la búsqueda de la eliminación hasta donde esto sea posible de premisas metafísicas, apodícticas, absolutas, así como la búsqueda de un respaldo mayor en la investigación concreta y empírica, han sido una palanca intelectual importante. No quiere decir esto que la eliminación de premisas no respaldadas por la experiencia (si se quiere, metafísicas), o la pretensión de eliminar el subjetivismo en el conocimiento, sean suficientes o incluso apropiados metodológicamente. Creemos que no se puede eliminar el condicionamiento subjetivo ni el rol de la opinión no demostrable empíricamente en el desarrollo del conocimiento, pero pensamos que *como principio general* flexiblemente entendido— la búsqueda de un mayor respaldo empírico es adecuada. —en el sentido que mencionamos antes para la ciencia de la historia—. Cf. [Ruiz, Angel: *Entre la política y la filosofía. Gramsci y la crítica al marxismo*. San José, Costa Rica: EUCR, 2000]

⁷⁹ Cf. [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 527.]

⁸⁰ Cf. [Drucker, Peter: *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999, p.16.]

⁸¹ Sólo entre 1960 y 1995 el gasto militar mundial se multiplicó por 1,75, casi el doble.

⁸² Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 129]

⁸³ Por ejemplo, cambiando la perspectiva de un "big crunch", la forma de la expansión del universo y la existencia posible de energía insospechada: recientemente, por medio del Supernova Cosmology Project en el Lawrence Berkeley National Laboratory y el High-z SN del Australian National Observatory.

⁸⁴ Visto como una realidad viviente, donde el movimiento tectónico es parte relevante: Xavier Le Pichon utilizó este modelo apenas en 1967.

-
- ⁸⁵ Con paradigmas que pueden generar grandes cambios: por ejemplo, las geometrías no conmutativas de Connes en los años 90.
- ⁸⁶ Cf. [Patterson, David: "Microprocessors in 2020", *Scientific American*, setiembre de 1995, p. 48]
- ⁸⁷ Cf. [Norman, Donald: "Designing the future", *Scientific American*, setiembre 1995, p. 158]
- ⁸⁸ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo Humano*, 1998, p. 63]
- ⁸⁹ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo Humano*, 1998, p. 64]
- ⁹⁰ Tomando nota de una dimensión económica: los costos de las comunicaciones postales o telefónicas se verán modificados más drásticamente por la Internet, empujando hacia un replanteo de la estructura internacional de las comunicaciones.
- ⁹¹ Véase [Negroponte: *Ser digital*, 1998, p. 191]
- ⁹² Básicamente es que el número de transistores que puede ser fabricado sobre un circuito integrado de silicón se dobla cada 18 o 24 meses (y de igual manera la velocidad de este circuito).
- ⁹³ [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 112.]
- ⁹⁴ [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 108.]
- ⁹⁵ [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 115.]
- ⁹⁶ Cf. [Maldonado, Ricardo: "Biotecnología choca con comercio", *La Nación*, 22 de febrero de 1999, p. 46 A]
- ⁹⁷ Cf. [León, Pedro: "Sendas de la biotecnología" en el libro: [Zamora, Alvaro (compilador): *El otro laberinto*. Cartago: Edit. Tecnológica de Costa Rica, 1997, pp. 140.]]
- ⁹⁸ [Lane, Michael: "Land-speed.trials: winners & losers in the biotechnology race", en http://www.acephale.org/bio-safety/l-s-t_index.html, 1997.]
- ⁹⁹ Cf. [Maldonado, Ricardo: "Biotecnología choca con comercio", *La Nación*, 22 de febrero de 999, p. 46 A]
- ¹⁰⁰ Cf. [Plucknett, Donald y Winkelmann, Donald: "Technology for Sustainable Agriculture", *Scientific American*, setiembre 1995, p. 150]
- ¹⁰¹ Cf. [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 118.]

-
- ¹⁰² Cf. [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 120.]
- ¹⁰³ Cf. [Engelberger, Joseph: "Robotics in the 21st Century", *Scientific American*, setiembre 1995, p. 132]
- ¹⁰⁴ Cf. [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 136.]
- ¹⁰⁵ Cf. [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 142.]
- ¹⁰⁶ Cf. [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 135.]
- ¹⁰⁷ Véase [Thurow, Lester: *El futuro del capitalismo*. 1996, p. 81]
- ¹⁰⁸ Véase [UNESCO (1998): Akyearmpong, 1998, p. 8]
- ¹⁰⁹ Véase [Thurow, Lester: *El futuro del capitalismo*. 1996, p. 183]
- ¹¹⁰ Véase [Thurow, Lester: *El futuro del capitalismo*, 1996, p. 183]
- ¹¹¹ Véase [Thurow, Lester: *El futuro del capitalismo*, 1996, p. 81]
- ¹¹² Véase [Thurow, Lester: *El futuro del capitalismo*, 1996, p. 88]
- ¹¹³ Véase [Thurow, Lester: *El futuro del capitalismo*, 1996, p. 86]
- ¹¹⁴ Cf. [Drucker, Peter: *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999, p.55.]
- ¹¹⁵ Cf. [Drucker, Peter: *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999, p.58.]
- ¹¹⁶ Cf. [Drucker, Peter: *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999, p.117.]
- ¹¹⁷ Cf. [Drucker, Peter: *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999, p.118.]
- ¹¹⁸ Cf. [Drucker, Peter: *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999, p.191.]
- ¹¹⁹ Véase [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano 1999*, p. 67]
- ¹²⁰ Véase [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano 1999*, p. 67]
- ¹²¹ Véase [Thurow, Lester: *El futuro del capitalismo*, 1996, p. 306]
- ¹²² Véase [Thurow, Lester: *El futuro del capitalismo*, 1996, p. 307]
- ¹²³ Véase [Thurow, Lester: *El futuro del capitalismo*, 1996, p. 310]

- ¹²⁴ Véase [Thurow, Lester: *El futuro del capitalismo*, 1996, p. 310]
- ¹²⁵ Cfr. [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 143.]
- ¹²⁶ Cfr. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano 1999*, p. 62]
- ¹²⁷ Cfr. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano 1999*, p. 62]
- ¹²⁸ Cfr. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano 1999*, p. 68]
- ¹²⁹ Cfr. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano 1999*, p. 73]
- ¹³⁰ Cf. [Drucker, Peter: *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999, p.187.]
- ¹³¹ Cf. [Drucker, Peter: *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999, p.188.]
- ¹³² [Tünnermann B. Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José Costa Rica, 1997, p. 22.]
- ¹³³ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 10]
- ¹³⁴ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 10]
- ¹³⁵ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 10]
- ¹³⁶ Cf. [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD: *Informe sobre desarrollo humano 1999*, Madrid, España: Mundi-Prensa Libros, S.A., 1999, p. 3]
- ¹³⁷ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 43]
- ¹³⁸ [Kennedy. Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 53.]
- ¹³⁹ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo Humano*, 1998, p. 2]
- ¹⁴⁰ [Tünnermann B. Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA. San José Costa Rica, 1997, p. 17.]
- ¹⁴¹ Por ejemplo, en el caso de los Estados Unidos: entre 1973 y 1994 el Producto Interno Bruto real *per cápita* creció un 33%, pero los salarios reales por hora cayeron un 14% y los salarios reales por semana un 19% para los trabajadores que no tienen un personal a cargo, es decir, los trabajadores rasos. Ya a finales de 1994 los salarios habían retrocedido a lo que habían sido al final de los años 50. Por otro lado, los Estados Unidos no se dieron aumentos en el salario real en 50 años. El desarrollo económico en Europa también ha tenido problemas, solo que de una manera diferente. Un indicador: ya a principios de los 90 la brecha de los salarios entre el decil superior y el inferior de la fuerza laboral estaba creciendo en 12 de las 17 naciones de la *Organización de Cooperación y de Desarrollo Económico*. Sin embargo, en Europa una amplia

legislación social (que, por ejemplo, hizo muy difícil despedir trabajadores), salarios altos y otro tipo de beneficios sociales aumentaron en el continente europeo, mientras en Estados Unidos declinaban. [Han existido diferencias importantes entre el gasto público de los Estados Unidos y el de los países europeos. Por ejemplo: el sistema de bienestar social norteamericano es financiado esencialmente de la siguiente forma: un 55% con fondos públicos, un 45% privados; mientras tanto en Europa la realidad es que el gasto público asciende al 80%. Véase [Thurow, Lester: *El futuro del capitalismo*, 1996, p. 335].] En Europa el sistema hizo aguas por otro lado: a mediados de los 90, las tasas de desempleo en Europa aumentaron el doble de lo que se tienen registro en Estados Unidos, más o menos de un 10,8% frente a un 5,4% por ejemplo en 1995. No es sino hasta la segunda mitad de 1998 que el desempleo empezó a bajar: un 9,9% (por primera vez bajo el 10% en los últimos 5 años). Cf. [*La Nación*: "Cae desempleo europeo", *La Nación*, 16 de noviembre de 1999]. En 1995, las tasas de desempleo se recogen en el siguiente cuadro.

DESEMPLEO EN ALGUNOS PAÍSES DESARROLLADOS, 1995	
País	%
Australia	8,5
Bélgica	9,5
Canadá	9,5
Finlandia	17,1
Francia	11,6
Alemania	8,2
Irlanda	12,9
Japón	3,1
Países Bajos	6,5
Nueva Zelandia	6,3
Noruega	4,9
España	22,7
Suecia	9,2
Reino Unido	8,7
Estados Unidos	5,5
Fuente: [PNUD: <i>Informe sobre desarrollo humano</i> 1997, pág. 40]	

La existencia de las legislaciones sociales en Europa volvieron imposible la creación de empleos en industrias y servicios de bajo salario como en los Estados Unidos. La consecuencia fue el desempleo. En resumen: bajos salarios o desempleo en el Norte. ¿Y Japón? En efecto, Japón pareciera ser el lugar donde el capitalismo no

produce los salarios declinantes de Estados Unidos o el desempleo extraordinario de Europa; sin embargo, el sistema japonés permite encubrir la existencia de un gran número de trabajadores ociosos e ineficientes. Tampoco deberían quedar por fuera de la ecuación los vectores socioeconómicos que estuvieron en la base de los profundos problemas financieros que colocaron a Japón y Oriente en una crisis formidable en los últimos 2 años del siglo XX. Con mayor precisión, el análisis revelaría las limitaciones asiáticas. La situación ahora ha cambiado, menos desempleo en Europa, y todo deberá reanalizarse con base en las consecuencias de la globalización y la nueva economía que empieza a abrirse espacio, rompiendo varias de las reglas del juego económico que hemos tenido hasta hace pocos años.

¹⁴² [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 75.]

¹⁴³ La proyección según el PNUD es de 9,5 miles de millones de personas para el 2050. Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo Humano*, 1998, p. 5]

¹⁴⁴ [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 202.]

¹⁴⁵ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo Humano*, 1998, p. 5]

¹⁴⁶ [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 57.]

¹⁴⁷ La idea del gráfico fue tomada de Paul Kennedy aunque originalmente es de la revista *The Economist*.

¹⁴⁸ [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 45.]

¹⁴⁹ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo Humano*, 1998, p. 73]

¹⁵⁰ [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 63.]

¹⁵¹ [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 69.]

¹⁵² Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 32]

¹⁵³ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 33]

¹⁵⁴ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 33]

¹⁵⁵ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 36]

¹⁵⁶ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 4]

¹⁵⁷ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 26]

-
- ¹⁵⁸ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 38]
- ¹⁵⁹ Entre 1979 y 1998 se duplicó el desempleo en la Unión Europea.
- ¹⁶⁰ El índice de pobreza humana señala que entre el 7% y el 17% es pobre en estos países. Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo Humano*, 1998, p. 2]
- ¹⁶¹ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 5]
- ¹⁶² Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 6]
- ¹⁶³ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 14]
- ¹⁶⁴ Los asuntos claves son: crecimiento económico que genere empleo, redistribución de terrenos, inversión en los servicios básicos, progreso de los sectores informales de la economía, y un entorno macroeconómico razonable. Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 106]
- ¹⁶⁵ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 8]
- ¹⁶⁶ De los 500 millones de familias pobres del planeta solo un 2% o un 5% tienen acceso a crédito institucional.
- ¹⁶⁷ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 98]
- ¹⁶⁸ En palabras de Juan Somavía, presidente de la *Cumbre de Desarrollo Social* de Copenhague, esta Cumbre: “pasará a la historia por tratarse de la primera vez que el mundo declara que la pobreza es un hecho político y éticamente inaceptable como lo fue la esclavitud a principios de este siglo”. Cf. [Revista *Hombres de Maíz*, N. 32, abril 1995, San José, Costa Rica, p. 4.]
- ¹⁶⁹ Varias iniciativas se han dado después de Copenhague en Iberoamérica. Véase [Contreras, Carlos: “La pobreza” *Síntesis*, No. 23, Enero julio 1995, España.]
- ¹⁷⁰ “El corazón de los resultados formales de la *Conferencia de Río* es la Agenda 21. Enfocando los temas del desarrollo y el ambiente de una manera integrada, la Agenda 21 aborda el flujo inverso de recursos de los países en desarrollo y conecta esto con el desarrollo sostenible. Compromete a los países desarrollados a proveer un 0.7% del PIB para la Asistencia Oficial al Desarrollo (AOD) y propone una reestructuración del *Environmental Facility* que expandiría su perspectiva y accesibilidad. Agenda 21 también combina dos ejes de la acción por el desarrollo: el que enfoca el mejoramiento del acceso de los pobres a los recursos y el otro que trata del manejo de los recursos naturales.” Cf. [Fisher, Julie: *The road to Rio*, Westport, Connecticut: Praeger, 1993., p. 3.]
- ¹⁷¹ La declaración contra la pobreza, el desempleo y la exclusión social aprobada en Copenhague por 113 jefes de Estado y de gobierno y representantes de otros 71 países contiene 10 puntos: Crear un marco económico, político, social, cultural y legal, que favorezca el desarrollo social. Erradicar la pobreza en el mundo a través de acciones

decisivas nacionales y de la cooperación internacional. Promover el pleno empleo como prioridad básica de las políticas económicas y sociales. Promover la integración social a través de sociedades basadas en la promoción y protección de todos los derechos humanos. Promover el pleno respeto de la dignidad humana, y de la igualdad y la equidad entre mujeres y hombres. Reconocer el papel fundamental de la educación, de la salud y de la cultura en el desarrollo social. Acelerar el desarrollo económico, social y de los recursos humanos de África y de las naciones menos desarrolladas. Asegurar que cuando sean acordados programas de ajuste estructural estos incluyan objetivos de desarrollo social. Aumentar significativamente y utilizar eficientemente los recursos asignados al desarrollo social para alcanzar los objetivos de la cumbre a través de la acción regional e internacional. Mejorar y fortalecer la cooperación internacional, regional y subregional para el desarrollo social, mediante un espíritu asociativo, a través de la ONU y de las otras instituciones multilaterales.

¹⁷² “El manejo económico se ha convertido en un tema prioritario para el G-7. Este debería haber sido el tema central en la *Cumbre Mundial para el Desarrollo Social* en Copenhague como quiera que en la mayoría de los países, tanto desarrollados como subdesarrollados el desarrollo social y económico van de la mano. Quizás el mayor avance en Copenhague fue la conclusión de que ambos se les debe dar la misma prioridad dentro de las políticas nacionales de un país. Eso también se puede aplicar a nivel internacional.” [Carlsson, Ingvar: “La ONU a los 50: la hora de reformar”, *Ciencia Política*, III Trimestre 1995, Colombia, p. 23].

¹⁷³ En Copenhague quedaron en el tintero muchas propuestas de gran visión que deberán retomarse y afinarse en el futuro. Por ejemplo, las contenidas en el *Informe de Desarrollo Humano* de 1994 del PNUD, cuya idea central es la de solicitar a las Naciones Unidas la preparación de una carta social mundial, con metas, calendarios, propuestas y monitoreo de los planes.

¹⁷⁴ [World Bank: *World Development Indicators 1997*. Washington D.C., USA: 1997. P. 306.]

¹⁷⁵ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 105]

¹⁷⁶ Para el Departamento de información económica y social y análisis de políticas de las Naciones Unidas el asunto es taxativo: “Resulta cada vez más claro que en un periodo de presión fiscal generalizada y austeridad presupuestaria, paralelas a una reorientación de la atención hacia los problemas sociales y económicos internos, varios países donantes se interrogan sobre la medida que debe tener la ayuda de los países en desarrollo para que sea eficiente e incluso efectiva. El malestar producido por la AOD ha tomado un nombre “fatiga de la ayuda” (y también fatiga de los donantes) y al parecer está muy extendido.” [Naciones Unidas: *Estudio Económico y Social Mundial 1995*. Nueva York: Naciones Unidas, 1995.]

¹⁷⁷ Los únicos países que han mantenido el acuerdo de dar un 0,70 de sus productos internos brutos al desarrollo (como se acordó en la Conferencia de Río de Janeiro en 1992) han sido: Noruega, Suecia, Dinamarca y Holanda.

¹⁷⁸ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, pp. 7 y 8

¹⁷⁹ Véase la reseña periodística . [Feigenblatt, Hazel: “Giro en Banco Mundial”, *La Nación*, 21 de diciembre de 1999, p. 21 A].

¹⁸⁰ Véase [UNESCO (1998), van Ginkel, 1998, p. 6]

¹⁸¹ Véase [UNESCO (1998), van Ginkel, 1998, p. 6]

¹⁸² Cf. [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 150.]

¹⁸³ Cf. [*La Nación*, Agencia France Press, 19 de marzo de 1999]

¹⁸⁴ La caída del mundo soviético y la globalización han provocado el fortalecimiento de corrientes ideológicas y políticas que reducen drásticamente, dogmática y, a veces, irreflexivamente, el papel del Estado en la vida social moderna; en algunos casos proponiendo una evolución social libre, en manos de la oferta y la demanda del mercado. La ausencia extrema de la intervención estatal, constituye una amenaza para una estrategia de desarrollo sostenible

¹⁸⁵ Cf. [Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995, pp. 159.]

¹⁸⁶ Sen nació en la India y ha enseñado en las principales universidades de Occidente como Cambridge y Harvard.

¹⁸⁷ Véase [Crocker, David: *Florecimiento humano y desarrollo internacional*, 1998, p. 52]

¹⁸⁸ Esto último ha sido señalado correctamente por el norteamericano David Crocker. Véase [Crocker, David: *Florecimiento humano y desarrollo internacional*, 1998, p. 53]

¹⁸⁹ Véase [Crocker, David: *Florecimiento humano y desarrollo internacional*, 1998, p. 145]

¹⁹⁰ Véase [Arias, Oscar: “Un balance y una predicción”, *La Nación*, 19 de agosto de 1999, p. 15 A]

¹⁹¹ Véase [UNESCO (1998): “Visión y acción”, p. 22]

¹⁹² Cf. [*La Nación*, Agencia EFE: “Cultura: base del desarrollo”, 19 de marzo de 1999]

¹⁹³ Cf. [*La Nación*, Agencia EFE: “Cultura: base del desarrollo”, 19 de marzo de 1999]

¹⁹⁴ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1998, p. 7]

¹⁹⁵ Véase [Thurow, Lester: *El futuro del capitalismo*, 1996, p. 96]

¹⁹⁶ Véase [Negroponte: *Ser digital*, 1998, p. 201]

¹⁹⁷ Véase [Negroponte: *Ser digital*, 1998, p. 167]

¹⁹⁸ Véase [Negroponte: *Ser digital*, 1998, p. 77]

¹⁹⁹ Cf. [Lanhhan, Richard: "Digital Literacy", *Scientific American*, setiembre 1995, p. 160]

²⁰⁰ Véase [Negroponte: *Ser digital*, 1998, p. 168]

²⁰¹ Véase [Negroponte: *Ser digital*, 1998, p. 169]

²⁰² [Tünnermann B. Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA / CSUCA, San José Costa Rica, 1997, p. 184.]

²⁰³ "En la experiencia internacional global, los casos exitosos de descentralización, agrega el Informe, son aquellos en los cuales subsisten administraciones centrales fuertes cuando es necesario que existan regulaciones generales y definiciones claras sobre el rol de las autoridades públicas en dichas regulaciones." [Tünnermann B. Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José Costa Rica, 1997, p. 185.]. En lo que se refiere a esto de la descentralización en la educación voy a citar el criterio de Carlos Malpica: "Las autoridades centrales fortalecen sus facultades normativas y evaluación y se reservan la definición del currículo nacional, la organización de la carrera docente, los sistemas de certificación y validación de títulos, el financiamiento de los servicios de gestión pública y privada, la coordinación de la cooperación internacional y la gestión de determinados programas de carácter estratégico o compensatorio."

²⁰⁴ Cf. [Tünnermann B. Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José Costa Rica, 1997, p. 188.]

²⁰⁵ Cf. [Fukuyama, Francis: *The end of History and the Last Man*, New York: Avon Books, 1992]

²⁰⁶ Y aquí nos permitimos una pequeña acotación. Uno de los aspectos más importantes en esto, nos repetimos conscientemente: la participación de la mujer. Nuestra opinión: factor fundamental de la amplitud de las oportunidades en la vida social internacional y, en general, buena parte del futuro de la democratización de oportunidades y la amplitud de derechos estará en correspondencia directa con la participación y el mejoramiento de las condiciones de las mujeres en el planeta. En particular, en su educación: varios analistas asocian con toda justicia la educación con la importancia de un ascenso de la población de las mujeres; esto no solo en los países desarrollados sino, también y en especial, en los que están en vías de desarrollo. El punto es claro: hay una vinculación entre baja educación de la mujer y alta explosión demográfica, pobreza y atraso económico. De igual manera, existe una relación entre la tasa de alfa-

betización de las mujeres y la tasa de fecundidad.²⁰⁶ Para combatir la pobreza, dar la batalla por la igualdad social, el vector “mujeres” es aunque no suficiente, necesario: las mujeres de las familias pobres usan una proporción entre 80 y 100% de sus ingresos para la familia, mientras que los hombres usan del 40 al 90%.

²⁰⁷ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 34]

²⁰⁸ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 34]

²⁰⁹ Cf. [PNUD: *Informe sobre desarrollo humano*, 1997, p. 35]

²¹⁰ Tünnermann B. Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José Costa Rica, 1997, p. 44.

²¹¹ “Sólo el 50% de los niños que salen del sistema escolar son capaces de comunicarse por escrito como lo requiere la sociedad contemporánea. Esto implica que la mitad de la población de LAC sea funcionalmente analfabeta. De ahí la necesidad de aumentar la capacidad del Estado de garantizar una calidad adecuada y condiciones de equidad real. Ese requerimiento incluye oportunidades adicionales de formación para un gran número de analfabetos funcionales y apoyo para su desarrollo como seres humanos.” [UNESCO-OREALC: *Situación Educativa de América Latina y el Caribe, 1984-1994*. Santiago, Chile: 1966, p. 15.]

²¹² Véase [UNESCO (1998): “Proyecto de Declaración Mundial sobre el Siglo XXI: Visión y acción”, p. 1]

²¹³ Cf. [UNESCO (1998): “Panorama estadístico de la enseñanza superior en el mundo: 1980-1995”, París: 1998, p. 9]

²¹⁴ Véase [UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Santiago de Chile), 1998, p. 229]

²¹⁵ Cf. [García Guadilla, Carmen: “El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina”, Caracas: UNESCO-CRESALC, 1998, p. 49]

²¹⁶ Cf. [García Guadilla, Carmen: “El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina”, Caracas: UNESCO-CRESALC, 1998, p. 49]

²¹⁷ Cf. [García Guadilla, Carmen: “El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina”, Caracas: UNESCO-CRESALC, 1998, p. 49]

²¹⁸ Véase [UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Santiago de Chile), 1998, p. 228] En la educación superior de América Latina, menos del 20% de sus miembros profesores han obtenido el doctorado y, en segundo lugar, la mitad de ellos o más tiene trabajos adicionales; es decir, no son de tiempo completo.

-
- ²¹⁹ Cf. [García Guadilla, Carmen: "El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina", Caracas: UNESCO-CRESALC, 1998, p. 49]
- ²²⁰ Cf. [Tünnermann B. Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José Costa Rica, 1997, p. 45.]
- ²²¹ Cf. [UNESCO (1998): "Panorama estadístico de la enseñanza superior en el mundo: 1980-1995", París: 1998, 25]
- ²²² Véase [UNESCO (1995): "Política para el cambio y el desarrollo en la educación superior", p. 19]
- ²²³ Véase [UNESCO (1998), Teichler: "Las exigencias del mundo del trabajo", 1998, p. 14]
- ²²⁴ Véase [UNESCO (1998), Teichler: "Las exigencias del mundo del trabajo", 1998, p. 14]
- ²²⁵ [Tünnermann B. Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José Costa Rica, 1997, p. 52.]
- ²²⁶ [Tünnermann B. Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José Costa Rica, 1997, p. 51.]
- ²²⁷ Véase [UNESCO (1998): "Panorama Estadístico de la Enseñanza superior en el mundo: 1980-1995", París, 1998, p. 20]
- ²²⁸ Cf. [UNESCO (1998): "La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción", París, 1998, p. 58]
- ²²⁹ Cf. [UNESCO (1998): "Panorama estadístico de la enseñanza superior en el mundo: 1980-1995", París: 1998, p. 24]
- ²³⁰ Véase [UNESCO (1998): "Visión y acción", p. 60]
- ²³¹ Véase [UNESCO (1998): "Visión y acción", p. 61]
- ²³² Véase [UNESCO (1998), Teichler: "Las exigencias del mundo del trabajo", 1998, p. 11]
- ²³³ Véase [UNESCO (1995), "Política para el cambio y el desarrollo en la educación superior", p. 31]
- ²³⁴ Véase [Arosena, 1998, p. 94]
- ²³⁵ Véase [Arosena, 1998, p. 102]
- ²³⁶ Véase [UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Santiago de Chile), 1998, p. 195]

²³⁷ El canadiense Bill Readings, en un libro que se titula *The University in Ruins* plantea varias ideas importantes sobre la educación superior. Los argumentos son importantes para nosotros. Primero señala que existe un cambio en el sentido y misión de la universidad: cambio determinado por un debilitamiento o decadencia de la misión cultural nacional que hasta el momento, en su opinión, había tenido la universidad. Esta había sido la razón de ser de la universidad y ha empezado a cambiar en los últimos años, no solo en Norteamérica sino, también, en el resto del mundo. La globalización económica implica una declinación del Estado Nacional como la primera forma de reproducción del capital en el mundo. Eso hace que la universidad, cuya misión era crear, defender, mantener, la ideología de la Nación, del Estado-Nación, vea su futuro vinculado más a instancias o condiciones de naturaleza internacional o transnacional. Readings afirma que la universidad se está convirtiendo cada vez más en una corporación burocrática transnacional. Incluso los vocablos como accountability y excelencia son una muestra de este proceso de cambio de la misión universitaria. El proceso hace que el centro de atención de la universidad recaiga más en el administrador que en el profesor. Esto establece, entonces, una crisis de las universidades occidentales, derivado de un cambio fundamental en los papeles internos y externos de la universidad. Una consecuencia: el papel central tradicional de las disciplinas humanísticas en la vida de la universidad ya no puede ser asegurado de una forma permanente. [Readings, Bill: *The University in Ruins*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 1996, p. 3.]

²³⁸ Aunque debe reconocerse que nunca las necesidades del Estado-nación amarraron los objetivos y fines de la universidad y nunca estas necesidades dejaron de existir con relación a la universidad y, en general, a todas las instituciones de cada país. Esto es así porque los procesos culturales no son nacionales ni tampoco universales de manera exclusiva.

²³⁹ Es correcto señalar una relativización del papel de la universidad: "Entonces, en la economía global, la universidad no puede ser llamada a proveer un modelo de comunidad, un leviathan intelectual. Y el llamado a la universidad como un modelo de comunidad no sirve más como la respuesta a la pregunta sobre la función social de la universidad. Más bien, la universidad tendrá que convertirse en un lugar, entre otros, donde el intento se hace para pensar en nexos sociales sin recurrir a una idea unificadora, ya sea de cultura o de Estado. En la universidad, el pensamiento va a la par de otros pensamientos, nosotros pensamos a la par uno del otro. Pero pensamos juntos.... Una unidad. No hay propiedad en el pensamiento, tampoco de identidad propia, ni propiedad subjetiva. Ni la *Concordia Discors* de Kant, ni la idea orgánica de Humboldt, ni la comunidad consensual de Habermas pueden integrar o unificar el pensamiento. Analizando el asunto del cómo los pensamientos están a la par de otros, yo creo que es un acto que nos puede impulsar los estudios culturales más allá del trabajo de vela, por una idea perdida de pintura que necesita una renovación política." [Readings, Bill: *The*

University in Ruins. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 1996, p. 191.]

²⁴⁰ Véase [Crespo, 1998, p. 134]

²⁴¹ Un dato en este sentido: para los Estados Unidos poder responder a las necesidades de formación en la educación superior así de amplias se exigiría la construcción en los primeros años del siglo XXI de por lo menos 670 nuevos campus y una inversión de miles de millones de dólares. Véase [Crespo, 1998, p. 136]

²⁴² Véase [UNESCO (1998): "Visión y acción", p. 20]

²⁴³ Véase [UNESCO (1998): "Visión y acción", p. 21]

²⁴⁴ Cf. [Gibbons, Michael *et al.*: *The new production of knowledge*, London: Sage, 1994]

²⁴⁵ Véase [Sutz, 1998, p. 260]

²⁴⁶ Véase [Sutz, 1998, p. 260]

²⁴⁷ Cf. [UNESCO (1998): "La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción", París, 1998, p.60]

²⁴⁸ Véase [UNESCO (1995): "Política para el cambio y el desarrollo en la educación superior", p. 31]

²⁴⁹ [Tünnermann B. Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José Costa Rica, 1997, p. 117.]

²⁵⁰ "Concebida la educación permanente como un marco globalizador constituido por el aprendizaje formal, no formal e informal, que aspira a la adquisición de conocimiento para alcanzar el máximo desarrollo de la personalidad y de las destrezas profesionales en las diferentes etapas de la vida." [Tünnermann B. Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José Costa Rica, 1997, p. 121.]

²⁵¹ Véase [UNESCO (1998): "La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción, hacia un Programa XXI para la Educación Superior", París, 1998, p. 13]

²⁵² Véase [UNESCO (1998): "La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción, hacia un Programa XXI para la Educación Superior", París, 1998, p. 14]

²⁵³ Véase [UNESCO (1998): "La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción, hacia un Programa XXI para la Educación Superior", París, 1998, p. 15]

²⁵⁴ Véase [UNESCO (1998): "Visión y acción", p. 24]

²⁵⁵ En América Latina pareciera haberse incorporado en diferentes planes de estudio de las universidades los estudios generales, esa educación general básica orientada hacia la promoción de la cultura y centrada en el desarrollo humanístico. Sin embargo, hay una tendencia también en el sentido contrario, que cuestiona los estudios huma-

nísticos pues de una u otra forma consumen tiempo de la formación educativa y retrasa la colocación de los profesionales en el mercado laboral. Entonces, se ha dado una tensión entre los requerimientos de la formación cultural, universal y humanística, y los reclamos del mercado laboral y, en muchas ocasiones, esto último ha sido lo dominante (especialmente en las universidades privadas). Cf. [Tünnermann B. Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José Costa Rica, 1997, p. 55.]

²⁵⁶ Véase [Yarzabal, Luis: “Plan de acción para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, en el libro editado por Jorge Brovetto y Miguel Rojas Mix: *La universidad iberoamericana. Globalización e identidad*, p. 91]

²⁵⁷ Véase [UNESCO (1998), Teichler: “Las exigencias del mundo del trabajo”, 1998, p. 16]

²⁵⁸ Véase [UNESCO (1998), Teichler: “Las exigencias del mundo del trabajo”, 1998, p. 17]

²⁵⁹ Véase [UNESCO (1998), Teichler: “Las exigencias del mundo del trabajo”, 1998, p. 18-19]

²⁶⁰ Véase [UNESCO (1998), van Ginkel: 1998, p. 15]

²⁶¹ Véase [UNESCO (1998): “Proyecto de Declaración Mundial sobre el Siglo XXI: visión y acción”, p. 7]

²⁶² Véase [UNESCO (1998): “Proyecto de Declaración Mundial sobre el Siglo XXI: visión y acción”, p. 7]

²⁶³ [Tünnermann B. Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José Costa Rica, 1997, p. 149.]

²⁶⁴ [Tünnermann B. Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José Costa Rica, 1997, p. 149.]

²⁶⁵ [Tünnermann B. Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José Costa Rica, 1997, p. 60.]

²⁶⁶ Véase [UNESCO (1998): “Proyecto de Declaración Mundial sobre el Siglo XXI: visión y acción”, p. 8]

²⁶⁷ [Tünnermann B. Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José Costa Rica, 1997, p. 147.]

²⁶⁸ "Es evidente que los esquemas académicos tradicionales, basados en los elementos estructurales de las cátedras, las facultades, las escuelas, los departamentos y los institutos, están cediendo el paso a nuevos esquemas, más flexibles y más susceptibles de lograr la reintegración del conocimiento y la recuperación de la concepción integral de la universidad, frecuentemente fraccionada o atomizada en un sinnúmero de compar-

timentos estancos, sin nexos entre sí o sin núcleo aglutinador." [Tünnermann B. Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José Costa Rica, 1997, p. 147.]

²⁶⁹ Véase [UNESCO (1998): "Visión y acción", p. 12]

²⁷⁰ Véase [UNESCO (1998), Oilo, 1998, p. 6]

²⁷¹ Cf. [Rojas Mix, Miguel: "La función intelectual de la universidad: ¿una responsabilidad abandonada?", en el libro editado por Jorge Brovetto y Miguel Rojas Mix: *La universidad iberoamericana. Globalización e identidad*, p. 131]

²⁷² Cf. [Bulkeley, William: "Para graduarse, haga clic y siga las instrucciones", *The Wall Street Journal*, incluido en *La Nación*, San José, Costa Rica, 23 de marzo de 1999]

²⁷³ Véase [UNESCO (1998), Oilo, 1998. p. 7]

²⁷⁴ Véase [UNESCO (1998): "Visión y acción", p. 29]

²⁷⁵ Véase [UNESCO (1998): "Visión y acción", p. 13]

²⁷⁶ Cf. [Jofré V., Arturo: *La Universidad en América Latina: Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológica de Costa Rica, 1994, p. 158]

²⁷⁷ Cf. [Jofré V., Arturo: *La Universidad en América Latina: Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológica de Costa Rica, 1994, p. 159]

²⁷⁸ Allègre fue un consejero especial de Lionel Jospin, Ministro de Educación de Francia entre 1988 y 1992, hoy en el 2000 es Primer Ministro de ese país.

²⁷⁹ [Readings, Bill: *The University in Ruins*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 1996, p. 37-38.]

²⁸⁰ [Readings, Bill: *The University in Ruins*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 1996, p. 32.]

²⁸¹ Véase [UNESCO (1995): "Política para el cambio y el desarrollo en la educación superior", p. 8]

²⁸² [Readings, Bill: *The University in Ruins*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 1996, p. 25-26.]

²⁸³ [Readings, Bill: *The University in Ruins*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 1996, p. 32-33.]

²⁸⁴ Véase [González Fernández y Ayarza, 1998, p. 344-345]

²⁸⁵ Véase [Trindade, 1998, p. 594]

²⁸⁶ Véase [Trindade, 1998, p. 595]

-
- ²⁸⁷ Véase [González Fernández y Ayarza, 1998, p. 346]
- ²⁸⁸ "...el Documento de Políticas de la UNESCO nos dice que "es un concepto multi-dimensional, que depende en gran medida del marco contextual de un sistema determinado, de la misión institucional o de las condiciones dentro de una disciplina dada..." [Tünnermann B. Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José Costa Rica, 1997, p. 84-85.]
- ²⁸⁹ Véase [UNESCO (1998): "Visión y acción", p. 28]
- ²⁹⁰ Véase [UNESCO (1998): "Visión y acción", p. 42]
- ²⁹¹ Véase [UNESCO (1998): "Visión y acción", p. 33]
- ²⁹² Véase [García Guadilla, 1998, p. 61]
- ²⁹³ Véase [García Guadilla, 1998, p. 61]
- ²⁹⁴ Existen objetivos y misiones cuya evaluación no se puede hacer al margen de las características específicas y las misiones precisas en sociedades y países que realiza la institución. Véase [Albornoz, 1998, p. 395]
- ²⁹⁵ Véase [Kent, Serna, De Vries, 1998, p. 539]
- ²⁹⁶ Cf. [Tünnermann B. Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José Costa Rica, 1997, p. 94.]
- ²⁹⁷ Véase [González Fernández y Ayarza, 1998, p. 376]
- ²⁹⁸ Véase [Kent, Serna, De Vries, 1998, p. 533]
- ²⁹⁹ Véase [García Guadilla, 1998, p. 57]
- ³⁰⁰ Véase [García Guadilla, 1998, p. 58]
- ³⁰¹ Véase [CSUCA, 1998, p. 519]
- ³⁰² Véase [Marquis, 1998, p. 550-551]
- ³⁰³ Véase [Trindade, 1998, p. 599]
- ³⁰⁴ Cf. [Jaramillo, Juan: *Evaluación y acreditación para control de calidad en escuelas de medicina y servicios hospitalarios*, San José, Costa Rica: EUCR, 2000, p. 41.
- ³⁰⁵ Véase [Villarroel, 1998, p. 621]
- ³⁰⁶ Véase [Villarroel, 1998, p. 622]
- ³⁰⁷ Cf. [Jaramillo, Juan: *Evaluación y acreditación para control de calidad en escuelas de medicina y servicios hospitalarios*, San José, Costa Rica: EUCR, 2000, p. 26.
- ³⁰⁸ Véase [Villarroel, 1998, p. 624]
- ³⁰⁹ Véase [Villarroel, 1998, p. 624]

³¹⁰ La UDUAL, Unión de Universidades de América Latina, por ejemplo, debería tener un papel relevante en la configuración y la realización efectiva de la acreditación en esta región.

³¹¹ Véase [UNESCO (1998), Neave, 1998, p. 8]

³¹² Véase [UNESCO (1998): “Visión y acción”, p. 11]

³¹³ Véase [Sutz, 1998, p. 263]

³¹⁴ Véase [UNESCO (1995): “Política para el cambio y el desarrollo en la educación superior”, p. 21]

³¹⁵ Véase [UNESCO (1998), Teichler: “Las exigencias del mundo del trabajo”, 1998, p. 14]

³¹⁶ Véase [UNESCO-1995, “Política para el cambio y el desarrollo en la educación superior”, p. 8]

³¹⁷ Véase [UNESCO-1995, “Política para el cambio y el desarrollo en la educación superior”, p. 9]

³¹⁸ Véase [UNESCO (1995): “Política para el cambio y el desarrollo en la educación superior”, p. 21]

³¹⁹ Véase [UNESCO (1998): “Visión y acción”, p. 10]

³²⁰ Véase [UNESCO (1998): “Visión y acción”, p. 9]

³²¹ Véase [García Guadilla, 1998, p. 55]

³²² Véase [García Guadilla, 1998, p. 55]

³²³ Cf. [Kennedy, Donald: *Academic Duty*, Cambridge, Boston, USA: Harvard University Press, 1997]

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- [1] Albornoz, Orlando: "La cuestión de la productividad, rendimiento y competitividad académica del personal docente y de investigación en América Latina y el Caribe", en [UNESCO-CRESALC: La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo I].
- [2] Angulo, Yolanda: "La esencia de vidrio: modernidad y postmodernidad", México, 1997.(en Internet).
- [3] Arias, Oscar: "Un balance y una predicción", *La Nación*, 19 de agosto de 1999, p. 15 A.
- [4] Arocena, Rodrigo: "Alternativas de la educación superior ante los escenarios posibles de la región: algunas observaciones par la discusión", en [UNESCO-CRESALC: La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo I].
- [5] Brovetto, Jorge & Rojas Mix, Miguel (editores): *La universidad iberoamericana. Globalización e identidad*, España: Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica y Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 1999.
- [6] Bulkeley, William: "Para graduarse, haga clic y siga las instrucciones", *The Wall Street Journal*, incluido en Diario *La Nación*, 23 de marzo de 1999.
- [7] Carlsson, Ingvar: "La ONU a los 50: la hora de reformar", *Ciencia Política*, III Trimestre 1995, Colombia.
- [8] Cetto, Ana Maria / Hillerud, Kai-Inge: *Publicaciones Científicas en América Latina*, México: ICSU, UNESCO, UNAM, AIC, FCE, 1995.
- [9] Comisión Económica para América Latina, CEPAL: *Anuario estadístico de América Latina y El Caribe*, 1996.
- [10] Consejo de Universidades de España, Secretaría General: *La universidad y las funciones de los Consejos Sociales*, España.
- [11] Contreras, Carlos: "La pobreza", *Síntesis*, No. 23, Enero julio 1995, España.
- [12] Crespo, Manuel: "Las transformaciones de la universidad en cara al siglo XXI", en [UNESCO-CRESALC: *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo I].
- [13] Crocker, David: *Florecimiento humano y desarrollo internacional*, San José: EUCR, 1998.

- [14] CSUCA: "Sistema centroamericano de evaluación y acreditación de la educación superior: SICEVAES", en [UNESCO-CRESALC: *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo I].
- [15] Diario *La Nación*, Agencia EFE: "Cultura: base del desarrollo", San José, Costa Rica: 19 de marzo de 1999.
- [16] Drucker, Peter: *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999.
- [17] Engelberger, Joseph: "Robotics in the 21st Century", *Scientific American*, setiembre 1995.
- [18] Feigenblatt, Hazel: "Giro en Banco Mundial", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica, 21 de diciembre de 1999.
- [19] Fisher, Julie: *The road to Rio*, Westport, Connecticut: Praeger, 1993.
- [20] Fox, James: "US aid to Costa Rica: An overview", Agency for International Development, Centre for Development Information and Evaluation, noviembre de 1995.
- [21] Freres, Christian / Ortiz, Laura: "La cooperación internacional y el desarrollo social latinoamericano", *Síntesis* No. 23, Enero Julio 1995, España.
- [22] Fukuyama, Francis: *The end of History and the Last Man*, New York: Avon Books, 1992.
- [23] García Guadilla, Carmen: "El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina", en [UNESCO-CRESALC: *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo I].
- [24] Gellner, Ernest: *Relativism and the Social Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press.
- [25] Gibbons, Michael *et al*: *The new production of knowledge*, London: Sage, 1994.
- [26] González Fernández, Luis Eduardo / Ayarza, Hernán: "Calidad, Evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región latinoamericana y del Caribe", en [UNESCO-CRESALC: *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo-I].
- [27] Guimaraes, J.A.: *Science and Technology in the Americas. Perspectives on Pan American Collaboration*. AAAS, 1993.
- [28] Hobsbawm, Eric: *The age of Extremes*. New York: Vintage Books, 1996.

- [29] Holton, Gerald: *Einstein, historia y otras pasiones*, España: Taurus, 1998.
- [30] Huntington, Samuel: *The clash of civilizations and the remaking of world order*. New York: Touchtone, 1997.
- [31] Jacobsen, Sally: "Bisturi al FMI", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 28 de setiembre de 1998.
- [32] Jaramillo, Juan: *Evaluación y acreditación para control de calidad en escuelas de medicina y servicios hospitalarios*, San José, Costa Rica: EUCR, 2000.
- [33] Jerez, Rafael: "La universidad en la encrucijada: universidad dual o universidad democrática y de masas", *Revista de Educación*, núm. 314, Madrid, España, 1997.
- [34] Jofré V., Arturo: *La Universidad en América Latina: Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológica de Costa Rica, San José, Costa Rica: 1994.
- [35] Kennedy, Donald: *Academic Duty*, Cambridge, Boston, USA: Harvard University Press, 1997.
- [36] Kennedy, Paul: *Hacia el siglo XXI*. Plaza & Janés Editores, S.A. España: 1995.
- [37] Kent Serna, Rolling / De Vries, Wietse: "Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas", en [UNESCO-CRESALC: *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo I].
- [38] Lane, Michael: "Land-speed.trials: winners & losers in the biotechnology race", en http://www.acephale.org/bio-safety/l-s-t_index., 1997.
- [39] Lanhhan, Richard: "Digital Literacy", *Scientific American*, setiembre 1995.
- [40] León, Pedro: "Sendas de la biotecnología" en: Zamora, Alvaro (compilador): *El otro laberinto*. Cartago, Costa Rica: Edit. Tecnológica de Costa Rica, 1997.
- [41] Lizano, Eduardo: *Ajuste y crecimiento en la economía de Costa Rica 1982-1994*, Academia de Centroamérica, 1999.
- [42] Maldonado, Ricardo: "Biotecnología choca con comercio", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 22 de febrero de 1999.
- [43] Marquis, Carlos: "El rol del Estado frente a la evaluación de la calidad universitaria: el caso argentino", en [UNESCO-CRESALC: *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo I].
- [44] Montaner, Carlos: "Las potencias bananeras", Diario *La Nación*, San José, Costa Rica: 21 de marzo de 1999.

- [45] Muñoz Repiso, Mercedes /Arrimadas, Frene: "El acceso a la universidad en Europa: problema común, soluciones diferentes", *Revista de Educación*, núm. 314, Madrid, España, 1997.
- [46] Negroponte, Nicholas: *Ser digital*, Argentina: Editorial Atlántida, 1998.
- [47] Norman, Donald: "Designing the future". *Scientific American*, setiembre 1995.
- [48] Norris, Christopher: *Against Relativism*. Oxford, UK: Blackwell Publishers Inc, 1997.
- [49] Organización de las Naciones Unidas: *Estudio Económico y Social Mundial 1995*. Nueva York: Naciones Unidas, 1995.
- [50] Patterson, David: "Microprocessors in 2020", *Scientific American*, setiembre de 1995.
- [51] Paz, Octavio: *Itinerario. Fondo de Cultura Económica*, Segunda reimpresión, México:1995.
- [52] Piera, Adrián: "Los Consejos Sociales y la función de mediación entre universidades y sociedad" en el libro del Consejo de Universidades de España, Secretaría General: *La universidad y las funciones de los Consejos Sociales*, España.
- [53] Plucknett, Donald / Winkelmann, Donald: "Technology for Sustainable Agriculture", *Scientific American*, setiembre 1995.
- [54] Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD: *Informe sobre desarrollo humano 1997*, Madrid, España: Ediciones Mundi-Prensa, 1997.
- [55] Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD: *Informe sobre desarrollo Humano 1998*, Madrid, España: Mundi-Prensa Libros, s.a., 1998.
- [56] Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD: *Informe sobre desarrollo humano 1999*, Madrid, España: Mundi-Prensa Libros, s.a., 1999.
- [57] Readings, Bill: *The University in Ruins*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 1996.
- [58] Revista *Hombres de Maíz*, N. 32, San José, Costa Rica: abril, 1995.
- [59] Rodrik, Dani: "Las dos caras de la globalización", *Semanario Universidad*, San José, Costa Rica: 11 de julio de 1997.
- [60] Rojas Mix, Miguel: "La función intelectual de la universidad: ¿una responsabilidad abandonada?", en el libro editado por Jorge Brovetto y Miguel Rojas Mix: *La universidad iberoamericana. Globalización e identidad*, España: Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica y Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 1999.

- [61] Rojo, Juan Manuel: "Introducción" en el libro del Consejo de Universidades de España, Secretaría General: *La universidad y las funciones de los Consejos Sociales*, España.
- [62] Rosemberg, Nathan: *Exploring the black box*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1994.
- [63] Ruiz, Angel: "Tecnología y humanismo". *Panorama de un mundo cambiante*. San José, Costa Rica: Cátedra de Historia de la Cultura, Escuela de Estudios Generales UCR, agosto 1994.
- [64] Ruiz, Angel: *Entre la política y la filosofía. Gramsci y la crítica al marxismo*. San José, Costa Rica: EUCR, 2000.
- [65] Ruiz, Angel: *Ocaso de una utopía. En las entrañas del marxismo*. San José, Costa Rica: Editorial de la UCR, 1993.
- [66] Ruiz, Angel: *Universidad y sociedad en América Latina*, San José, Costa Rica: FLACSO-UNA, 1994.
- [67] Sandler, Todd: *Global challenges*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.
- [68] Spiro, Peter: "El papel de las Organizaciones No Gubernamentales en el contexto internacional", *Ciencia Política*, II Trimestre, 1995, Colombia.
- [69] Stallings, Barbara (editora): *Global Change, Regional Response*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1995.
- [70] Sutz, Judith: "La universidad latinoamericana y su pertinencia: elementos para repensar el problema", en [UNESCO-CRESALC: *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo I].
- [71] Thurow, Lester: *El futuro del capitalismo*, Argentina: Javier Vergara Editor, 1996.
- [72] Trindade, Helio: "Evaluación institucional calidad académica: resistencia y construcción, en [UNESCO-CRESALC: *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo I].
- [73] Tünnermann B., Carlos: *La educación superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA, San José, Costa Rica: 1997.
- [74] Tünnermann B., Carlos: *Transformación de la educación superior, retos y perspectivas*, Heredia, Costa Rica: EUNA, 1998.
- [75] Tyack, David / Cuban, Larry: *Tinkering toward Utopia*. Cambridge, USA: Harvard University Press, 1997.

- [76] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Akyeampong, Daniel (Academia de Artes y Ciencias, Accra, Ghana): "La Educación Superior y la Investigación: Desafíos y oportunidades", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [77] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), División de Enseñanza Superior, División de Estadística: "Panorama estadístico de la enseñanza superior en el mundo: 1980-1995", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [78] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura): "Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior", París, Francia: UNESCO, 1995.
- [79] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Fielden, John (Director Servicio de Gestión de la enseñanza Superior del Commonwealth, CHEMS): "La Formación del Personal de la Educación Superior. Una Misión Permanente", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [80] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Goddard, John (Universidad de Newcastle): "La Contribución al desarrollo Nacional y Regional", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [81] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura): "Hacia un Programa 21 de la educación Superior", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [82] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Hughes, Philip (Australian National University): "La Contribución de la Educación Superior al Sistema Educativo en su Conjunto", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [83] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura): "La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.

- [84] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Santiago de Chile): "La educación superior y el conjunto del sistema educativo", en [UNESCO-CRESALC: La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo I].
- [85] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Neave, Guy (Director de Investigación de la AIU): "Autonomía, Responsabilidad Social y Libertad Académica", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [86] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Nettleford, Rex (Universidad de las Indias Occidentales): "Movilizar el poder de la cultura", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [87] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Oilo, Didier (coordinador del fondo francófono de la información): "De lo Tradicional a lo Virtual: las Nuevas tecnologías de la Información", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [88] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura): "Proyecto de declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [89] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura): "Proyecto de Declaración Mundial sobre el Siglo XXI: Visión y acción", 1998.
- [90] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura): "Proyecto de marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [91] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura); Teichler, Ulrich (Organización Internacional del Trabajo): "Las Exigencias del Mundo del Trabajo", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.

- [92] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Pettigrew, L. Eudora (Asociación Internacional de Presidentes de Universidades): "La Promoción de una Cultura de Paz", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [93] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura): "Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior", París, Francia: UNESCO, 1997.
- [94] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Secretaría de la UNESCO: "Educación Superior para una nueva sociedad: la Visión de los Estudiantes", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [95] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), Secretaría de la UNESCO: "Mujeres y Educación Superior: Cuestiones y Perspectivas", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [96] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), van Hinkel, Hans (Rector ONU, Tokio): "La Educación Superior y el Desarrollo Humano Sostenible", documento de trabajo para la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", París, Francia: UNESCO, 1998.
- [97] UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura): "Visión y acción", 1998.
- [98] UNESCO-CRESALC: *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997, Tomo I.
- [99] UNESCO-OREALC: *Situación Educativa de América Latina y el Caribe, 1984-1994*. Santiago, Chile: UNESCO, 1966.
- [100] Villarroel, César: "Calidad y acreditación latinoamericanas para Latinoamérica", en [UNESCO-CRESALC: *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1998, Tomo I].
- [101] World Bank: *Strategies for Higher Education Reform, Higher Education Policy Paper-Draft*. Washington D.C, USA: World Bank, 1992.
- [102] World Bank: *World Development Indicators 1997*. Washington D.C., USA: World Bank, 1997.
- [103] Yarzabal, Luis: "Plan de acción para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe", en el libro editado por Jorge Brovetto y Mi-

guel Rojas Mix: *La universidad iberoamericana. Globalización e identidad*, España: Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica y Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 1999.

- [104] Zamora, Alvaro (compilador): *El otro laberinto*. Cartago, Costa Rica: Edit. Tecnológica de Costa Rica, 1997.

SOBRE EL AUTOR

Ángel Ruiz Zúñiga nació en San José, Costa Rica. Su vida profesional ha estado asociada a varios temas: historia y filosofía de las matemáticas, educación matemática, filosofía política y desarrollo social, sociología e historia de las ciencias y la tecnología, problemas de la educación superior, y asuntos de la paz mundial y el progreso humano. Autor de más de 25 libros y 140 artículos académicos, expositor y conferencista en más de 70 congresos internacionales y 20 países, y organizador de más de 30 eventos científicos ha sido, también, consultor y asesor nacional e internacionalmente en asuntos científicos, académicos y políticos.

- **Catedrático** de Matemáticas de la Universidad de Costa Rica (1973--). **Director fundador** del Centro de *Investigaciones Matemáticas y Meta-Matemáticas*, CIMM, Universidad de Costa Rica (desde 1997); **Director fundador** del Programa de *Investigaciones Meta-Matemáticas*, Escuela de Matemática de la Universidad de Costa Rica (1990-1997) y del Programa de Acción Social *Matemáticas, Ciencia y Sociedad* (desde 1990).
- **Profesor Investigador Visitante** en el Departamento de Historia de la Ciencia de la Universidad de Harvard, 1989 (*Fulbright Scholar*).
- **Presidente fundador** de la *Asociación Costarricense de Historia y Filosofía de la Ciencia* (desde 1983); **Secretario** del *Comité Interamericano de Educación Matemática* (1987-1995) y **vocal** (1999-2003). **Miembro** del **Consejo Latinoamericano** de la *Sociedad Latinoamericana de Historia de las Ciencias y la Tecnología* (desde 1988).

Algunos de sus libros

- *Matemáticas y Filosofía* (1990, Editorial UCR, Costa Rica, **Mención honorífica** Premio Jorge Volio 1995; prólogos Luis Camacho Naranjo y Fernando Leal),
- *La Tercera República: ensayo sobre la Costa Rica del futuro* (1991, Inst. Centroamericano Cultura y Desarrollo; prólogo Fernando Volio Jiménez).

- *Ciencia y tecnología en la construcción del futuro* (editor, 1991, Asoc. Cost. de Historia y Filosofía de la Ciencia).
- *Ocaso de una utopía*. (1993, Edit. UCR, Costa Rica, **Primer lugar** Premio Jorge Volio de Filosofía 1995; prólogo Oscar Arias Sánchez).
- *Universidad y Sociedad en América Latina* (1995, FLACSO; **Ganador certamen** UNA-FLACSO 1995).
- *Historia de las matemáticas en Costa Rica* (editor científico, 1995, E. UCR y UNA; prólogo José Joaquín Trejos Fernández).
- *Disquisitiones Arithmeticae* de Carl Gauss (con H. Barrantes y M. Josephy, versión castellana de esta obra famosa, 1995, Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Colombia).
- *Elementos de Cálculo Diferencial* (complejo didáctico con 4 libros de texto, con H. Barrantes, San José, Costa Rica: Ed. UCR, 1997).
- *The History of the Inter American Committee of Mathematics Education*. [con H. Barrantes, Colombia: Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 1998, con Barry University (USA) y el International Committee on Mathematics Instruction (ICMI), Prólogo por Ubiratan D'Ambrosio].
- *Geometrías no euclidianas*. (San José, Costa Rica: EUCR, 1999).
- *Entre la política y la filosofía. Gramsci y la crítica al marxismo*. (San José, Costa Rica: EUCR, 2000).

Corrección de pruebas,
diseño y diagramación:
Ángel Ruiz

Diseño de portada:
Fernando Ramírez Ch.

Control de calidad:
Ana Isabel Sáenz T.

Esta obra se terminó de imprimir en
el Taller de Publicaciones de la Editorial de la
Universidad de Costa Rica.
Se finalizó en el mes de setiembre del 2001.
San José, Costa Rica, A.C.