



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Didriksson Takayanagui, Axel (2003)
**“DE LA REFORMA A LA INNOVACIÓN: LA UNIVERSIDAD
DE NUEVO NECESARIA”**
en Perfiles Educativos, Vol. 25 No. 101 pp. 23-49.

De la reforma a la innovación: la universidad de nuevo necesaria

AXEL DIDRIKSSON TAKAYANAGUI*



Este trabajo hace una nueva propuesta de reforma universitaria para las universidades públicas de América Latina y el Caribe, sustentada y argumentada. Se analizan dos periodos de desarrollo histórico de las universidades en la región, tomando como punto de partida la reforma universitaria iniciada por el movimiento estudiantil de Córdoba, Argentina, para después abordar el periodo de expansión y luego de contracción, centrándose en lo que se denomina las universidades públicas nacionales o macrouiversidades. Finalmente, se presentan los elementos prospectivos a considerar para justificar la necesidad de esta nueva reforma.

This article is about a new proposal of well upheld and sustained university reform for the public universities of Latin America and the Caribbean Area. The author analyzes two periods of the historical development of the local universities, starting with the university reform that began with the student protest movement of Cordoba (Argentina) and, as second point of interest, the expansion and subsequent recession period, focusing what uses to be called national public universities or “mega-universities”. Finally, forecast elements are proposed in order to justify the indispensable nature of this new reform.

Educación superior / Universidad pública / Sociología / Política / Organización / Prospectiva
Higher Education / Public Universities / Sociology / Politics / Organization / Forecast

INTRODUCCION

Durante la fase de su mayor expansión, cuando en las universidades de América Latina y el Caribe se debatían los conceptos, las preguntas y las respuestas más irreverentes para encontrar la salida que diera fin a los gobiernos dictatoriales o que superara, por lo menos, los efímeros espectros políticos de la época, Darcy Ribeiro acuñó la idea de que lo central no era ni copiar modelos de fuera, ni mantener lo que hasta el momento aparecía como uno de corte tradicional, sino impulsar la creación de una “universidad necesaria”.

En su propuesta, Ribeiro caracterizaba su modelo de nueva universidad como de “utópico”, pero no como inviable o de mera suposición. En su enfoque se trataba más bien de un referente organizacional, de corte anticipatorio y normativo, que buscaba apuntar hacia una orientación definida, para hacer posible un *escenario de construcción*. En sus palabras:

Lo anterior exige que, por un lado, el modelo propuesto sea un patrón ideal y válido en cualquier situación; y, por otro, que sea un proyecto abierto a la revisión, a fin de que pueda presentarse en cada momento como el objetivo que dará sentido y justificación a los diversos proyectos concretos que tiendan a él, como etapas de transición. En estas condiciones, el modelo teórico deberá antever, a un tiempo, las exigencias necesarias de una proposición normativa aunque muy general, y las exigencias ideales de una utopía tan ambiciosa cuan-

to sea posible. Sólo una proposición muy esquemática podrá atender a estos dos requisitos de patrón normativo y de utopía. Como tal se distanciará necesariamente de las universidades existentes, pero no a tal punto que en las mejores de ellas no pueda cristalizarse como su ideal de reestructuración [...] En verdad lo que se propone al formular el modelo es configurar la universidad necesaria para atender las exigencias mínimas del dominio del saber científico, tecnológico y humanístico de hoy. La construcción de, por lo menos, una universidad con tales características constituye la meta mínima de aspiración intelectual de toda nación que se proponga sobrevivir y evolucionar entre las demás, orientando autónomamente su destino y su desarrollo (Ribeiro, 1982, p. 168).

En el presente trabajo, se recupera la idea de Ribeiro de postular como pertinente la construcción de un nuevo modelo de universidad, de una universidad necesaria, y la de poner en marcha una fase de gran transformación, similar o más influyente que la que ocurrió con la primera gran reforma universitaria en la región: la que da comienzo en 1918 con el movimiento estudiantil de la Universidad de Córdoba, Argentina, y que se extiende a diversos países de América Latina y el Caribe.

En la nueva fase en que nos encontramos, se reflexiona sobre los años de redefinición de las relaciones entre las universidades y el Estado, de aquéllas con el sector privado y la economía, con los distintos gobiernos y con determinados organismos internacionales. En esta fase se establecieron mecanismos de control rígidos sobre la universidad pública y de flexibilidad hacia la empresa educativa privada, en un periodo que si bien no eliminó, sí modificó o nulificó algunos de los principales logros alcanzados por la

* Investigador y director del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-UNAM). Coordinador general de la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe. didrik@servidor.unam.mx

reforma de la universidad propiciada por el movimiento cordobista, para redefinir los términos de las principales relaciones y articulaciones con el poder, la empresa y la sociedad.

Como se verá, esto ha tenido resultados diferenciados, por lo menos en la realidad contemporánea de lo que son las más importantes universidades de la región: las universidades nacionales o macrouiversidades,¹ que se han debatido entre su modelo tradicional y los de mercado o de comercialización, y se han mantenido como prototipos de una originalidad histórica y presente que sigue proyectando un escenario singular.

Desde este esquema de trabajo es posible diferenciar claramente tres grandes periodos de desarrollo en la universidad contemporánea de América Latina y el Caribe. El primero surge con el movimiento de Córdoba, y va de los años veinte del siglo XX hasta el agotamiento de la onda larga de expansión, esto es hacia mediados de la década de los setenta. La segunda fase va desde los setenta hasta finales de los noventa y principios del nuevo siglo. La tercera es prospectiva y apunta a la construcción de una propuesta de universidad necesaria, hacia una gran reforma universitaria en las primeras décadas del siglo XXI.

LA PRIMERA GRAN REFORMA UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Desde sus orígenes, la universidad latinoamericana y caribeña fue una institución que reverberó, con su quehacer específico y con su participación, en todos los acontecimientos políticos y sociales de la época, y se propuso, cuando le llegó su momento, ser el lugar de donde tenía que

partir el cambio social y la revolución que transformaría todas las cosas.

Este fue el espíritu central del lanzamiento de la primera gran reforma universitaria, liderada por actores y sujetos sociales e institucionales de las universidades que vienen de la colonia o de la independencia.

En 1918, surgió en la región un movimiento social y popular desde las universidades primigenias que dio origen, identidad y perfil específico al movimiento estudiantil de América Latina y el Caribe, y lo ubicó como un sector social de gran impacto en las transformaciones políticas que desde entonces se presentaron.

Como casi todas las reformas que emergieron de los nacientes movimientos estudiantiles, su importancia tuvo más influencia en la vida política y social que en los cambios académicos y propiamente educativos. No quiere esto decir que “absolutamente”, se entiende, porque el movimiento reformista de esa época tuvo importantes consecuencias en lo referido a una nueva legislación, formas de gobierno, concepción de la docencia y la didáctica, de las relaciones de la universidad con la sociedad,² pero sobre todo se concentró en la definición de sus relaciones con el Estado. Todo esto puede ser rastreado en las historias de las universidades, sobre todo de Argentina, Perú, Colombia, Cuba y México.

Uno de los más resonados e importantes logros del movimiento estudiantil de principios de siglo fue el de la autonomía universitaria. Y es éste el concepto más importante, que debe ser considerado como el componente esencial y distintivo del paradigma organizacional sobre el cual se montaron las nacientes universidades latinoamericanas pos coloniales. Ello es prácticamente diferente de

lo que ocurrió en la constitución de los rasgos sustanciales de otros modelos de universidad en el mundo.

Fue tal el grado de influencia del concepto autonómico que, para los años cuarenta (y aún posteriormente, con la excepción de lo impuesto durante las dictaduras militares en el continente), la autonomía era ya una realidad protegida, alentada y considerada como un componente sustantivo de la vida de estas instituciones públicas de enseñanza superior.

El otro componente de gran influencia del movimiento estudiantil reformista en la definición del perfil propio de las universidades fue la garantía de la gratuidad –siempre relativa– y del subsidio del Estado hacia el servicio educativo que se ofrecía. Esto por lo menos prevaleció hasta finales de los años setenta, lo que sería severamente cuestionado y debatido a partir de los ochenta.

Entonces, si como se ha mencionado, el movimiento de Córdoba y los movimientos estudiantiles que le siguieron a lo largo y ancho de América Latina y del Caribe tuvieron más un contenido político que académico, también catapultaron un proyecto de transformación de largo aliento que estructuró un modelo de universidad, desde la perspectiva de la institucionalización de una respuesta educativa para la construcción de un desarrollo diferente:

Córdoba representa el punto de partida del proceso de reforma en marcha de la universidad latinoamericana, concebido como un fenómeno continuo (*universitas semper reformada*) y destinada a estructurar un esquema original y adecuado a las necesidades reales de nuestro continente y al proceso de socialización que inevitablemente transformará sus actuales estructuras. En este sentido, la refor-

ma universitaria no es una meta sino una larga marcha apenas iniciada en 1918 que, con sus altibajos, retrocesos y desvíos, va de la mano de la transformación nacionalista y liberadora que América Latina tanto necesita (Tunermann, 1995, p. 57).

Durante las décadas que siguieron al movimiento reformista, a los años de rebeldía y respuesta social, lo que se conoce como la universidad latinoamericana fue estructurándose como una abigarrada conjunción de instituciones de carácter profesionalizante, para la formación de élites con aspiraciones liberales, centradas en la docencia para su formación, que se organizaron muy al parejo de la dependencia científico-tecnológica, del subdesarrollo económico y de una muy limitada democracia. Sin embargo, aun con el surgimiento de nuevos tipos de universidades o de diferentes instituciones de educación superior, las universidades que sustentaron la reforma de la época se erigieron como las instituciones más representativas y las líderes del sistema de educación de ese nivel, porque siguieron expresando el proyecto cultural y educativo más importante de cada país.

Desde principios de las décadas de los cincuenta y sesenta, la educación superior de la región empezó a cambiar rápida y notoriamente. Esto ocurrió porque aquellos patrones tradicionales en los que se había sustentado su formación durante la primera mitad del siglo empezaron a ser cuestionados con la emergencia de nuevas demandas del mercado laboral, por los requerimientos de un nuevo tipo de egreso, por el impacto de una fase de expansión de la matrícula, por la emulación de un ideal de “excelencia” sustentado en una mala copia del esquema de trabajo de

algunas universidades estadounidenses pero, sobre todo, por la idea de que la universidad debía ser una institución concentrada en el logro de una mayor calidad, para impulsar la modernización económica. Los objetivos sociales de la universidad empezaron a ser subordinados al logro de una idea muchas veces sólo implícita de “excelencia”.

Hasta la década de los años cincuenta –de manera general–, las universidades públicas y autónomas seguían siendo el referente casi único de la enseñanza superior, las pocas universidades que fueron surgiendo lo hicieron bajo la imagen y semejanza de sus originales, y se mantuvieron emulando sus funciones y dinámicas. Esto ocurre en Argentina cuando para los años cincuenta existían ya seis universidades, todas ellas de carácter público, a imagen y semejanza de la de Buenos Aires. Lo mismo ocurre en México, cuando en 1917 se crea la Universidad de Michoacán, en 1922 la de Yucatán, y en 1925 la de Guadalajara, aunque ya existía la de Puebla. Hasta los años cuarenta en este país, las nueve universidades existentes ejercían la docencia y sus tareas culturales, imitando el modelo de la entonces Universidad Nacional de México.

En Chile, de igual manera, para los años cincuenta existían ya cinco universidades que emulaban el dominio académico y profesional de la Universidad de Chile.

En Venezuela, junto con la Universidad Central de Venezuela, dos universidades, la de Mérida (1820) y la de Zulia (1891), aparecían como representativas de esta misma tendencia (Brunner, 1990, pp. 43-44).

El caso atípico es el de Brasil, que organiza su enseñanza superior en faculta-

des aisladas y no en campus integrados, por lo menos hasta la primera mitad del siglo xx. Aún así, para los años veinte se crea la Universidad de Río de Janeiro y en 1927 la de Minas Gerais; para finales de la década de los cuarenta ya existían cinco universidades. La Universidad de Sao Paulo se crea en 1934 (Brunner, 1990, p. 45).

La importancia que tenían las universidades autónomas para esa época estaba ya dada por su inusitada concentración de estudiantes, sobre todo en países como Argentina, México, Brasil, Cuba, Uruguay, Colombia, Chile y Venezuela. Sin embargo, es durante este periodo que las universidades prototípicas en la región adquieren sus perfiles más definidos y también lo que sería después su más arraigada identidad compleja. Entre otros de sus rasgos están los siguientes:

- Su aceptación a mantener una relación de control y supervisión del Estado, en correspondencia con las políticas más generales hacia la educación superior del país, lo cual se refleja directamente en sus estructuras de gobierno.
- El predominio de su carácter público, gratuito (de forma relativa) y nacional.
- Su autonomía institucional.
- La dependencia del subsidio gubernamental.
- Su carácter predominantemente profesionalizante y docente, y por lo tanto la vigencia de su disciplinarismo.
- Su fuerte administración central, en coparticipación con niveles diferenciados de co-gobierno.
- Su incipiente pero importante desarrollo científico y técnico.
- Su importancia como institución que juega un papel político siempre relevante.

TRANSICIÓN HACIA
LA MODERNIDAD Y VIGENCIA
DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Con una visión retrospectiva, las universidades latinoamericanas y caribeñas dieron inicio a cambios extraordinarios y complejos a partir de los años veinte hasta los setenta. Su magnitud, por ejemplo, fue uno de los principales indicadores de ello: la masificación relativa que ocurrió durante todos estos años creció paralela a su “diferenciación por segmentación social”; vale decir, no sólo a una diferenciación por tipos de institución –como ocurrió en otras latitudes–, sino por la determinación de éstas de acuerdo con los niveles socioeconómicos de la población que atendía.

Uno de sus principales componentes fue el de pasar de ser instituciones dedicadas a la formación de élites profesionales liberales, a integrar a sus funciones masivas de docencia, tanto de grado como de posgrado, y realizar muy importantes tareas de investigación, sobre todo en lo relacionado con sus componentes básicos, siguiendo un modelo de oferta, pero con un muy escaso desarrollo en lo referido a la relación de la investigación con el desarrollo (I/D), o a la transferencia de conocimientos de base tecnológica.

Después del periodo de las revueltas de los años veinte hasta los sesenta, con la consolidación de la idea de “autonomía” y con el afianzamiento de una estructura académica y social característica, las universidades de América Latina tuvieron su fase más importante de expansión, que fue entendida como la construcción ideal de su “contemporaneidad”.

Esto constituyó su raigambre social más importante, durante los cincuenta

hasta los setenta. Allí se establecieron sus principales estructuras profesionalizantes-disciplinarias, su cobertura hacia las más diversas áreas del conocimiento y, sobre todo, hacia una muy efectiva relación con los mercados de trabajo.

Nacidas en la complacencia de una cobertura de identidad colonial, las universidades se sumaron a los esfuerzos nacionales de construir un Estado moderno y una economía dependiente, siempre expresados por su propio designo de definirse como tales; por encontrar también su perspectiva, que les fue dada por su trabajo arduo en la formación de las nuevas camadas de profesionales relacionados con orientaciones como derecho, medicina, ingeniería, humanidades y administración, que aparecían como las carreras de vida más importantes y provechosas para la pujante clase media de América Latina y el Caribe. Esto tampoco ocurrió así en otras latitudes.³

Esto hizo que sus orientaciones más relacionadas con las aspiraciones de esa creciente clase media urbana impulsaran un fuerte sesgo de desigualdad en la cobertura social de estas universidades, una baja participación nacional, regional o internacional en la producción de nuevos conocimientos, y una fuerte relación de dependencia con los gobiernos en turno que, para bien o para mal, reprodujo en muchos sentidos un esquema de centralización en la administración y las formas de gobierno, con rectores fuertes y estructuras colegiadas en permanente conflicto alrededor del carácter de su misma representación.

La nueva plataforma de protagonismo político desde las universidades fue asumida, durante este periodo, primero por la presión de los estudiantes hacia las mismas, y después desde movimientos más

amplios que estuvieron acompañados por crecientes reacciones del personal académico y de los investigadores hacia sus perspectivas laborales e institucionales, en el marco de un mercado ocupacional universitario que dio nacimiento a la moderna profesión académica, a instituciones complejas compuestas de administradores y políticos universitarios de tiempo completo, y de organizaciones de especialización académica muy acentuada.

Para entonces, ya avanzado el periodo de expansión, se pensó que las universidades empezarían a diluirse y a ser sustituidas en su importancia por un sistema de diversificación de la educación superior. A la luz de las circunstancias actuales, esto no fue así, con todo y que las universidades públicas entraron de lleno a una fase crítica, en donde el desencantamiento sobre las mismas cobró mucha fuerza,⁴ por un lado por la imagen anti-profesionalizante de las demandas por mayor número de técnicos, y por otro lado por la idea (bastante falsa en términos generales) de que la calidad de la educación superior se encontraba mucho mejor resguardada y garantizada por las instituciones privadas.

El tiempo daría razón y vigencia a las universidades públicas, las que con todo y su engrandecido tamaño, sus problemas y sus deficiencias, se mantuvieron como las instituciones de mayor preferencia social, las de mayor empuje en la investigación básica, y las que pusieron en marcha reformas e innovaciones con un alto sentido de calidad. Así ocurrió porque en ellas se concentró lo mejor de la academia y la producción del recurso humano más importante y representativo de los cuadros para la propia administración del Estado, de sus servicios y de la imagen cultural y nacional del sistema; porque de

alguna manera se generaron en ellas algunos de los conocimientos que permitieron solucionar problemas de salud, de vivienda, de tecnología, de infraestructura, de educación, que se relacionaban con la única posibilidad de comprender y atacar problemas nacionales ingentes.

Las universidades nacionales, entonces, fueron las consentidas de los regímenes en turno, pero también de la oposición, porque fueron consideradas como los lugares ideales o idóneos para iniciar las acciones de la *revolución*. Las universidades fueron, así, los ejemplos en donde se presentaron los acontecimientos de clausura y cierres de universidades por los distintos regímenes militares, o bien en donde se inició la radicalización de movimientos políticos y sociales de gran envergadura en Venezuela, Uruguay, Chile, Argentina, Cuba, Bolivia, Perú, Brasil y México, por mencionar algunos casos excepcionales.

Con todo y los altos niveles de conflictividad que concentraron las universidades públicas de la región, hacia mediados de los años setenta éstas incorporaban cambios en sus estructuras y dimensiones que tenían que ver con algunos de los nuevos fenómenos que tocaban a sus puertas, como los siguientes:

- Nuevos requerimientos de los mercados ocupacionales.
- Incorporación de nuevos segmentos populares y de género, sobre todo de una fuerte feminización de la matrícula estudiantil.
- Regionalización y diversificación de su oferta.
- Ampliación de su oferta de carreras, tanto en el grado como en el posgrado.
- Consolidación de sus funciones relacionadas con la investigación científica.

- Consolidación de sus plantillas académicas y profesionalización de sus docentes e investigadores.
- Consolidación de un cuerpo profesional de administradores y políticos.
- Concentración de recursos provenientes del erario público.

Durante los sesenta y setenta, las macrouniversidades eran las instituciones más representativas de la “masificación” de la educación superior de América Latina y del Caribe. Esta masificación no fue un producto deliberado ni planificado por parte de las políticas gubernamentales, ni tampoco por las propias administraciones universitarias, sino la consecuencia de una oleada incrementada de demanda social, sobre todo de la clase media con nuevas perspectivas económicas, laborales y educativas relacionadas directamente con la obtención de un título profesional universitario. Estas universidades fueron los principales recipientes de este aumento de la demanda social por educación superior, hasta el límite de sus posibilidades.

Llegado el momento de la saturación (hacia principios de los ochenta), dio inicio un periodo diferente de carácter *contraccionista de recursos financieros*, que se manifestó en los *numerus clausus* y en los topes al ingreso hacia determinadas carreras y áreas de competencia, que fue a la par de la creación de nuevas instituciones, tanto públicas como privadas.

En estas nuevas condiciones, las macrouniversidades inician diversos cambios internos que favorecen el desarrollo de su función de investigación y la consolidación de estructuras importantes de posgrado, que las ubican en el panorama regional como las que concentran este nivel educativo, primero en maestrías y luego

en doctorado. La consecuencia de contar con gran número de estudiantes, formar investigadores, ampliar el espectro del mercado laboral académico, construir la infraestructura necesaria para la investigación y sostener el crecimiento de los profesionales de la administración universitaria, se expresó, sin embargo, en un mayor requerimiento de fondos y recursos públicos hacia el Estado. Esto condujo irremediablemente a la crisis de los ochenta en materia de financiamiento de la educación superior, y de nuevo la conflictividad se concentró, sobre todo, en las macrouniversidades, que empezaron a ser el lugar hacia donde se orientaban las críticas hacia su modelo hipertrofiado.

Como se señaló, desde los sesenta y setenta, un naciente proceso de diferenciación produjo una segmentación de los canales institucionales que acentuaron las desigualdades de base de la sociedad. Aún así, el movimiento de redefinición de las macrouniversidades no redujo sus capacidades, su representación nacional ni sus dimensiones. En esta nueva etapa, la macrouniversidad siguió manteniéndose como el paradigma en desarrollo de las universidades latinoamericanas, pero ingresó a su fase crítica más importante.

Algunos de los rasgos que empezaron a mostrarse en las macrouniversidades, como una base que reproducía el conflicto entre el tradicionalismo y el conservadurismo de sus estructuras, frente a los nuevos contextos en los que empieza a producirse y transferirse el conocimiento, fueron los siguientes:

- Una distribución de la matrícula por áreas de conocimiento directamente relacionadas con perfiles profesionales de egreso saturados; aumento del disciplinarismo y un modelo académico

que separaba las funciones de docencia de la investigación.

- Organización académica concentrada en las tareas de formación docente, en la reproducción de un paradigma de la enseñanza, de la memorización y la repetición.
- Centralismo en las formas de gobierno y de administración, y la reproducción de relaciones de constante conflicto o equilibrio con el Estado.
- Centralismo en la reproducción de la expansión y masificación en las macrouniversidades.⁵
- Politización: las macrouiversidades fueron el foco de la disidencia estudiantil, magisterial, de investigadores, y aun de autoridades, durante el periodo, e incluso después del mismo.

Para algunas macrouiversidades, el periodo de referencia tuvo sus momentos de ruptura drástica durante 1968, y para las que no ocurrió el acontecimiento, de todas maneras fueron impactadas por sus consecuencias. Entonces, desde las principales macrouiversidades distintos pero convergentes movimientos estudiantiles, magisteriales y populares expresaron el sentir de su época, e irrumpieron en las palestras nacionales de forma contundente.

Las consecuencias del 68 y de la expansión de las instituciones trajeron consigo un nuevo periodo de cambios en donde nuevos componentes de organización y funcionamiento empezaron a impactar a las existentes enormes universidades de la región. A partir de entonces, con el arribo de la década de los ochenta, las condiciones del desarrollo ya no fueron las mismas, en los términos de modificaciones circunstanciales, de ajuste en las funciones o en los ordenamientos res-

pectivos, sino dentro de una perspectiva de cambio estructural.

A partir de la década de los ochenta, se presentaron importantes modificaciones políticas, sociales y económicas, mismas que desde su inicio indicaban, por su calidad, profundas alteraciones y adecuaciones en los sistemas educativos del nivel, en la mayoría de los países de la región.

A diferencia de lo que ocurrió en otras latitudes del mundo, en donde los modelos de educación superior se reconstituyeron bajo pautas de orientación hacia la diferenciación institucional en la región, las tendencias y los cambios que se resintieron hicieron referencia a un largo periodo de *contracción*, el cual provocó movimientos de adecuación constantes que alteraron de manera definitiva la relación de participación y de conducción de los sectores tradicionales, y deterioraron fuertemente la capacidad de legitimidad de los órganos de poder, de sus propósitos y de sus estrategias.

Tanto los cambios de políticas de los gobiernos como la ubicación relativa de los componentes de los sistemas de educación superior estuvieron estrechamente relacionados con el papel asignado por el Estado a las universidades, así como por su determinación a las políticas macroeconómicas de ajuste estructural, a la apertura de las economías y a la importancia creciente del conocimiento, sobre todo técnico y administrativo.

Durante los ochenta, pero sobre todo durante los noventa, la relativa estabilidad con que los componentes universitarios y de formación de élites profesionalizantes venía operando fue radicalmente alterada. Uno de los impactos de mayor influencia que se presentaron fue la presencia de un conjunto de innovaciones centradas en la microelectrónica, la informática, la bio-

tecnología, los nuevos materiales y las nuevas ciencias integradas de la sociedad y el conocimiento que prefiguraron un paradigma diferente, desde las perspectivas de las instituciones sociales (como las universidades públicas de la región), que tenían como misión la formación de recursos humanos, en su pasado inmediato, determinadas por un mercado de trabajo rígido y por una formación disciplinaria cerrada.

Con la necesaria búsqueda de la reorganización de las principales empresas y sectores productivos y de servicios, en correspondencia con la nueva base tecnológica, se presentó una fase de reorganización sustancial de las esferas socioinstitucionales que segmentaron los sistemas de educación superior, propiciaron el desarrollo de la empresa privada universitaria y potenciaron las bases de un sistema de profesiones intermedias de formación estrecha.

A partir de esas fechas, se presentó un periodo de contracción económica de carácter general, conocido ampliamente como el de la “década perdida” de América Latina y el Caribe, que se prolongó hasta finales del siglo XX. Para entonces el ingreso real por habitante disminuyó de manera drástica y con ello los recursos públicos orientados hacia las instituciones de educación superior, sobre todo hacia las universidades públicas.

El pago de la deuda externa se convirtió en la prioridad a partir de la cual se definió la distribución interna de los presupuestos gubernamentales, el control del déficit fiscal y la inflación.

Desde entonces, se vivió en la región una suerte de euforia neoliberal que de manera diferenciada pero constante se expresó en las nuevas conformaciones de integración económica en bloques (como

el Tratado de Libre Comercio o NAFTA y el MERCOSUR), en la liberalización de los mercados de mercancías y de capitales, en la privatización al extremo de las empresas públicas, y en la apertura de las economías a la inversión extranjera de todo tipo. No obstante, los logros económicos suscitados por estas políticas no incidieron de forma estructural en el mejoramiento de la calidad de vida y en el bienestar de las mayorías de la región, ni en los indicadores generales de desarrollo humano, incluyendo el de sus niveles educativos; éstos siguieron siendo precarios, por decir lo menos.

El balance de estas políticas en la educación fue señalado por la UNESCO en un informe reciente (2002):

la implementación de medidas de austeridad ha comprometido el acceso, la calidad y la equidad en la educación. El promedio del tiempo pasado en el sistema escolar por las cohortes juveniles actuales de América Latina es de menos de nueve años, siendo éste apenas superior en año y medio al de veinte años antes. Este promedio encubre grandes desigualdades derivadas del nivel de ingreso de los padres y del hecho de vivir en el campo o en las ciudades, y queda muy por debajo de los doce años, que es, a juicio de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, el mínimo de educación necesario para ganar un salario que permita al interesado, entre otros factores sociopolíticos, liberarse de la pobreza a lo largo de su vida activa. Como, a juzgar por el indicador compuesto de la pobreza humana del PNUD (Índice de la Pobreza Humana), que mide las carencias en lo concerniente a las dimensiones fundamentales del desarrollo humano, la pobreza afecta a más del 5% de la población en todos los países de la región, salvo en Argentina, Costa Rica, Cuba, Chile y Uruguay, y a más del 20% en Bolivia, El Salvador,

Guatemala, Honduras y Nicaragua, resulta preocupante semejante falta de progreso en el número de años pasado en la escuela (UNESCO, 2002, p. 12).

Con todo y estas condiciones, para la década de los noventa se volvió a vivir un crecimiento de la educación superior, desde otras perspectivas y muy diferente al que ocurrió durante los cincuenta y setenta –como se sabe, el crecimiento del PIB durante los noventa en la región fue apenas superior respecto de los ochenta, hasta alcanzar una tasa de alrededor de 3 por ciento.

Por ejemplo, de 1.9% de personas de entre los 20 y 24 años que estudiaban en la educación superior en la región en 1950, se brincó a 20.7% como promedio en 1994, con lo cual la región entró de lleno al modelo de masificación de este nivel educativo, con todo y sus importantes diferencias subregionales y por país (García, 1997, p. 48).⁶ En ese mismo año, la matrícula total de la educación superior en los 19 países de América Latina y el Caribe era de 7 405 257 estudiantes, de la cual 68.5% se localizaba en universidades de carácter público, el restante se encontraba en empresas privadas o en otro tipo de instituciones. El total de universidades de la región para entonces era de 812 (*ibid.*, p. 49).

A pesar de este crecimiento de las matrículas, de las demandas sociales y económicas en el periodo, los recursos con los que contaban las universidades no eran los adecuados ni los suficientes:

en América Latina y el Caribe, la proporción destinada al gasto en educación superior es menor al 0.9%, a lo largo de todo el periodo considerado [de 1980 a mediados de los noventa], con excepción de Costa Rica y Vene-

zuela que destinan un poco más de 1%. Se observa un decrecimiento en la proporción en el transcurso de la década de los ochentas y una recuperación a finales de la misma, la cual alcanza los valores de 1980. La variación que se presenta en los países analizados va de 0.42% a 1.4%. Como referencia es pertinente señalar que el promedio en los países de la OCDE para 1992 es de 1.2, con una variación de 0.3% al 2.2% [...] La inversión pública por alumno de educación superior, en dólares por año, fue de 1,469 en 1980 y de 1,325 en 1990. Cabe destacar que el promedio por alumno en los países de la OCDE (1995) es de 7 940 dólares por año, que representa casi seis veces más que en los países de América Latina (Díaz Barriga *et al.*, 1997, pp. 671-672).

Sin embargo, y aun con el incremento del número de universidades y otros agrupamientos, las macrouiversidades fueron las instituciones que mantuvieron su nivel de tamaño, las que reprodujeron un sitio privilegiado en el espectro de la diversificación y las que llegaron a expresarse, a veces de forma exclusiva, como las únicas instituciones complejas, sobre todo por su crecimiento en la investigación y el posgrado. Destacan en estos aspectos las macrouiversidades de México, Brasil y Argentina, y con desarrollos intermedios, las universidades nacionales de Colombia, Perú, Venezuela, Chile, Puerto Rico y Cuba.

Esto significó que esas universidades de América Latina y el Caribe encontraron su propio paso en la lógica de los cambios que empezaron a ocurrir de forma acelerada a partir de los ochenta, en el contexto del nuevo debate en torno a los conceptos de calidad, transparencia en el financiamiento, rendición de cuentas, flexibilidad curricular, equidad y pertinencia.

cia, uso y manejo de nuevas tecnologías de la información, las telecomunicaciones y producción y transferencia de nuevos conocimientos, todo ello dentro de nuevos ordenamientos jurídicos, legislativos, políticos y organizacionales.

Por ello, en las universidades públicas de mayor arraigo en la región, y sobre todo en las grandes y complejas, recayó el peso específico de orientar respuestas y debates sobre el desarrollo de nuevas líneas de investigación, la vinculación con el aparato productivo y de servicios, su tecnologización y, sobre todo, la formación de cierto tipo de recursos humanos relacionados con la producción de nuevos conocimientos.

Las macrouiversidades empezaron a resentir la necesidad de que esto se hiciera, es decir, de iniciar un largo periodo de cambios de fondo en sus estructuras, en sus sistemas organizacionales y en su administración y gobierno, en circunstancias muy difíciles desde el plano político y económico, sobre todo por la contracción de los recursos públicos hacia la educación superior, y porque la demanda social no dejó de seguir creciendo.

Desde el plano más general, durante el periodo considerado, lo anterior se manifestó en el contexto de la reorientación del papel del Estado bajo la lógica de un “Estado evaluador” que definió su papel de intervención buscando garantizar –sin que lo hiciera para sí mismo en su totalidad– el que se eleve sustancialmente la calidad de los productos de investigación y de docencia; con lo cual se promovió la competitividad y las nociones de mercado entre éstas y los institutos privados. Esto mismo se hizo evidente en las perspectivas de la acción del Estado hacia el conjunto de las actividades de producción y generación de conocimientos técnicos y

científicos. Como han señalado Dagnino y Thomas:

La adopción del mercado como criterio básico para la definición de necesidades y prioridades generó una situación tal que el argumento de la “eficiencia” de una institución o una línea de investigación no resulta ya suficiente para continuar apoyándola. Ahora es la “funcionalidad” de esa actividad, definida por la colocación de su *output* en el mercado, el principal criterio para determinar la justificación de la continuidad del financiamiento. Coherentemente con las determinaciones globales del modelo neoliberal del Estado –que implican la restricción del papel subsidiario del mismo a las áreas de seguridad, salud y educación–, la función de promover la generación del saber científico e innovaciones tecnológicas escapa del ámbito estatal para insertarse en una problemática esfera público-privada. Más allá del deficitario ejercicio de las funciones de salud y educación, el Estado latinoamericano alcanzó en la última década en la línea de restricción de su función de ciencia y tecnología. Tres indicadores muestran esto claramente: *a)* no se tendió a la creación de nuevas instituciones; *b)* el presupuesto de los sistemas de I+D nacionales se encuentra en estado estacionario; *c)* se están instrumentando políticas de desestatización de unidades de I+D (Dagnino y Davyt, 1996, p. 38).

Esta reorientación de las políticas estatales hacia la educación superior, la ciencia y la tecnología influyó durante los ochenta hasta finales de los noventa, con un giro que implicaba pasar del énfasis en la atención a la demanda social, de la inversión en la expansión de las universidades y de la formación masiva de recursos humanos, a la evaluación, a la acreditación y a la justificación del destino del gasto público.

De modo paralelo, se dio relevancia a una concepción que sostenía que el objetivo de las universidades y de las instituciones de educación superior debía favorecer los requerimientos de las empresas, por lo que se promovieron organismos de vinculación y oficinas de innovación tecnológica, incubadoras de empresas de base tecnológica y programas de transferencia de conocimientos que, buscando emular la tendencia de otros países en este sentido, apenas alcanzó un desarrollo muy pobre en la región, ubicándose funcionalmente en algunas instituciones y regiones de unos cuantos países.

Desde el financiamiento del Estado, la contracción derivada de las crisis de los ochenta impulsó políticas denominadas de “diversificación de recursos”, que caminaron paralelas a la reducción de los subsidios gubernamentales, a la proliferación de los programas de estímulos sectoriales e individualizados hacia las plantas académicas, y a la búsqueda de una ansiada “excelencia” que justificara la utilidad del servicio educativo y de investigación desde la perspectiva de una optimización de los gastos.

En general, el resultado del balance sobre este giro de las políticas nacionales referidas a la educación superior, la ciencia y la tecnología en América Latina y el Caribe es que, sobre la base de que las empresas y las instituciones gubernamentales orientarían recursos frescos y se diversificarían las fuentes de financiamiento, se mantuvieron estancadas las inversiones hacia nuevos campos y hacia una posibilidad de nueva expansión de la demanda y la oferta; en definitiva, se “dejó hacer” con políticas que se mantuvieron en una suerte de indefinición, pero con orientaciones de mercado hacia una

investigación de objetivos de corto plazo y de escasa trascendencia.

Frente a ello, las comunidades científicas y académicas optaron por un patrón de sobrevivencia y sometimiento: “el autocontrol ejercido por la propia comunidad en términos de ‘calidad’ de la producción tiende a evidenciar un ‘gasto excesivo’ en la base de la pirámide de la comunidad científica. La élite científica, en su intento de supervivencia, se somete a políticas de optimización del gasto” (Dagnino y Davyt, 1996, p. 40). Esto se manifestó en las universidades nacionales, siempre y cuando en ellas se hubiese concentrado la producción y transferencia de nuevos conocimientos, y desplegado la investigación en ciencia y tecnología.

A partir de entonces, la agenda de las macrouiversidades empezó a cambiar de forma significativa. De la insistencia en los temas de atención a la demanda social, del crecimiento, de la descentralización o de la planeación se pasó, en el lapso de dos décadas, a la insistencia en temas como la evaluación y la acreditación, al uso y manejo de la contracción financiera y a los programas de recursos extraordinarios condicionados, a la competitividad, al cobro de colegiaturas y al incremento de los recursos propios, a la internacionalización y a la intervención de los organismos financieros internacionales.

Con ello, los actores tradicionales del cambio en las macrouiversidades (los estudiantes y los sindicatos) pasaron a un plano menos protagónico respecto de las reformas universitarias (se concentraron en sus reivindicaciones gremiales); pero emergieron los investigadores, los funcionarios y los directivos académicos universitarios como los actores más relevantes en la definición de los cambios internos y externos de las instituciones.

También fueron modificados los esquemas tradicionales de otorgamiento de los subsidios federales y de la asignación de los recursos. Las políticas de diversificación introdujeron mayor competitividad entre las instituciones, y surgió la idea de que las macrouiversidades tendrían que empezar a dejar de ser las instituciones de educación superior más representativas del espectro nacional. Por ejemplo, en México se llegó a decir que el Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM), la institución de educación superior privada más grande del país, ya era más nacional que la propia UNAM.

Aún así, por ejemplo respecto a la capacidad instalada en el grado y sobre todo en el posgrado, en lo referido al número de investigadores, en el número de proyectos y de productividad científica, en la capacidad cultural de sus iniciativas, claramente las macrouiversidades se mantuvieron en el liderazgo del conjunto del sistema de educación superior, y aun en el del conjunto nacional y regional. La concentración de investigadores y programas de posgrado en las macrouiversidades de América Latina y el Caribe rebasaba, desde entonces, con mucho, el espectro incluso regional. La capacidad instalada que se tenía en la UNAM, en la UBA, en la Universidad de Puerto Rico, en la Central de Venezuela, en las universidades centrales de Brasil, en la Universidad de la República del Uruguay, o en la Universidad de la Habana, por mencionar algunas cuantas, no tenía referente en ninguna otra institución pública o privada de la región, aun en la de sus respectivos países.

De forma paralela, a la ocurrencia de esas mutaciones, durante la década de los noventa la cooperación regional en y desde la educación superior se intensificó

notablemente. Con éxitos relativos y con muchos programas y proyectos en marcha, los temas de la movilidad universitaria, de las equivalencias de títulos y grados, de los programas conjuntos en diferentes ámbitos y niveles, del uso extensivo de nuevas tecnologías, de los programas de títulos compartidos, del establecimiento de redes y de programas de trabajo multilaterales, empezaron a cobrar gran actualidad y desde entonces se convirtieron en parte de la agenda prioritaria del cambio en las instituciones de educación superior en el ámbito regional.

En la práctica y con la excepción de las instituciones de más baja calidad y menos representativas, la gran mayoría de las universidades públicas empezaron a poner en marcha algún tipo de relaciones bilaterales, trilaterales, y en algunos casos sub regionales o regionales en América Latina y el Caribe.

Entre los ejemplos más representativos, lo anterior se presentó directamente con la suscripción del Tratado de Libre Comercio (TLC o NAFTA) entre Estados Unidos, México y Canadá, bajo la forma de nuevos requerimientos para el cambio en las instituciones universitarias, particularmente de México, como consecuencia de un proceso inédito de integración geoeconómica que tuvo como eje la movilidad de los recursos humanos de alto nivel, procesos cada vez más dinámicos de producción y transferencia de conocimientos y tecnologías, y mayor interdependencia derivada de las telecomunicaciones y la informática.

Esto obligó a las instituciones mexicanas de educación superior a desarrollar políticas de atención a los emigrantes estudiantiles y académicos, a desarrollar programas virtuales y a distancia, a flexibilizar sus sistemas de equivalencias de

créditos, títulos y grados, a diversificar sus ofertas de formación y a buscar ubicarse en sitios de posicionamiento de prestigio internacional.

A pesar de que el TLC no contempló el tema de la movilidad universitaria de forma explícita, sí desató varias reuniones y proyectos conjuntos directamente influenciados por éste. Desde la primera reunión trilateral sobre cooperación en educación superior, celebrada en Wingspread, Estados Unidos, en 1992, las representaciones oficiales de los tres países (México, Estados Unidos y Canadá) consideraron que la colaboración educativa trilateral podía llegar a ser muy benéfica para estos países, con el fin de alcanzar un mejor entendimiento y lograr una asociación más fuerte, lo cual permitiría fortalecer la calidad de las instituciones, de su docencia y de su investigación. El objetivo propuesto, aunque no logrado, fue “el desarrollo de una dimensión norteamericana de educación superior”, facilitar la movilidad de estudiantes y académicos en este ámbito, usar de forma conjunta información, manejar las nuevas tecnologías de información para el mutuo reconocimiento, y poner en marcha programas de colaboración múltiples y en diferentes niveles.

Durante la segunda conferencia trilateral de instituciones de educación superior (1993), se creó una Comisión de Trabajo Trilateral para avanzar en cinco temas de interés común: movilidad de estudiantes y académicos; establecimiento de redes de información e impacto de las nuevas tecnologías; colaboración estratégica; desarrollo del personal académico, y recursos financieros. En esta reunión se establecieron seis iniciativas (de nuevo, aún sin lograrse):

- El establecimiento de una red norteamericana de educación a distancia e investigación.
- La formación de un mecanismo trilateral de relación educación superior-empresa.
- El establecimiento de programas que posibiliten la colaboración del personal académico y de los funcionarios entre los tres países para reunirse a explorar acciones de colaboración trilaterales.
- El establecimiento de una base de información electrónica en cada país.
- El fortalecimiento y la expansión de programas de estudios en norteamérica.
- El establecimiento de un programa de apoyo al intercambio trilateral intensivo, a la investigación y la capacitación para estudiantes.

Para 1993, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de México, reportaba que unas 30 instituciones de educación superior mexicanas habían puesto en marcha actividades de cooperación con sus similares de Estados Unidos y de Canadá, que existían 1 368 acuerdos internacionales, de los cuales 36.3% eran con Estados Unidos y 5.4% con Canadá. Según este estudio, se indicaba que de forma preferente estos acuerdos tenían que ver, sobre todo, con el intercambio de profesores e investigadores, con proyectos de investigación conjuntos (Mungaray y Ocegera, 1998).

De forma paralela y de manera especial, durante la primera mitad de los noventa se dio impulso a la intención de promover formas de evaluación y acreditación “trilaterales” para la práctica profesional. Para entonces, sin embargo, se pudo comprobar que después de varios

años de intentos e intenciones, la realidad de las asimetrías y las indiferencias se impuso, bajo la forma más tradicional de una bilateralidad interinstitucional en las relaciones y no por la deseada trilateralidad.

Con esta realidad, durante la reunión trilateral celebrada en la ciudad de Guadalajara, en 1996, se detectaron los siguientes problemas cruciales que impidieron alcanzar los objetivos propuestos:

- El ámbito de la aplicabilidad. Respecto a la acreditación profesional, el sistema propuesto no ha podido ser ampliamente aplicable al conjunto de las actividades profesionales de los tres países.
- El objeto considerado. En materia de equivalencias no se ha avanzado de manera definida, dado que las asimetrías se imponen para evitar el reconocimiento de los periodos de estudio, y no se ha avanzado en el principio de la confianza mutua.
- La ausencia de sistemas nacionales de acreditación de calidad trilaterales.
- Las crisis económicas recurrentes en México, así como los vaivenes de las crisis políticas en Estados Unidos.
- El proteccionismo impuesto por Estados Unidos a la transferencia de conocimientos y tecnologías con un alto valor comercial.
- La escasa colaboración y comprensión entre los sistemas de educación superior de tres países.

Mientras esto ocurría en el marco de la fallida integración en la educación superior entre México, Estados Unidos y Canadá, en el sur del continente latinoamericano se avanzaba en la constitución de otro bloque de países, denominado el MERCOSUR.

En este caso, sí se presentan de forma explícita acciones comunes en torno a la integración educativa y cultural entre los países miembros (Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay. Chile se incorpora en 1996, y recientemente lo ha hecho también Bolivia).

A inicio de los noventa, se firmó el acuerdo MERCOSUR Cultural y Educativo para cooperar en las siguientes áreas:

- Capacitación de la conciencia ciudadana favorable a la integración.
- Formación para el desarrollo.
- Armonización de los sistemas educativos.

Entre sus resultados más importantes alcanzados entre 1994 y 1997, están los siguientes:

- El reconocimiento de certificados, títulos y estudios. En agosto de 1994, los ministros de los gobiernos respectivos firmaron el protocolo de integración educativo y reconocimiento de certificados, títulos y estudios de nivel primario y nivel medio no técnico.
- Simultáneamente, Argentina reconoció como válido el título de bachiller de los primeros cuatro países integrantes del MERCOSUR.
- Para el nivel medio técnico se han puesto las bases de la integración y de un sistema de revalidación de títulos y certificados.
- En la educación superior, las tareas de cooperación se han concentrado en el posgrado, así como en un sistema de reconocimiento de títulos para la realización de estudios de ese nivel.
- Se ha conformado un sistema de información educativa que permite enlazar los sistemas de información de los cuatro países.

- Se ha avanzado en la enseñanza común de los respectivos idiomas y se han elaborado contenidos comunes de varias asignaturas de los niveles elemental y medio.

Respecto a la participación de las universidades, quizás el avance más importante, en el contexto del MERCOSUR, fue el de la creación de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). Se trata de una experiencia de cooperación universitaria de carácter horizontal, dentro de un esquema de crecimiento regulado por la capacidad de interacción del conjunto.

En agosto de 1991 se firma el Acta de Intención Fundacional refrendada por ocho universidades públicas (5 argentinas, 1 uruguaya, 1 paraguaya y 1 brasileña). Desde 1992, empezaron a organizarse encuentros para avanzar en la cooperación académica en las siguientes áreas: biología molecular, farmacología de productos naturales, matemáticas aplicadas, educación para la integración, desarrollo rural, microelectrónica y química fina. En ese mismo año se firman los Estatutos de la AUGM.

De manera más general, en la región de América Latina existen trabajando, también de manera muy expresiva y relevante, en la perspectiva de la movilidad universitaria y la cooperación, organismos como la Organización Universitaria Interamericana (OUI) y la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), con sede en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Durante los últimos años se han consolidado proyectos de cooperación sub regional, como el Consejo Superior de Universidades de Centroamérica, o la red de Universidades del Amazonas (UNAMAZ) (véanse al res-

pecto Silvio, 1996, así como Aragón, 1996).

Asimismo, tienen presencia en América Latina y el Caribe diversas agencias de cooperación europeas e internacionales, entre las que vale la pena destacar la Asociación Internacional de Universidades y la Agencia Española de Cooperación Internacional. Esta última administra actualmente recursos financieros del propio gobierno español, del Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), de la Unión Europea, del Sistema Económico Latinoamericano (SELA), destinados a los programas macro de cooperación como INTERCAMPUS (movilidad de estudiantes y académicos) y otros tantos para la cooperación científica y la cooperación universidad-empresa.

La Unión Europea, por decisión adoptada el 10 de marzo de 1994, ofrece el programa ALFA para América Latina inspirado en programas de índole similar de Europa (como ERASMUS, TEMPUS, y COMETT), y el mismo tiene como objetivo: “fomentar la cooperación entre redes de instituciones de enseñanza superior de América Latina y Europa”, así como promover programas de cooperación en torno a dos ejes: la gestión institucional y la formación científica y tecnológica.

Lo anterior da cuenta de que la movilidad universitaria en la región adquirió una importancia creciente, relacionada directamente con los procesos de integración y la formación de bloques geo-económicos. Asimismo, que la cooperación académica con instituciones del extranjero se volvió un elemento fundamental para el diseño de políticas institucionales que buscaban explícitamente la internacionalización de sus programas y alcanzar más altos niveles de valoración de sus estudios.

Sin embargo, y a pesar de la tendencia, el establecimiento de relaciones de movilidad universitaria se realiza sobre todo por la vía de convenios interinstitucionales, y esto se lleva a cabo mediante las oficinas de intercambio académico con las que cuentan la mayoría de las universidades de todos los países de América Latina y el Caribe. En los últimos años, se ha buscado que ésta se oriente al reconocimiento de la calidad de los programas de licenciatura y de posgrado, y ello se ha establecido como fundamental para facilitar la cooperación regional.

Asimismo, si se observa el fenómeno de la movilidad universitaria en la región durante los últimos años, se podrá observar, sobre todo, las limitaciones de las agencias donantes bilaterales y multilaterales al apoyar programas de reforma estructural en la educación y a gran escala, por lo que en gran cantidad de casos, se ha señalado, la experiencia ha sido negativa.

Este modelo de comportamiento de la cooperación internacional hacia la educación superior se puede sintetizar, de acuerdo con Jaques Hallak, de la siguiente manera:

- Tendencia de las agencias de cooperación a aplicar soluciones “estándar” sujetas a pautas excesivamente generales que muchas veces responden a modas.
- Tendencia a entender los temas educativos exclusivamente como un asunto “técnico”, que relega los aspectos políticos, en el mejor de los casos, como una “incómoda molestia”.
- Programas de financiamiento que normalmente no superan la corta duración, con respecto al tiempo necesario para obtener los resultados requeridos.

- Políticas de asignación de fondos que priorizan el apoyo a áreas consideradas de necesidades más imperiosas y que entrañan la suspensión del financiamiento a proyectos previos exitosos.
- Comportamiento que traduce implícitamente la idea establecida de que quien recibe la cooperación tiene el “problema” y quien administra el programa tiene la “solución” y los recursos requeridos para aplicarla.
- Aun cuando lo que se financia sea un proyecto o una idea de quien demanda la cooperación, aquella debe ser aceptada y aprobada por quien dispone de los fondos (Hallak, 1996, p. 36).

Otras deficiencias de los programas de cooperación internacional hacia la educación superior son señaladas por otro autor (Brovetto, 1996), sobre todo cuando se lleva a cabo de forma vertical e induce a la fuga de cerebros, tanto interna como externa. Ésta tiene las siguientes consecuencias:

- Desarraigo del personal académico respecto a su propia realidad y a la problemática correspondiente, que se produce cuando el investigador ha sido formado y ha radicado en instituciones académicas del mundo desarrollado. Ello se ve acrecentado dadas las deficiencias de las políticas orientadas a impulsar la labor científica y su directa vinculación con la realidad que caracteriza a nuestros países.
- Reproducción de un fenómeno dual de “emigración física” cuando el personal calificado emigra de forma casi definitiva del país del cual obtuvo su formación fundamental, y de “emigración temática”, cuando a pesar de ocurrir un retorno geográfico al medio

original, se permanece dentro de la problemática científica del mundo desarrollado (Brovetto, 1996, p. 3).

Frente a estos problemas, en el debate latinoamericano, desde la perspectiva del balance que puede realizarse de la movilidad universitaria durante la última década, han surgido nuevos componentes estratégicos y nuevas políticas, experiencias y redes de cooperación, que están poniendo en marcha programas innovadores en esta materia.

Por ello, se ha vuelto necesario y es ahora posible iniciar una nueva estrategia de cooperación y movilidad universitaria de carácter horizontal, con el objetivo de posibilitar la creación y potenciación de las capacidades sociales de los países de América Latina, para producir y transferir conocimientos científico-tecnológicos propios en los ámbitos nacional, regional e internacional. Para ello, la movilidad universitaria debe concentrarse en apoyar la realización de cambios profundos en las instituciones de educación superior, que sean apoyados por un conjunto de esfuerzos articulados de cooperación académica.

Algunos programas universitarios de movilidad universitaria en América Latina están llevando a cabo esfuerzos importantes para alcanzar el objetivo anterior. Esto ocurre con la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), con los que realiza el propio IESALC-UNESCO, y otras redes de intercambio y cooperación académica.

Desde las perspectivas estratégicas de estas iniciativas, se concibe que el cambio estructural de la educación superior es un imperativo, y que en éste juega un papel muy relevante la puesta en marcha de iniciativas de una nueva articulación de la cooperación regional e internacional. El

propósito fundamental de esta cooperación debe estar dirigido a fortalecer los componentes claves de la integración y la articulación de los sujetos, instituciones, agencias y recursos para garantizar una estructura flexible de redes y de movilidad académica que evite sustituir, alterar o dirigir la iniciativa local.

El desarrollo de una capacidad propia de producción y transferencia de conocimientos, o su potenciación local, sub regional y regional debe ser el objetivo central de las nuevas formas de cooperación. Ello significa que los actores locales son los principales responsables del diseño y formulación de las propuestas, programas y proyectos de cambio y los actores principales del proceso de transformación.

LAS CONDICIONES DE LA NUEVA REFORMA UNIVERSITARIA

En un mundo caracterizado por su acelerado progreso tecnológico, en donde el valor de los nuevos conocimientos se ha impuesto como el principal paradigma de la reorganización laboral, con frecuentes crisis económicas y alteraciones políticas de gran alcance, las universidades de países como los de América Latina son lugares que resienten profundos impactos desde su entorno, para iniciar transformaciones desde su interior.

Ubicadas como instituciones de gran trascendencia para fines de desarrollo económico, cultural y social, las expectativas que se ciernen sobre las universidades están provocando presiones sin límites, la redefinición de políticas y planes, la frecuencia de programas y alternativas en la búsqueda de nuevos modelos de organización.

Estas tendencias e impactos hacen referencia a una dialéctica de escenarios que

han alterado de forma significativa lo que la idea de universidad era hasta hace unas cuantas décadas, respecto a sus funciones, a sus sectores, a su gobernabilidad, a su calidad y a su lugar mismo en la sociedad.

Habrà que destacar, no obstante, que el impacto del nuevo patrón social, tecnológico y productivo global ha propiciado la emergencia de redes, estructuras de cooperación y nuevos marcos de integración regional e interinstitucional que presentan, en tendencia, la posibilidad de construir un escenario alternativo o paralelo al de la competitividad institucionalizada y a la lógica del modelo (dominante) de mercado.

Lo anterior hace referencia a la posibilidad de constituir un escenario de nueva reforma universitaria que apunta a una mayor cooperación horizontal entre instituciones y sectores, que se estructura en redes y en espacios comunitarios y trabaja en colaboración, sin perder su identidad institucional.

Este escenario de nueva reforma universitaria, que buscaría impulsar un modelo alternativo de universidad, caracterizado como de producción y transferencia del valor social de los conocimientos y de pertinencia de las tareas académicas de la universidad, se sostiene en la transformación de las estructuras en redes y en la cooperación horizontal que da prioridad a los proyectos conjuntos (o interinstitucionales), a la más amplia movilidad ocupacional del personal académico y de los estudiantes, a la homologación de cursos y títulos, a la coparticipación de recursos y a una orientación educativa social solidaria. Los valores educativos se comparan y se concentran más en el cambio de contenidos del conocimiento y las disciplinas, en la creación de nuevas habilidades y capacidades sociales, que buscan

relacionar prioridades nacionales o regionales con el trabajo en nuevas áreas del conocimiento y en la innovación que busca diversificar el riesgo. Este escenario se sostiene en la intensificación de la participación de las comunidades y en el incremento diversificado en la obtención de recursos.

Por ello, el escenario de cambio desde la cooperación y la integración, para alcanzar un nuevo estadio de valorización social de los conocimientos, se presenta como uno de carácter alternativo, porque pone el acento en la atención a las nuevas demandas y requerimientos de las instituciones de educación superior, que deben empezar desde ahora a planear las nuevas estructuras organizativas que favorezcan el acceso a un conocimiento de valor social, y sus procesos formativos en la creación de la nueva fuerza de trabajo regional y global.

Este escenario de nueva reforma universitaria posibilita la integración a diferentes redes, la participación de las comunidades en la democratización interna y de la vida pública, así como la generalización de ambientes para un aprendizaje permanente. Se trata de un cambio de modelo pedagógico y organizacional que comprende que la acción educativa se sostiene en la unidad de lo diferente, en la construcción de nuevos objetos de conocimiento, en la reflexión sobre el otro y la totalidad, en el impulso a esquemas de autoaprendizaje y en el reconocimiento de la diversidad.

Esta concepción de reforma universitaria se sostiene en la identificación de las fortalezas institucionales y regionales, en la comprensión de los desarrollos originales, en la búsqueda de la reconstitución de las propias capacidades de los individuos y de los sectores, y no en su diferenciación o en

la reproducción de sus inequidades. En términos de políticas en la educación superior, significa un modelo de cambio que favorece el intercambio de experiencias, la articulación de sus funciones, las interrelaciones y no la competitividad.

Sobre todo, esta concepción alternativa supone pensar la calidad educativa no desde los productos y los fines, sino desde las condiciones reales del desarrollo general común, y desde el valor social de los conocimientos que se producen y distribuyen, y que se vinculan con las prioridades nacionales.

En la experiencia que se tiene del desarrollo de este escenario, se muestra que el cambio se asume desde los cuerpos de *staff* y del primer nivel de la administración y se pone en marcha bajo formas de "auto-regulación" y consensuamiento, que su proyecto es de largo plazo y que se han preparado previamente las condiciones para que se alcancen niveles óptimos de participación entre las comunidades involucradas. Éstos especifican si se hace posible realizar cambios en el orden organizativo que logren articular el trabajo de escuelas, facultades, centros e institutos que se mantienen concentrados en la reproducción de su quehacer fundamental, avanzando, por así decirlo, verticalmente, para después plantearse esquemas de interrelacionamiento entre sí o con otros del exterior y conformar con ello esquemas de cooperación con otras instituciones o centros de estudio o de investigación. El cambio que se postula debe partir, entonces, de la adopción de estructuras más flexibles y dinámicas.

Lo que implica esto es un cambio de paradigma de lo que es la reforma universitaria en la época contemporánea, hacia la concepción de una organización abierta, de diferente nivel de participación de

sus múltiples actores; flexible, auto-regulada y con una fuerte orientación social y regional. La producción de conocimientos implica que el que se produce en la investigación, pero también en los nuevos sistemas de aprendizaje, se define por el contexto de su aplicación y su utilidad pública.

Por ello, la producción y transferencia de conocimientos hace referencia a un proceso articulado, desde el conocimiento existente hacia el que se produce y recrea. Esto incluye, por tanto, un conjunto de elementos y componentes del saber hacer y saber cómo, experticia, técnicas y capacidades muy variadas, mecanismos, programas, instituciones, agencias y actores del proceso. Una institución que se organiza para producir y transferir conocimientos a la sociedad debe ser, por tanto, compleja, dinámica y diferenciada.

La organización de la innovación requiere de una incrementada eficacia en la toma de decisiones, en su descentralización, en su mayor participación horizontal, con mayor delegación de responsabilidades y autoridades, y de una amplia integración de unidades autónomas. Se trata, por ello, de una organización cooperativa y de redes, en la perspectiva siguiente:

Las organizaciones en red difieren en arquitectura de las estructuras diseñadas jerárquicamente, los recursos no son concentrados en el centro ni distribuidos hacia las unidades básicas, el conocimiento y las competencias se distribuyen por toda la institución y residen en múltiples lugares. No todas las unidades operativas interactúan en un medio ambiente comparable, ni poseen los mismos recursos; ellas pueden jugar diferentes papeles dentro de la organización. En el desarrollo de nuevos servicios o estrategias algunas unidades juegan un

papel de liderazgo, mientras otras juegan al apoyo. La integración se facilita a través de los valores compartidos, los estándares comunes, la comunicación horizontal extensa y la socialización. Algunas estructuras, tales como los proyectos grupales y los equipos de trabajo son únicamente temporales. La organización en red depende de una planeación y un sistema de presupuestación fuerte pero flexible, así como de incentivos comunes (Dill y Sporn, 1995, pp. 218-219).

Como también lo describe Carlota Pérez:

Este sistema es mucho más como un sistema ecológico donde lo importante son las interrelaciones en un conjunto armónico de múltiples participantes. Entendido de esta manera, puede decirse que todo país tiene un sistema nacional de innovación, lo que podríamos llamar un ambiente territorial para la innovación, sólo que unos son pésimos y otros excelentes; en unos se da fácilmente la cooperación, en otros hay grandes resistencias; en unos hay canales de comunicación entre los diversos actores, en otros la práctica común son los compartimientos estancos; en unos el mundo educativo se comunica con el mundo de la producción para conocer sus necesidades y actualizarse constantemente, en otros los dos mundos se observan de lejos; en unos el sistema financiero se involucra en los proyectos concretos, los aspectos técnicos del mercado y las estrategias de largo plazo de sus clientes, en otros sólo se ocupa de mirar estados financieros y estimar tasas de retorno en el corto plazo; en unos los ingenieros o gerentes de la industria dan clases en la universidad y los profesores investigan en los laboratorios de las plantas industriales, en otros las puertas están cerradas en ambos lados para este tipo de colaboración cotidiana (Pérez, 1996, p. 27).

Esto supone que, para iniciar una reforma hacia la innovación –desde las estructuras segmentadas y lineales de las actuales universidades, poco articuladas a las demandas de la sociedad y escasamente congruentes con los requerimientos de una economía que se transforma–, se requiere poner en marcha estructuras de organización horizontal en redes, que puedan convertirse en la punta de la transformación general dentro de una trayectoria prospectiva de mediano plazo.

Este punto de arranque no podrá ocurrir si no se garantizan mecanismos de plena participación de las comunidades académicas y la modernización de las relaciones laborales, para asegurar la calidad de los procesos académicos, y si no se asumen reformas sustanciales en la legislación y las formas de gobierno para establecer canales de comunicación e información permanentes para regular el ejercicio del gasto, potenciar y desarrollar la infraestructura y sostener una adecuada transferencia de conocimientos respecto a los requerimientos de la sociedad.

En los últimos años, la administración académica e institucional ha sido tema de un muy importante debate que ha superado el tradicional tratamiento intuitivo basado en su evaluación conforme a la experiencia y los resultados cuantificables, hacia desarrollos que permiten valorar el desempeño cualitativo dentro de modelos de racionalización y uso óptimo de recursos.

Los nuevos paradigmas de organización académica surgen con la creación y desempeño de unidades académicas complejas que relacionan individuos, equipos de trabajo en redes de diferente nivel y perspectivas, con la puesta en marcha de estructuras interdisciplinarias

y con la autonomía relativa de sus instancias orgánicas.

Se trata de un paradigma que se lleva a cabo para mantener y desarrollar una capacidad anticipatoria, con el fin de permitir la flexibilidad necesaria para prever problemas y plantear soluciones a los desafíos que se presentan con los impactos y fronteras de la ciencia, la tecnología y la producción y transferencia de conocimientos.

Lo que se pretende es generar con ello ambientes institucionales propicios para posibilitar una frecuente y audaz interrelación entre las instancias y los procesos académicos, y el surgimiento y proliferación de cuerpos académicos híbridos. Esto supone avanzar contra la inercia que se impone de relaciones rígidas de jerarquía y subordinación, la existencia de una autoridad formal y una normatividad excesivamente detallada que entra, frecuentemente, en contradicción con el carácter esencialmente creativo de la actividad académica. Esto permitiría que la organización de las diversas instancias académicas se manifieste como una red de relaciones horizontales, que asegure la integridad y el funcionamiento eficaz de un sistema de articulación e integración de los conocimientos.

El salto organizativo central, sin embargo, puede ocurrir si se da inicio a la discusión y a la propulsión de instancias de transferencia de conocimientos. Hasta ahora, las funciones de producción y transmisión de conocimientos habían sido los ejes estructurales del desarrollo de las instituciones de educación superior. Ahora hay que pensar en desplegar una función sustantiva más, la de transferencia de conocimientos hacia la sociedad, en particular hacia los actores sociales y económicos reales cuyo papel se relaciona

directamente con el uso y la explotación del conocimiento.

Una efectiva transferencia de conocimientos depende de la formación y desarrollo de habilidades y aprendizajes específicos, con el fin de adaptar el conocimiento producido y transmitido para su uso social y económico. Esto tiene que ver con las perspectivas de la responsabilidad social que tienen las instituciones de educación superior, y con las normas y procedimientos para la realización de patentes y la propiedad intelectual, las relaciones de estas instituciones con las empresas privadas y sociales, con el Estado, con otras instituciones y con el espectro más amplio de la cooperación internacional y la participación con las redes internacionales del conocimiento.

En una economía nacional dinámica, la relación entre conocimiento académico e innovación en la producción económica resulta estratégica para fines del nuevo desarrollo relacionado con el bienestar. Es esto lo que ahora aparece en el componente productivo con el más alto valor agregado, y que se expresa en la transferencia de una capacidad proveniente del conocimiento.

Para que ocurra la realización de este tipo de conocimiento, se requiere contar con una base institucional y con un sistema nacional de aprendizajes y de innovación, mismo que no tiene un comportamiento lineal, como si ocurriera una secuencia de operaciones que van de la investigación básica a la aplicada, hacia el proceso de innovación, hacia el producto y hacia el mercado, conformando con ello nuevos nichos de innovación tecnológica.

En la nueva realidad, estas funciones antes formalizadas han sido reemplazadas por correlaciones complejas y multivaria-

das que se alteran entre sí en el tiempo y en el espacio, alrededor de las nuevas habilidades y capacidades de los trabajadores del conocimiento.

Se ha podido comprobar que, cuando las universidades han dinamizado sus estructuras y realizado cambios institucionales pertinentes, alcanzan mucha más flexibilidad para conducir los nuevos modos de innovación en los que se da el conocimiento.

Esto hace que el problema ya no sea tanto la escasez de un nuevo conocimiento, sino la falta de comprensión sobre lo que se puede hacer con él, sobre cómo realizarlo de la manera más productiva y cómo llevar a cabo una previsión de sus desarrollos al mediano y largo plazos. La experiencia indica que una nueva estructura académica y organizativa en las universidades se concentra en los productos que pueda innovar o generar, pero también en la articulación que pueda propiciar entre sus procesos y resultados académicos y educativos con la producción económica y social, construida bajo la forma de complejos académico-industriales, o de redes profesionales académico-productivas-culturales, no necesariamente estables, sino a menudo transitorias, puntuales y convergentes, de acuerdo con niveles de correspondencia de flujos y relación orgánica de sus sistemas de comunicación.

La nueva política universitaria, así, debe relacionarse imbricadamente con la científico-tecnológica y operar en correspondencia con estructuras mucho más horizontales desde el plano de sus particulares dinámicas, con agendas basadas en la concepción de “desarrollo de prioridades estratégicas”, en una división del trabajo basada en la producción y transferencia de conocimientos.

A diferencia de otros países desarrollados, en América Latina las universidades deben ser concebidas como entidades claves y componentes esenciales para el desarrollo de estas nuevas estrategias de articulación.

En ellas, se puede ahora constatar que la producción del conocimiento científico y tecnológico ha cambiado en los últimos veinte años de forma significativa. El cambio más importante es que, frente a una industria dependiente y consumidora de ciencia y tecnología de importación, algunas universidades en lo individual han probado ser capaces de flexibilizar sus estructuras para innovar en los derroteros de la producción de nuevos conocimientos, y esto las ha convertido en puntas y nichos dinámicos hacia el futuro.

En la medida que la ciencia y la tecnología han alcanzado este nivel básico, los académicos universitarios —parte fundamental del sector de trabajadores del conocimiento— se han visto compelidos a llevar a cabo trabajos y proyectos que mantienen un alto nivel, con lo que provocan cambios —si se quiere, a menudo invisibles y cotidianos— en las universidades, y sobre todo en la relación interdisciplinaria y en la colaboración con sectores de la sociedad y la economía.

El papel que juega, o debe jugar, la universidad es otro. Este se concentra en la definición de prioridades en la producción y transferencia del conocimiento como bien social público desde un compromiso no-privado al respecto de la investigación y la docencia que realiza. Es decir, que sus productos, procesos e instancias de gestión para su desarrollo no pueden ser capturados para la obtención de un bien privado, o para su apropiación privada.

Esto es lo que tiene que ver con una nueva categoría de investigación que debe

establecerse: la investigación estratégica. La investigación de carácter estratégico difiere de la investigación “orientada por la curiosidad”, así como la de “utilidad económica”, porque no se remite a una sola disciplina, ni responde a intereses individuales de los investigadores, ni a los intereses económicos de alguna empresa privada.

La investigación estratégica responde a intereses de corto, mediano y largo plazos; es básica, aplicada o experimental, pero depende del establecimiento de prioridades nacionales, sociales o específicas que contemplen una solución relacionada a problemas y a un contexto, y es inter y transdisciplinaria.

La investigación estratégica presupone, por lo tanto, la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o región, y el bienestar de las mayorías de la población, sobre todo de las más pobres.

Esto significa que la universidad innovadora debe comprometerse a resolver problemas concretos, a desarrollar tecnologías fundamentales y promover la generación y transferencia de nuevos conocimientos y soluciones tecnológicas, desde las anteriores perspectivas. No se trata, con ello, de que las universidades pasen a ser parte de los indicadores de productividad nacionales o de los componentes del Producto Nacional Bruto. Se trata más bien de un paso previo, de la producción del conocimiento y su difusión dentro de la sociedad y la economía, de ser parte de un producto de innovación, antes de que el conocimiento científico y tecnológico sea comercializable.

Esta condición central para la articulación de la universidad a las nuevas políticas de desarrollo del escenario de innovación que se propone pasan por el estable-

cimiento de cambios importantes en las estructuras básicas de las instituciones. Esto es así porque las universidades sufren de una creciente brecha entre las cantidades y las calidades de sus procesos educativos y de sus componentes esenciales.

Desde un enfoque prospectivo, el objetivo de superación de estas magras condiciones es posibilitar la puesta en marcha de una trayectoria de transformación radical. Esta trayectoria tiene como imagen-objetivo revolucionar los aspectos sustantivos del quehacer académico y la organización socio-institucional de la universidad. Una revolución académica en las universidades debe estar centrada en el mejoramiento de los aspectos de la calidad del proceso educativo, y en el establecimiento de un nuevo paradigma de producción y transferencia de conocimientos.

Tomando en cuenta lo anterior, se puede decir que la educación universitaria es, esencialmente, un proceso cualitativo. Pero si estamos seriamente interesados en evaluar su calidad tenemos que poner en el centro el carácter, el contenido y la orientación de esta educación –comprendida como un proceso de transformación de los individuos y de la sociedad–, relacionando los cuatro últimos enfoques mencionados. Ubicar tan solo los récords de los productos de investigación, o las tasas de empleo de los egresados, no representa el problema principal a ser abordado, desde esta perspectiva.

Las posibilidades de aportar en lo fundamental se concentran en el estudio y las alternativas respecto al *carácter de las actividades educativas*. Si evaluamos la institución como un todo, se debe encontrar el camino para evaluar el sentido del esfuerzo de docencia e investigación desde el plano de los cambios que éstas pro-

mueven y no solo de lo que se produce por su intermedio.

Los métodos para ello deben ser apropiados. Éstos no pueden descansar en la aplicación de indicadores de ejecución, sino en aquellos que penetren en el carácter de la experiencia del estudiante y de los académicos, y generen evidencias que den bases para realizar juicios concretos acerca del trayecto de la institución, su curso y su devenir.

El eje de la calidad del proceso educativo, entonces, se ubica en la utilidad social de los conocimientos producidos y distribuidos por la institución universitaria. Este concepto de calidad se relaciona directamente con la valorización actual del conocimiento. Éste es el nuevo objetivo del trabajo y la riqueza, y es el eje de los nuevos medios de producción. El trabajador del conocimiento se ha convertido en el actor y el sujeto más importante de la sociedad y de la producción, el indicador más rele-

vante del desarrollo económico. Generar, formar y desarrollar estos trabajadores del conocimiento, desde el plano de la calidad social de los aprendizajes que obtiene, de sus capacidades y habilidades, constituye el objetivo específico de un cambio de fondo en la universidad.

Esto supone la idea de una *universidad de innovación con pertinencia social*. Ésta es una institución social activa y dinámica, sustentada en la formación de trabajadores del conocimiento, con alto nivel, compromiso y responsabilidad con el cambio social, la democracia, la paz y el desarrollo sustentable. Es una universidad en donde la calidad social del valor de los conocimientos que produce y transfiere se presenta como un principio organizativo; el eje de sus cambios se ubica en el carácter de sus procesos educativos, y el perfil de la institución responde a los retos que plantean la transición democrática y el desarrollo para el bienestar.

NOTAS

1. Para los efectos del presente trabajo, se entiende por macrouiversidades a las instituciones de educación superior de la región de América Latina y el Caribe que reúnen las siguientes características: a) Ser la (las) institución (es) más representativa (s) de su país por la demanda social que atiende (n); b) Abarcar el conjunto de las áreas del conocimiento de la ciencia y tecnología, las ciencias sociales y las humanidades, las artes, la cultura y la historia, así como estar en las fronteras de las mismas; c) Concentrar el mayor porcentaje de la investigación científica nacional, dentro del sistema de educación superior en su respectivo país, así como en el posgrado; d) Concentrar el porcentaje más significativo de los presupuestos federales del sistema de educación superior, y e) Tener bajo su resguardo, protección y desarrollo el más importante patrimonio histórico y cultural, también con relación al sistema de educación superior. El término macrouiversidades comprenderá indistintamente universidades públicas o nacionales.
2. "La reforma, en cuanto a la organización de la universidad, se mantuvo en área de la ordenación de la misma como institución autónoma y democrática. No dirigió sus dardos, con igual empeño, en contra de la estructura académica, aunque se preocupó de los aspectos relacionados

con la docencia y los métodos de enseñanza. Y aunque varios de sus ideólogos formularon algunas propuestas para superar el 'profesionalismo' y la 'excesiva especialización', lo cierto es que el programa reformista no incluyó medidas o recomendaciones destinadas a romper o superar la estructura académica napoleónica, responsable del vicio que denunciaba" (Tunmermann, 2000, p. 93).

3. "In contrast to what happened in Germany, for instance, Latin American universities were extremely slow in opening space for empirical research, that could provide support for technical education in the professional schools; in contrast with Britain, there was no place for general education in the liberal arts tradition, which became restricted to the secondary school, the last bastion of traditional Catholic education; and, in contrast with France itself, very little was developed which could be compared with elite institutions, where high level professional education could be protected from the changes and uncertainties of the broader higher education system" (Schwartzman, 1993, pp. 9-10).
4. Brunner (1990, p. 60) describe así la imagen de deterioro de las macrouiversidades del periodo: "Las propias universidades tradicionales –en especial las universidades públicas, orgullo de cada país– experimentan una violenta metamorfosis frente a la mirada atónita de la opinión

- pública. En el lapso de diez años se habían convertido, sin que nadie lo hubiese planificado o previsto, en una confederación de edificios repartidos por la ciudad a donde concurrían masas de jóvenes a estudiar en condiciones cada vez más aglomeradas, [sin] ningún orden aparente, asistiendo a cursos con nombres cada vez más extraños para titularse, eventualmente, en carreras que, muchas de ellas no parecían ya ni siquiera asegurar acceso al mercado laboral”.
5. “Según datos del Censo Universitario de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), en 1970 más de 80% del estudiantado universitario latinoamericano se concentraba en las capitales nacionales, y el resto en conglomerados urbanos importantes como San Pablo y Río de Janeiro en Brasil, Guadalajara y Monterrey en México, Rosario y Mendoza en Argentina” (Rodríguez, 1993, p. 25).
 6. García Guadilla (1997, p. 48) señala: “este promedio encubre grandes diferencias regionales, encontrándose un país, Argentina, que ya ha alcanzado el modelo de acceso universal; 12 países que caen en el modelo de acceso de masas, con promedios entre 25% y 35%; y seis países que todavía están en el modelo de elite, esto es con tasas de escolarización menores al 15 por ciento”.

REFERENCIAS

- ARAGÓN, Luis (1996), “Oito pontos criticos sobre a formacao de redes na América Latina”, en *Revista Interamericana de Gestión y Liderazgo Universitario*, núm. 10, abril.
- BROVETTO, Jorge (1996), “Cooperación internacional en educación superior”, mimeo., Montevideo.
- BRUNNER, José Joaquín (1990), *Educación superior en América Latina: Cambios y desafíos*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.
- DAGNINO, Renato y Thomas Davyt (1996), “La evaluación de la investigación científica en América Latina”, en UNICAMP, Campinas, Brasil.
- DIÁZ Barriga et al. (1997), “Financiamiento y gestión de la educación superior en América Latina y el Caribe”, en *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*, tomo 2, Caracas, CRESALC-UNESCO.
- DIDRIKSSON, Axel (2002), “Estudio sobre las macrouiversidades de América Latina y el Caribe”, mimeo., Caracas, CESU-UNAM-IESALC-UNESCO, mayo.
- DILL, David y Sporn, Barbara (1995), *Emerging patterns of social demand and university reform: Through a glass darkly*, Oxford, Pergamon.
- GARCÍA Guadilla, Carmen (1997), “El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina”, en *La educación superior en el siglo XXI, visión de América Latina y el Caribe*, tomo 1, Caracas, CRESALC-UNESCO.
- HALLAK, Jaques (1996), “Financiar el sector educativo: negociar con los organismos de cooperación”, París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- MUNGARAY, Alejandro y Juan Manuel Ocegera (1998), “La educación superior en la integración de América del Norte”, en Sylvie Didou et al., *Integración económica y política de educación superior*, México, ANUIES.
- ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2002), *América Latina y el Caribe. Informe regional 2002*, París, UNESCO.
- PÉREZ, Carlota (1996), “Nueva concepción de la tecnología y sistemas nacionales de innovación”, en *Cuadernos del CENDES* (Caracas), año 13, segunda época, enero-abril.
- RIBEIRO, Darcy (1982), *La universidad necesaria*, México, UNAM.
- RODRÍGUEZ, Roberto (1993), “La universidad latinoamericana contemporánea, Los desafíos del fin de siglo”, en *Universidad Futura*, vol. 4, núm. 13, invierno.
- SCHWARTZMAN, Simon (1993), “Policies for higher education in Latin America: The context”, en *Higher Education*, núm. 25, pp. 9-20.
- SILVIO, José (1996), “Introducción a la gestión de redes académicas en América Latina”, en *Revista Interamericana de Gestión y Liderazgo Universitario* (Quebec), núm. 10, abril.
- TUNNERMANN, Carlos (2000), *La educación superior y los desafíos del siglo XXI*, Managua, Fondo Editorial CIRA.
- (1995), *Los retos de la universidad de hoy*, Panamá, Consejo de Rectores de Panamá.