CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC

CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC

CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICOCH

La Universidad latinoamericana en discusión

CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICOCH

CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC
CHILE
CESAC

Cecilia García Arocha
Rectora

Nicolás Bianco
Vicerrector Académico

Bernardo Méndez
Vicerrector Administrativo

Amalio Belmonte
Secretario

VICERRECTORADO
ACADÉMICO

Inírida Rodríguez
Gerente Ejecutiva
del Vicerrectorado Académico

Antonio Machado
Gerente de Centros
de Investigación

centro de estudios de américa

José María Cadenas
Director

Amelia Guardia
Claudio Bifano
Ernesto González
Pedro Cunill
Miembros principales

Ángel Álvarez
Javier Biardeau
Enrique Alí González
Mirna Yonis
Miembros suplentes

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

IESALC
Instituto Internacional de la UNESCO
para la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

**Instituto Internacional para la
Educación Superior en América
Latina y el Caribe**

Alberto Dibbern
**Presidente del Consejo
de Administración**
**José Renato Carvalho,
Director a.i.**

CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICO-
CHILEARGENTINAURUGUAYBRASILPARAGUAYBOLIVIAPERUVENEZUELASURINAMGUAYANAFRAN-
CESACOLOMBIAPANAMACOSTARICANICARAGUAYPUERTORICOGUATEMALAHONDURASMEXICOCH

La Universidad latinoamericana en discusión

José María Cadenas
Coordinador

Caracas, 2010

IESALC
Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Asociación de Profesores de la UCV

Universidad Central · Caracas - Venezuela

Vicerrectorado Académico

centro de estudios de américa

Servicio de Información y Documentación. UNESCO-IESALC. Catalogación en fuente.

La Universidad Latinoamericana en Discusión. / coordinado por José María Cadenas.- Caracas: UCV, UNESCO-IESALC, 2010
1. Enseñanza superior 2. Transformación universitaria 3. Estudios de postgrado 4. Calidad 5. Inclusión 6. Pertinencia 7. Gestión del conocimiento 8. América Latina
I. Cadenas, José María, coord.

© UCV - UNESCO-IESALC, 2010

Los resultados, interpretaciones y conclusiones que se expresan en esta publicación corresponden a los autores y no reflejan los puntos de vista oficiales del UNESCO-IESALC. Los términos empleados, así como la presentación de datos, no implican ninguna toma de decisión del Secretariado de la Organización sobre el estatus jurídico de tal o cual país, territorio, ciudad o región, sobre sus autoridades, ni tampoco en lo referente a la delimitación de las fronteras nacionales.

Este libro está disponible en el sitio del UNESCO-IESALC www.iesalc.unesco.org.ve, de donde puede ser descargado de manera gratuita en versión idéntica a la impresa.

Dirección: Edificio Asovincar
Av. Los Chorros c/c Calle Acueducto, Altos de Sebucán
Apartado Postal 68.394
Caracas 1062-A, Venezuela
Teléfono: 58 212 2861020
Fax: 58 212 2860326
Correo electrónico: iesalc@unesco.org.ve
Sitio web: http://www.iesalc.unesco.org.ve
Corrección de textos: María José Gallucci
Apoyo Técnico: Minerva D'Elía y Ayurami Rodríguez
Diseño de carátula: María Eugenia Rojas
Diagramación: María Eugenia Rojas
ISBN: 978-980-7175-08-1
Depósito Legal: lf20420103781376
Depósito Legal formato electrónico: lfi20420103781639

Contenido

Palabras introductorias al seminario
José Renato Carvalho 9

Apertura del Seminario
Nicolás Bianco 11

Presentación del Centro de Estudios de América de la Universidad Central de Venezuela. Objetivos, actividades y línea editorial
Ernesto González Enders 13

Sesión I
Construcción de un espacio de Educación Superior latinoamericano
José Renato Carvalho 17

El espacio ENLACES en el contexto de las nuevas dinámicas de internacionalización universitaria
Carmen García Guadilla 26

DISCUSIÓN DE LA SESIÓN I
Moderador: Ernesto González 46

Sesión II
Internacionalización académica versus mercantilización y privatización
Gabriel Misas Arango 67

Internacionalización académica versus mercantilización y privatización de la Educación Superior en América Latina
Ignacio Moreno León 87

DISCUSIÓN DE LA SESIÓN II
Moderador: Ricardo Ríos 98

Sesión III
Autonomía universitaria y proyecto nacional: un debate ineludible
Ángel Lombardi 115

DISCUSIÓN DE LA SESIÓN III
Moderador: Ricardo Ríos 125

Sesión IV
La educación superior y su articulación con el sistema de educación nacional
Arturo Argueta Villamar / Alma Herrera Márquez / Rosaura Ruiz Gutiérrez 131

La universidad autónoma venezolana: ¿generadora o receptora de inequidades?
Tulio Ramírez 153

DISCUSIÓN DE LA SESIÓN IV
Moderadora: María Soledad Tapia 166

Sesión V
Gestión del conocimiento. Interacción Universidad-sociedad y su potencialidad
Gustavo Roosen 177

La gestión del conocimiento. Interacción Universidad-sociedad y su potencialidad
Nydia Ruiz 189
DISCUSIÓN DE LA SESIÓN V
Moderadora: María Soledad Tapia 208

Sesión VI
Ciencia, tecnología e innovación en América Latina y los retos de la sociedad del conocimiento
Antonio Pasquali 219
Notas sobre políticas públicas en Ciencia y Tecnología en América Latina
Carlos Genatios / Marianela Lafuente 228
DISCUSIÓN DE LA SESIÓN VI
Moderador: Claudio Bifano 253

Sesión VII
La formación de postgrado: fortaleza real y potencial de la Universidad
Alberto Fernández 267
Los estudios de postgrado en Venezuela como garantía de preservación de las universidades autónomas y difusión del conocimiento
José Rafael León 273
DISCUSIÓN DE LA SESIÓN VII
Moderador: Claudio Bifano 282

Sesión VIII
Inclusión, pertinencia y calidad en la educación superior: hacia una ecuación creativa
Eduardo Aponte Hernández 303
Inclusión, pertinencia y calidad: una ecuación creativa
Benjamín Scharifker 349
DISCUSIÓN DE LA SESIÓN VIII
Moderador: Enrique Alí González 369

Sesión IX
Experiencias de transformación universitaria en Venezuela
María Egilda Castellanos 377
Experiencias en transformación universitaria: un relato en cinco actos
Ocarina Castillo D'Imperio 399
DISCUSIÓN DE LA SESIÓN IX
Moderador: Enrique Alí González 420

Sesión X
Universidad y sociedad: interacción para el cambio
Víctor Rago Albujas 433
Universidad y sociedad: interacción para el cambio
Arturo Sosa 440
DISCUSIÓN DE LA SESIÓN X
Moderadora: Milena Sosa 460

Clausura del Seminario
José María Cadenas 469

Palabras introductorias al seminario

José Renato Carvalho[1]

Excelentísimo señor Vicerrector Académico, Nicolás Bianco, estimados profesores José María Cadenas y Ernesto González, del Centro de Estudios de América, señores profesores, estudiantes, señoras y señores, buenos días.

Para el IESALC ha sido un honor poder colaborar con el Centro de Estudios de América de la UCV para la realización de este seminario en ésta, la tradicional Casa de Estudios de Venezuela. El IESALC es un Instituto de la UNESCO para la promoción de procesos de cambios y transformación de la educación superior de América Latina y el Caribe, a fin de lograr que se transformen en un medio eficaz para la construcción de una cultura de paz y para contribuir al desarrollo humano sostenible basado en la justicia, la equidad, la libertad, la solidaridad, la democracia y el respeto a los derechos humanos.

Los principios y recomendaciones planteados por el IESALC para la educación superior fueron consolidados recientemente en la Conferencia Regional de la Educación Superior, CRES 2008, realizada el pasado mes de junio en Cartagena de Indias, Colombia, que contó con la presencia de más de 3.500 participantes, procedentes de 41 países en representación de una diversidad de instituciones, de gobiernos nacionales, ministerios, redes, universidades, bibliotecas, en fin, más de 400 instituciones de América Latina y del Caribe.

Con la CRES culmina un movimiento colectivo de construcción de una agenda regional para el desarrollo de la educación superior. Esa agenda refleja el intenso debate realizado a lo largo de los últimos años en: número de situa-

1 Director del Instituto de Educación Superior de la UNESCO para América Latina y el Caribe, UNESCO/IESALC.

ciones, redes, universidades, asociaciones académicas, consejo de rectores y, por supuesto, en la producción académica de una serie creciente de expertos en docencia. La Primera Conferencia Mundial de Educación Superior, realizada en París en el año 1998, y la Conferencia Regional de Educación Superior de La Habana en 1996, que fue preparatoria a la mundial de París, fueron eventos decisivos en la construcción de esta agenda.

Esta agenda, definida en la declaración de la conferencia regional de 2008, y que está disponible en el portal del IESALC (http://www.iesalc.unesco.org.ve), reafirmó tres principios básicos: a) la educación superior como bien público y social, como derecho humano y como deber del Estado; b) el valor primordial e inalienable de la educación superior en la construcción de sociedades más prósperas, justas y solidarias como modelo de desarrollo humano integral y sustentable; y c) la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales capaces de abordar con responsabilidad ética y compromiso social los múltiples retos y desafíos de nuestra sociedad.

Para el IESALC, este seminario se incluyó como parte del proceso de debate que ha seguido luego de la realización de la conferencia del 2008 y tiene como meta principal definir estrategias y formas concretas de implementar las recomendaciones de la conferencia regional. Desde junio de 2008 hasta hoy, decenas de eventos (seminarios, talleres, etc.) fueron realizados en varios países, y creo que con el que hoy estamos celebrando esta cifra se acerca a 100 eventos que se estructuraron y se organizaron a partir de las recomendaciones de la CRES. Paulatinamente, se van fortaleciendo las convicciones sobre estrategias para la superación de las deficiencias históricas de nuestros sistemas educacionales y también se ampliaron considerablemente los mecanismos de integración y articulación regional. La transformación de sistemas e institutos de educación superior y la superación de brechas históricas nos coloca frente a grandes desafíos, que para enfrentarlos hay solamente un camino: el diálogo y la cooperación entre los diversos sectores sociales que comparten el principio de que la educación superior es un bien público y un derecho social, siendo estos elementos inalienables para la construcción de un futuro mejor para nuestras sociedades. Estoy seguro de que este seminario que ahora se inicia añadirá una contribución más a este proceso.

Muchas gracias...

Apertura del seminario

Nicolás Bianco[2]

Muy buenos días directivos de nuestro Centro de Estudios de América, señor director de UNESCO/IESALC, directivos del Vicerrectorado Académico, Vicerrector Administrativo, profesor Carmelo Chillida, queridos invitados de Colombia, México, Puerto Rico y de otros países que nos acompañan, de otras universidades hermanas en Venezuela y de algunos estudiantes que están presentes en esta fase inicial del seminario que hoy damos inicio.

Primero que todo un saludo muy afectuoso de nuestra Rectora, la profesora Cecilia García-Arocha, quien está en estos momentos presidiendo el Consejo Universitario. Vivimos días difíciles, días complejos. Hoy mismo tendremos una asamblea de profesores en el Aula Magna. De manera pues que ella hubiese querido estar con ustedes aquí y yo con muchísimo gusto les trasmito a ustedes la bienvenida y el deseo de mucho éxito en relación al Seminario, así como también del Vicerrector Administrativo, Bernardo Méndez, y de nuestro Secretario, el profesor Amalio Belmonte.

Como ustedes saben, tenemos unos diez meses de gestión al frente de los destinos de nuestra Universidad Central de Venezuela y desde el Vicerrectorado Académico hemos iniciado un proceso de estructuración y de planificación de lo que queremos y estamos denominando "la etapa inicial de la transformación académica de nuestra Universidad Central". Principios como: gestión, diálogo y autonomía caracterizan al equipo rectoral de la Universidad Central de Venezuela y, dentro de ese contexto, el modelo que estamos construyendo

2 Vicerrector Académico de la Universidad Central de Venezuela.

propone la integración de los factores que conforman la academia universitaria, la academia de la Universidad Central en este caso particular, y, por supuesto, la gerencia o gestión. Hay un compromiso ahora doctrinario que proviene de una amplísima discusión de los últimos siete meses de trabajo, con el grupo de profesores y con la comunidad universitaria, y que señala a los nuevos diseños curriculares como el objetivo superior de esa transformación. Rápidamente hemos ido estructurando las diferentes instancias que han de nutrir la academia para obtener y para lograr canalizar los esfuerzos hacia la oferta de los nuevos diseños curriculares. Me refiero a la investigación competitiva, investigación científica y humanística competitiva, postgrados acreditados que respondan a las máximas demandas de la Nación, sistemas de estudios a distancia como respuesta de la Universidad Central a la enorme masa de aplicantes de bachillerato a los estudios de educación superior, gestión del conocimiento en todos sus aspectos, el nuevo formato de sistemas de actualización docente y sistemas de actualización estudiantil, los rasgos relativos a servicios comunitarios y a extensión universitaria; todos esos factores están siendo integrados dentro de un esquema de gerencia que nos permita luego tener un organismo efector que, a su vez, garantice la presencia del Vicerrectorado Académico en nuestras Facultades, para de esta forma ir actualizando las bases que nos permitan o garanticen, a su vez, lo que hemos hablado de los nuevos diseños curriculares.

A pesar de la gravedad que viven las universidades nacionales por diferentes aspectos, nosotros somos optimistas y estaremos trabajando de sol a sol para lograr concretar una oferta que pueda ser considerada por nuestra comunidad y pueda ser puesta en marcha a la hora de lo posible. Por lo pronto, vamos a obtener el mejor de los beneficios de este seminario "La Universidad latinoamericana en discusión". Deseo a los compañeros delegados de otros países la mejor de las estadías aquí en Venezuela y siéntanse en la Universidad Central como en su casa, como en sus universidades. Esta Universidad es una gran madre, es mágica y ha sido y será siempre la esperanza de Venezuela.

Buenos días y declaro abierto el seminario...

Presentación del Centro de Estudios de América de la Universidad Central de Venezuela.

Objetivos, actividades y línea editorial

Ernesto González Enders[3]

En América Latina y el Caribe, desde sus inicios la educación superior pública ha estado estrechamente vinculada con sus países de origen como proyecto político, estimulando la movilidad y ascenso social, logrando una fuerte y amplia capa media de la sociedad con una importante cifra de profesionales formados en cada uno de estos países y que, hoy en día, apoyan el desarrollo y progreso de sus pueblos. Además, se ha ido tomando conciencia de que los grandes problemas latinoamericanos, como la inequidad, la pobreza, la malnutrición, la inseguridad, la corrupción, la vulnerabilidad de varios grupos sociales (migrantes, refugiados, mujeres, niños, jóvenes, etnias diversas, grupos culturales, discapacitados, entre otros) no pueden ser resueltos por un solo actor social. En este ámbito, la educación superior juega un papel preponderante pero no único.

Y cuando, además, se piensa en la necesidad de seguir creando y manteniendo una cultura democrática y de paz, en la preservación de los recursos naturales y en el cuidado del medio ambiente, así como en el logro de un desarrollo sustentable para la región, surgen dos posibles acuerdos necesarios: i) a

3 Miembro del Consejo Académico del Centro de Estudios de América de la UCV.

lo interno de los países, el Estado, la empresa, las instituciones de educación superior y otros actores sociales deben generar alianzas permanentes que posibiliten superar los problemas y desarrollar sostenidamente las naciones; y ii) complementar, igualmente, y a lo externo de los países, con procesos de cooperación internacional, que permitan un compromiso solidario de mejoramiento de la calidad de vida de todos los ciudadanos y un compromiso multidireccional de desarrollo sustentable.

El futuro de la integración latinoamericana impostergable está en los recursos estratégicos: la información y el conocimiento, así como la solidaridad entre los pueblos para alcanzar la justicia, la libertad, la paz, el desarrollo y una mejor calidad de vida y de medio ambiente. Las universidades están obligadas a ser contemporáneas con el futuro, abrigan la cultura como condición humana y, por lo tanto, deben ser capaces de comprometerse intelectualmente para desarrollar políticas que promuevan el desarrollo de los pueblos. Bajo este criterio, la Universidad Central de Venezuela creó las Cátedras Libres: América Latina y el Caribe, el 12 de mayo de 1992; Colombia, el 21 de octubre de 1992; y Brasil, el 24 de julio de 1996; adscritas al Vicerrectorado Académico, con el propósito de contribuir a la difusión del pensamiento latinoamericano, de mejorar el conocimiento mutuo acerca de nuestros países y de ampliar las posibilidades de relación entre ellos.

Como una acción integradora y amplificadora de la labor desarrollada por estas cátedras, se hizo aún más. El Consejo Universitario, en la sesión del 3 de julio de 2002, aprobó la creación del Centro de Estudios de América (CEA-UCV), mediante la Resolución N° 261 plasmada en la Circular N° 35 de fecha 5 de julio de 2002. El CEA sirve como punto de profundización de estas políticas académicas para responder al compromiso que tiene la UCV con el país y la sociedad en general, a través del estudio y el reconocimiento recíproco del continente americano (norte, centro, sur América y el Caribe), en pro del fortalecimiento de los procesos de integración de toda la región y con el resto de la geografía mundial.

El CEA-UCV está adscrito al Vicerrectorado Académico y está creando espacios de reunión y discusión con los profesores investigadores de la UCV, y de otras instituciones nacionales y extranjeras, a fin de impulsar la integración académica de todos los pueblos de América, a través del estudio, la cooperación y el intercambio entre instituciones académicas e intelectuales universitarias, como una forma de consolidar una mejor posición frente al fenómeno de la globalización y fortalecer la conciencia colectiva común para, de este modo, reactivar el interés y el conocimiento acerca de las necesidades y las capaci-

dades de los pueblos del continente americano, así como el conocimiento y el convencimiento de que una integración sólida y verdadera es indispensable si queremos superar, realmente, los problemas comunes que padecemos. Actualmente, además de los Grupos de Estudio Colombia y Brasil, estamos construyendo los Grupos Caribe y Estados Unidos.

El CEA-UCV inauguró sus actividades el 5 y 6 de febrero de 2004, con el Seminario internacional "América: unidad en la pluralidad", donde participaron importantes investigadores nacionales e internacionales que dieron su visión y perspectivas de este continente americano, con la firme intención de promover el estudio y el conocimiento recíproco y, adicionalmente, consolidar espacios de diálogo y cooperación entre los diferentes países que lo conforman.

Hoy nos preparamos para iniciar otro seminario internacional, "La Universidad latinoamericana en discusión: una mirada intrarregional como contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior". Este evento se suma a los que se están dando en toda la región latinoamericana y caribeña dentro del Plan de Acción diseñado y estimulado por el UNESCO/IESALC, y de los acuerdos emanados y recogidos en la Declaratoria de la Conferencia Regional de Educación Superior 2008, realizada en Cartagena de Indias, Colombia, con miras a evaluar la situación real de la educación superior, identificando retos y tendencias en la región, para contrastarlas en la próxima Conferencia Mundial de Educación Superior 2009 a realizarse el próximo mes de julio en París, Francia, con lo que está sucediendo en otras latitudes.

Del primer seminario nació el pionero de una serie de once libros que reúnen y recopilan lo presentado y discutido en eventos como el que ahora empezamos, y que nos permitió iniciar además una línea editorial que se aboca a dar seguimiento a todos estos temas de gran trascendencia para el conocimiento esclarecedor de nuestros pueblos. A ritmo de este tenor, y antes de dar inicio a la discusión del primer tema de este seminario internacional, vamos a proceder con la presentación del último y duodécimo libro de esta serie editorial, que es el resultado de lo presentado y discutido en el "Seminario Internacional sobre Autonomía universitaria: compromiso académico y social", realizado el 27, 28 y 29 de febrero de 2008. Queremos que, en presencia de todos ustedes, se dé a conocer este último retoño del CEA-UCV. Deseo, además, que todos los asistentes disfrutemos y aportemos mucho en estos tres días de ejercicio académico.

Muchas gracias…

Sesión I

1

Construcción de un espacio de Educación Superior latinoamericano

José Renato Carvalho[4]

2

El espacio ENLACES en el contexto de las nuevas dinámicas de internacionalización universitaria

Carmen García Guadilla[5]

3

DISCUSIÓN DE LA SESIÓN I

Moderador: Ernesto González

(4) Director a.i. UNESCO/IESALC.
(5) Investigadora y ex Directora del Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES/UCV). Consultora Académica de UNESCO/IESALC.

1 Construcción de un espacio de Educación Superior latinoamericano

1. En representación del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe–IESALC, agradezco al Prof. Cadenas la oportunidad de participar en el seminario "La Universidad Latinoamericana en Discusión" y de presentarles algunas ideas sobre la propuesta de configuración del espacio latinoamericano y caribeño de educación superior, tema de ese foro.
2. El concepto de "espacio de educación superior" apareció en los debates sobre Educación superior (ES) en América Latina y el Caribe (ALC) recientemente, muy inspirados por el modelo que se consolidó en Europa a partir de la Declaración de Bolonia.
3. Diversas propuestas fueron planteadas en los últimos años, como por ejemplo el *Espacio Iberoamericano del Conocimiento*, bajo la coordinación del Consejo Iberoamericano de Universidades (CUIB), la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), en cumplimiento de los mandatos de varias Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno o aún los proyectos de redes universitarias como la UDUAL y la OUI sobre convergencia curricular. Esos mismos principios animaron los proyectos Tuning y 6x4 en la región.
4. A su vez, también la Conferencia Regional de Educación Superior – CRES 2008 propuso la creación del Espacio de Encuentro Latinoame-

ricano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), a partir de una perspectiva distinta de la experiencia europea y de los ejemplos citados. Quizás, pudiéramos trazar algunos paralelos entre lo que se plantea la CRES 2008 para el ENLACES y la estrategia diseñada por los europeos.

5. Un primer factor que distingue la experiencia europea es que se empieza a trabajar en la integración educacional a finales de la década de los 90, cerca de 40 años después del inicio del proceso de integración política y económica, que en ese entonces pasaba por un momento histórico de gran dinamismo con la implantación del euro, la incorporación de los países del Este europeo en la Unión Europea y la expansión del aparato normativo integrado.
6. La integración educacional obviamente se benefició de ese contexto institucional, y de una fuerte estructura de gestión, y contó con recursos financieros significativos que permitieron la creación de programas importantes de apoyo a la integración educacional (Erasmus, por ejemplo), de monitoreo e evaluación (programas y proyectos de la Asociación Europea de Universidades). Otro factor importante es que esa integración ocurre en países que contaban con un sistema universitario consolidado y de alto desempeño académico.
7. Obviamente, ALC presenta un contexto institucional bastante diverso del contexto europeo. Los procesos de integración regional aún son tímidos y reducidos, no existe una organización supranacional capaz de movilizar y asegurar la adhesión de países a programas de carácter regional, faltan recursos y, lo que no es menos importante, prevalece una enorme diversidad organizacional entre los sistemas de educación superior en la región.
8. Se puede considerar como evento inicial de creación del espacio europeo la "Convención de Reconocimiento de Calificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea", firmada en Lisboa, en abril de 1997. Ahí todavía no aparece el término "espacio de educación superior", pero sí se plantea el rol estratégico de la educación superior en la promoción de la paz, la tolerancia y la confianza mutua entre las naciones, o sea, en fortalecer el proceso de integración en el continente europeo.
9. Para que la educación superior asuma ese papel es necesario promover la movilidad académica y para eso es fundamental

establecer reglas comunes que faciliten el acceso a los sistemas nacionales de educación superior y la secuencia de estudios en diversas instituciones de distintos países. Mientras se proponga la movilidad académica, el foco de la actuación en los inicios de la construcción del espacio europeo de ES estuvo centrado básicamente en la movilidad de los estudiantes.

10. Un año después, el 25 de mayo de 1998, ministros de educación de cuatro países europeos (IT / FR / ALEM / REINO UNIDO), durante la celebración del aniversario de la Sorbonne, firman una declaración conjunta sobre la armonización de la arquitectura de los sistemas de educación superior europeos.
11. Ahí aparecen algunos conceptos nuevos:
    - Se menciona la "Europa del conocimiento" y la necesidad de fortalecer las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas del continente europeo; y se reconoce la centralidad de la universidad en la conformación de esas dimensiones.
    - Se reconoce la rápida transformación de las condiciones de trabajo, la necesidad de formación permanente y diversificada, y la necesidad de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de buscar las mejores alternativas para su proceso de formación.
    - Se habla del reconocimiento internacional de los sistemas de ES europeo y sus atractivos para los estudiantes de otros países.
12. Reconocen que se debe eliminar los obstáculos a la circulación de alumnos y conocimientos, fortaleciendo la movilidad y la empleabilidad. Con eso, se consolidan tres de los objetivos fundamentales del espacio europeo: fortalecer el proceso de integración económica, política y social, promover la movilidad académica y asegurar la empleabilidad de los ciudadanos de la Comunidad Europea.
13. El término "Espacio Europeo de Educación Superior" surge un año después, el 19 de junio de 1999, cuando ministros de educación de 28 países firmaron la declaración conjunta de Bolonia. En 2007, ya 46 países habían adoptando las recomendaciones de Bolonia. Cuando se reafirman los tres principios básicos de la Declaración de la Sorbonne y se adoptan como objetivos primordiales del espacio europeo, se introduce un cuarto objetivo: la cooperación regional para desarrollar criterios comparables para el aseguramiento de la calidad.

14. Proponen como estrategia la creación de una "área europea libre para la formación superior" que asegure la compatibilidad y comparabilidad de los sistemas nacionales de educación superior, a partir de un cuadro de referencia común estructurado en:
    - Dos ciclos principales: grado (mínimo de 3 años, reconocido internacionalmente / acceso al mercado de trabajo) y postgrado (investigación y trabajo autónomo / maestría de corta duración y el doctorado de larga duración).
    - Sistema de Crédito basado en el Sistema Europeo de Transferencia de Crédito (ECTS).
    - Incentivo a la movilidad de estudiantes (por lo menos 1 semestre en otra institución en el extranjero).
    - Apoyo a la convención de Lisboa 97.
15. La Conferencia de Berlín 2003 aborda la relación entre la educación superior y la investigación, entendida como parte integral de la educación superior, y propone destacar los programas de doctorado y post-doctorado. Convoca a los países a realizar esfuerzos para asegurar la unión entre la educación superior y los sistemas de investigación en sus respectivos países. La emergente área de Educación Superior Europea se beneficiaría de las sinergias provenientes del área de investigación europea.
16. En la Conferencia de Bergen 2005 y Londres 2007 aparecen temas directamente vinculados al perfeccionamiento de los sistemas e instituciones de educación superior, tales como la necesidad de avanzar con los procesos de reconocimiento, la promoción de la integración y la cooperación internacional, la preocupación con la equidad, entre otros.
17. La Conferencia Regional de Educación Superior, CRES, asumió la premisa, ya anunciada desde la primera Conferencia Mundial de 98, *de la centralidad de la cooperación e integración regional para el desarrollo de la ES en ALC* y propone la creación del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), definido como "una red de redes, que se vincule con otros espacios de diálogo e interacción del mundo de la Educación Superior".
18. "Nuestros problemas no reconocen fronteras nacionales", nos alerta la Declaración de la CRES. Nos debemos unir para compartir nuestros potenciales y logros, para buscar juntos "el de-

sarrollo de fortalezas académicas [...] el aprovechamiento de los recursos humanos para crear sinergias en escala regional; la superación de brechas en la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas".

19. Además, se reconoció que el proceso de internacionalización de los procesos de producción y gestión del conocimiento es un hecho concreto e inevitable. La movilidad internacional de estudiantes y profesionales, así como la cooperación académica y científica, pueden ser dimensiones positivas de ese proceso. La oferta transnacional de educación superior, más allá de los proyectos nacionales, forma profesionales a partir de principios y contenidos extraños a las sociedades nacionales. La desvinculación de sus compromisos sociales, así como la fuga de cerebros, son dimensiones negativas de ese mismo proceso.
20. Consecuentemente, la CRES 2008 planteó la creación de un "espacio" de diálogo para articular acciones concretas de cooperación para la reforma de los sistemas e instituciones de educación superior, para crear condiciones que nos permitan avanzar desde los principios y recomendaciones de una agenda de consenso hasta un conjunto de acciones concretas *para la superación de nuestras deficiencias y brechas*.
21. Aquí hay una diferencia importante en relación al espacio europeo. Allá se propuso el trinomio integración regional – movilidad – empleabilidad. A su vez, el ENLACES plantea la cooperación regional para superación de deficiencias y brechas y la reforma de la educación superior a partir de cinco ejes de actuación básicos:
    - Promover la expansión de la cobertura de la educación superior con calidad e inclusión social;
    - Promover la evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad y buscar la convergencia de modelos y criterios;
    - Promover, en todos los niveles educacionales, de la educación básica al postgrado, la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje;
    - Construir una agenda regional de CTI para la superación de brechas, a partir de la expansión de los programas de postgrado.
22. Hoy se puede identificar un ambiente propicio para la cooperación académica en la región, un contexto institucional abierto al diálogo, como indica la expresiva participación institucional

en la CRES y el elevado número de eventos que se organizaron para debatir sus propuestas, la ampliación del número y del ámbito de actuación de las organizaciones asociativas de educación superior (redes, asociaciones), el fortalecimiento de entidades estatales de fomento y acreditación, etc.

23. Por otro lado, también creció la capacidad de diálogo entre esas instituciones y el estamento político resultante, no solo del fortalecimiento institucional de esas organizaciones, sino también de la consolidación de la democracia en nuestra región.
24. O sea, la CRES convoca a todas las instituciones vinculadas a la ES para participar en la creación del ENLACES y plantea una estrategia vinculada directamente a las instituciones que están en la base de los sistemas nacionales de educación superior, y no solamente a los Estados y sus ministerios.
25. Los objetivos del Espacio Latinoamericano y Caribeño son bastante amplios y reflejan las deficiencias, brechas y desafíos de nuestros sistemas nacionales de educación superior:
    - Renovación de los sistemas nacionales con el objeto de lograr mayor compatibilidad entre programas, IES, modalidades, integrando y articulando la diversidad cultural y institucional.
    - Fortalecimiento de los procesos de convergencias de los sistemas nacionales de evaluación y acreditación.
    - Mutuo reconocimiento de títulos, diplomas y programas de estudios.
    - Fomento de la movilidad intraregional de estudiantes, docentes, investigadores.
    - Proyectos conjuntos de investigación y docencia.
    - Impulso a programas de educación a distancia.
    - Respeto a la diversidad cultural.
    - Articulación y desarrollo de sistemas de información sobre ES en la región.
26. El ENLACES no llega para sustituir las modalidades bilaterales de colaboración vigentes entre instituciones o grupos académicos, tampoco para sustituir las cooperaciones multilaterales promovidas por las redes y asociaciones, pero sí para potenciarlas y para permitir nuevos arreglos. Se organizará a partir de la:
    - Pluralidad de actores, de distintas esferas de actuación.
    - Adhesión a programas y proyectos.

- Participación abierta.
- Diversidad de objetivos y arreglos operacionales.
- Flexibilidad en la participación.
- No excluyente, propulsor de alternativas existentes.

27. La propuesta del ENLACES hoy se estructura a partir de los siguientes programas estratégicos, articulados en un plataforma electrónica propia, monitoreados por una comisión internacional y promovidos por encuentros y seminarios regionales temáticos o directamente vinculados con la promoción del ENLACES:
    - **Convergencia Curricular**: apoyar iniciativas sectoriales de armonización de programas de estudios, como por ejemplo el proyecto en desarrollo en el área de ciencias agrarias en Venezuela o la iniciativa IESALC-OUI-UDUAL de crear un programa recuperando parte de la experiencia del proyecto TUNING y 6x4.
    - **Observatorio sobre la Internacionalización de la ES en ALC**: estudio y monitoreo de la movilidad académica, de la cooperación científica y académica, de la oferta transnacional de ES y de la fuga de cerebros.
    - **Foro Internacional Diversidad Cultural y ES**: articulando la cooperación y el desarrollo entre las instituciones creadas para atender a los pueblos indígenas y afrodescendientes, IESALC ya identificó cerca de treinta y seis experiencias y las describió en un libro publicado en el 2008, bajo la coordinación del Dr. Daniel Mato.
    - **Reformas de la Educación Superior**: para debatir y promover procesos de revisión de las estructuras institucionales de los sistemas de educación superior en ALC, buscando remover barreras y asegurar condiciones políticas y legales para la implementación de los principios y recomendaciones planteados por la CRES.
    - **Programa Regional de Movilidad Académica**: movilidad docente y estudiantil, principalmente entre los programas de postgrado, como base para el fortalecimiento de una comunidad académica latinoamericana y caribeña. Nuestros indicadores de cooperación internacional en la producción del conocimiento son relativamente altos, pero concentrados en los países desarrollados, básicamente Europa y USA.

- **Evaluación y Acreditación**: Fortalecimiento de procesos de Acreditación Regional, a partir de la colaboración y articulación de agencias y procesos con miras a la creación de referentes comunes y reconocimiento mutuo de procesos nacionales de acreditación y evaluación (MEXA, CCA, RIACES, entre otros).
- **Convalidación y Reconocimiento de Estudios**: la ampliación de los procesos de integración regional, de cooperación y movilidad académica, así como la necesidad de reconocimiento de títulos y estudios demandarán en un futuro próximo la ampliación de los mecanismos de acreditación con validez regional o subregional, lo que nos permite vislumbrar un rápido proceso de ampliación de las experiencias regionales y de convergencia de los modelos de acreditación.
- **Foro Internacional de los Estudiantes de ES, con OCLAE**: el ENLACES apoya y divulgará el debate realizado por los estudiantes en ALC sobre el futuro de la educación superior en nuestra región.
- **Postgrado y CTI**
- **Información y Divulgación**: Mapa, Glosario, BVES, Documentos de Referencia, Blogsphera, Portal de Iniciativas, Debates semanales, Podcast.
- **Eventos y Declaraciones**
- **Gestión del Conocimiento**: divulgación de las realizaciones de las universidades y grupos académicos a través del Portal de Iniciativas, promoción de programas integrados de postgrados, oferta de cursos *online* y creación de la BVES.
- **Comunidades de ES**: redes, consejos, colegios doctorales, etc.
- **Banco de Soluciones Electrónicas:** ofrecer, en articulación con el SIU de Argentina, soluciones electrónicas de gestión universitaria.
- **Observatorio de Responsabilidad Social Universitaria**: crear, en colaboración con las universidades, el Observatorio de RSU para promover y divulgar el compromiso de las universidades con el desarrollo de las sociedades donde se insertan.

28. Por fin, en ese contexto, los procesos de cooperación deben darse a partir de una perspectiva solidaria, respetando las características e intereses de cada participante, explotando complemen-

tariedades, en un proceso participativo y transparente, con un "modo equitativo de funcionamiento" (CMES 98).

29. El Profesor Broveto, comentando los enfoques del debate sobre la cooperación internacional que siguieron a la Conferencia Mundial de 98, nos alerta sobre la necesidad de superar o evitar la *cooperación asimétrica*, que tiene lugar cuando "una de las partes tiene un problema en cuanto la otra tiene la solución"; y la *migración temática*, refiriéndose a la transferencia directa de las estrategias, temáticas, enfoques y problemáticas de un ambiente académico a otro. Ambas con impactos negativos en la incorporación y en la generación de estrategias y capacidades propias para la producción del conocimiento.
30. Ese modelo se interpone como alternativa al modelo caracterizado por la "competitividad individualizada de instituciones, académicos y estudiantes", modelo ese que enfrentaría una serie de impedimentos endógenos y exógenos, caracterizados por "imperfecciones del mercado", limitaciones de la demanda generada por las empresas y por la consecuente dependencia del subsidio estatal, tal como lo identificó Axel Didrikson en un artículo del año 2000 sobre los escenarios de cambio de la ES.
31. El desafío de crear esa plataforma para la cooperación e integración académica regional no es pequeño. Somos un continente compuesto por países con características distintas en términos de tamaño, población, recursos, complejidad, desarrollo, culturas, etc. Los sistemas e instituciones de educación superior presentan, igualmente, diferencias significativas en términos organizacionales, normativos, de composición y dimensión. A esa diversidad se suma un cuadro de carencias y desigualdades socio-económicas estructurales.
32. Ese parece ser el desafío que se impone a la universidad, pública y privada, en nuestro continente: reconocer que la construcción de una educación superior de calidad es una obra colectiva y que el diálogo y la cooperación es parte fundamental en la estrategia para lograr ese objetivo y participar activamente en la creación de una cultura académica integrada regionalmente. Ese es, en última instancia, el Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño que abogamos desde el IESALC.

Muchas gracias.

2 El espacio ENLACES en el contexto de las nuevas dinámicas de internacionalización universitaria

Desde hace dos décadas, las universidades han estado asediadas por vertiginosos cambios de época. El discurso de la transformación ha acompañado y hasta agobiado las interpretaciones y las políticas de las universidades desde entonces. El objetivo del presente texto es presentar, a grandes rasgos, cuáles son las tendencias y tensiones de la globalización e internacionalización en la primera década del siglo actual, y de qué manera el espacio de ENLACES (Encuentro Latinoamericano y Caribeño de la Educación Superior) puede contribuir a desestabilizar algunas de las tensiones, a través de una integración regional con cooperación, basada en la optimización de complementariedades, con innovación y creatividad, y con responsabilidad por la calidad y la pertinencia. Previo a este desarrollo, se presentan, de manera esquemática, las tendencias que han marcado las décadas anteriores a la presente.

1. La edad de la inocencia: el optimismo desarrollista

Las décadas de los cincuenta y sesenta fueron décadas en las que, bajo la perspectiva desarrollista, se creía que la educación era una de las principales palancas que ayudaría a los países a salir del subdesarrollo. Esta época ha sido llamada por algunos autores "la edad de la inocencia",[6] debido al optimismo que se tenía en la educación como garantía de mayor productividad económica y movilidad social. En esta tendencia jugaron un papel

6 Los conceptos "edad de la inocencia" y "edad del escepticismo" se deben a Weiler (1989) y se utilizan para nombrar fenómenos teóricos más amplios en las décadas de los sesenta y setenta. El uso de estos conceptos para la especificidad del contexto latinoamericano es responsabilidad de la autora de este texto.

protagónico las teorías del desarrollo, planteadas por los organismos internacionales, y diseminadas en la región a través de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina). Se planteaba que el desarrollo económico estaba en función directa con el desarrollo educativo; y, por tanto, se diseñaron propuestas de planificación orientadas a crear universidades modernas que respondieran a las demandas de ese momento.

Pero las promesas de optimismo y de progreso económico y social que pronosticó la ideología "desarrollista" tuvieron sus limitaciones, pues los planes de estos enfoques no llevaron a un desarrollo armónico y, en el plano educativo, aunque hubo cierta movilidad, no se logró dar respuesta al problema de la distribución justa de las oportunidades educativas.

2. Edad del escepticismo

A finales de los sesenta y comienzo de los setenta, surgen cuestionamientos a las teorías del desarrollo vigentes, a través de los enfoques de la dependencia y de las teorías críticas socio-educativas. Se puede considerar este período como "la edad del escepticismo", pues tanto los estudios de la dependencia, como las teorías críticas socio-educativas y, en algunos casos, la combinación de ambos, mostraron el incumplimiento de lo que los enfoques desarrollistas habían pregonado. Por un lado, el enfoque de la dependencia criticó la imposibilidad de lograr desarrollos armónicos de las sociedades bajo esquemas basados en una relación desigual de centro periferia. Un importante representante de la crítica a la universidad y de nuevas propuestas por una universidad auténticamente latinoamericana fue Darcy Ribeiro (1967).

Las teorías socioeducativas, por su lado, demostraron el carácter inequitativo de la expansión de los sistemas educativos, a través de la identificación de prácticas e ideologías difíciles de percibir a simple vista, pero que las teorías críticas pudieron develar. Uno de los conceptos más influyentes de las teorías críticas socioeducativas fue "reproducción", de Bourdieu y Passeron (1970). En algunas ocasiones, estas teorías se asociaron a los análisis dependentistas, como fue el caso de la contribución de Tomás Vasconi (1973).

3. El protagonismo del concepto de "crisis" en los ochenta

Durante la década de los ochenta, coincidieron, por un lado, una proliferación de investigaciones sobre Universidad bastante atomizadas, junto con la aparición de estudios comparados bajo los auspicios de organismos internacionales.

Ahora bien, en cuanto al contexto teórico de este periodo, éste no tuvo una identificación precisa; sin embargo, en forma implícita, se trabajó sobre la base de la crisis como categoría transversal con valor clasificatorio.

Crisis de financiamiento, crisis de calidad, crisis del aprendizaje, incluso se planteó el tema de la crisis de identidad de la propia Universidad.[7]

En este sentido, se señalaba que si bien la universidad era una institución concebida históricamente como el centro de la inteligencia y cuya misión había sido orientar a la sociedad en situaciones de crisis, se encontraba ella misma pasando por una seria "crisis de identidad". Algunos autores plantearon de manera enfática la desconexión de la Universidad con las necesidades de las mayorías,[8] y otros consideraron que había una "disociación orgánica y diferenciación funcional de la universidad."[9]

Estos y otros autores fueron captados como consultores por el Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe de la UNESCO (CRESALC), que había sido inaugurado en 1978.[10] Durante esa década, fue importante la creación del Servicio de Información y Documentación, directorios y bibliografías selectivas, publicaciones periódicas, como revistas y boletines analíticos, monografías sobre la situación de la educación superior en cada país, y también se realizó el primer estudio comparado en la región sobre los postgrados.

4. El protagonismo del concepto de "desafío" en los noventa

A finales de los ochenta y durante la década de los noventa, el concepto de "crisis" es reemplazado por el de "desafío", como respuesta a nuevos contextos mundiales, en donde la presencia de fenómenos como la globalización, las TICs (tecnologías de la información y la comunicación) y el nuevo valor del conocimiento se imponen de manera contundente.

Estos fenómenos –externos a la propia universidad– producen desafíos de cambio en las universidades, y estos se traducen en lo que fue La Agenda de Transformación de la educación superior de los noventa, agenda que tuvo características bastante homogéneas en todos los países de la región.

7 Entre ellos, el chileno José Joaquín Brunner (1985).
8 Entre ellos, el mexicano Pablo Latapí (1982).
9 El argentino Jorge Graciarena (1982).
10 A finales de los noventa, el CRESALC (Centro de Educación Superior para América Latina y el Caribe) es trasformado en IESALC (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe).

Temas como el aseguramiento de la calidad, el acceso, la pertinencia, relaciones con el sector productivo, mejoras en la gestión y mayor atención a la internacionalización estuvieron asociados a una visión de institución más flexible, transdisciplinaria, participativa y en general más interactiva con el entorno. Entre ellas, la reforma de aseguramiento de la calidad, a través del establecimiento de sistemas de evaluación y acreditación, fue la política pública más frecuente en la mayoría de los países latinoamericanos. Algunos autores han llegado a considerar la década de los noventa en la región como la década de la evaluación.[11]

Los canales de difusión de la Agenda de Transformación en los noventa fueron fundamentalmente los organismos internacionales, especialmente el Banco Mundial, a través de programas de apoyo financiero a los gobiernos; y la UNESCO, a través de actividades relacionadas con las conferencias de educación superior realizadas en esa década (La Conferencia Regional, en La Habana, en 1996; y la Conferencia Mundial, en París, en 1998).

Como es sabido, pues hay bastante literatura al respecto, la agenda de estos dos organismos difirió en una serie de aspectos. Por un lado, la agenda del Banco Mundial estuvo orientada a organizar los sistemas de educación superior, desde una perspectiva técnica y eficientista.[12] Por su parte, la UNESCO enfatizó dimensiones que estuvieron ausentes en la agenda del Banco Mundial, como: equidad, pertinencia, importancia del financiamiento público, internacionalización con cooperación, y el valor cultural y social del conocimiento.

Se podría decir que la UNESCO logra superar la hegemonía que había tenido la agenda del Banco Mundial durante la primera parte de la década de los noventa en algunos países. Esto porque la UNESCO, durante la segunda parte de esa década, logra un cuerpo doctrinal con bastante consenso, como producto de la movilización regional y mundial que logró en sus conferencias de educación superior.

En este sentido, no solamente la UNESCO consiguió poner a la educación superior en la agenda del debate nacional e internacional, sino que la Declaración derivada de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998 (CMES-98) se constituyó en una especie de brújula orientadora,

11 Véase Dias Sobrinho, 2000.

12 Las orientaciones del Banco Mundial fueron criticadas en América Latina, por considerarlas neoliberales, especialmente por la promoción de la expansión del sector privado.

algo así como una carta de navegación de los procesos de transformación de la educación superior.[13] En todo caso, no se puede dudar que estas conferencias enriquecieron el pensamiento universitario, y elevaron el nivel del debate sobre la educación superior en la década de los noventa, no solamente en nuestra región, sino también a nivel mundial.

5. Principales dinámicas y tensiones en la primera década del siglo XXI

El paso al siglo XXI estuvo rodeado de pocas certezas, a diferencia del paso del XIX al XX, donde la herencia de verdades construidas con una ciencia omnipotente, y de gran fe en procesos de modernización, entrelazaban con la concepción de un progreso continuo cuyo único límite era la ignorancia humana.[14]

El siglo XXI se distancia cada vez más del siglo XX, y en algunos aspectos tiene semejanzas con el siglo XVIII, el siglo de las Luces, por la importancia que se otorga al conocimiento y al mundo de las ideas.[15] El siglo de la ilustración sigue despertando la nostalgia de una República de las Letras, con un reino sin fronteras, cuyas desigualdades no sean otras que las determinadas por el talento.[16]

Quizás, una de las pocas certezas que están presentes en los comienzos del siglo XXI ha sido la transición hacia una sociedad con alto valor educativo, donde el conocimiento es consustancial con las actividades económicas, e indispensable en todas las esferas de la vida social.

De ahí que entre las principales nuevas dinámicas que se identifican en esta primera década del presente siglo se encuentran:

- Una demanda sin precedentes por educación superior, ya que de 82 millones de estudiantes de educación superior a nivel mundial, que se habían reportado en la CMES-98, en el 2007 se reportan alrededor de 150 millones.[17]

13 Véase Tunnermann, 2008; y López Segrera, 2008.
14 Véase García Guadilla, 2005b.
15 La Ilustración –el movimiento intelectual correspondiente al siglo de las luces– permeó las instituciones de educación superior, pues la propuesta de mejorar la vida humana a todos los niveles estaba supeditada al cultivo de la mente. En muchos países las universidades aparecían como inservibles para convertir en realidad las aspiraciones de la Ilustración. Como consecuencia en muchos casos se crearon fundaciones académicas aparte de las universidades, y en otros casos las universidades lograron transformarse, pero, en todo caso, el resultado fue un cambio radical del mundo del saber prevalente y en alguna medida también de las universidades (Darnton, 2009).
16 Esta nostalgia supera algunas realidades como que el 70% de la población europea era analfabeta en la época de la Ilustración (Darnton, 2009).
17 UNESCOPRESS, 2009.

- Otra dinámica sobresaliente ha sido el crecimiento de la internacionalización, con instituciones compitiendo por atraer nuevos estudiantes, habiéndose contabilizado, para el 2007, más de 2.8 millones de estudiantes, a nivel mundial, que estudian fuera de su país de origen.[18] También ha aumentado la fuga y/o circulación de talentos.[19] El "asalto" por atraer estudiantes y la "batalla por el poder de los talentos" ahora complementa la geopolítica de las luchas por los recursos naturales.[20]
- En la respuesta a las nuevas demandas ha sido importante la participación del sector privado, tanto a nivel nacional como internacional, cuyo crecimiento a nivel global ha alcanzado la cifra del 30% de la matrícula, para el 2007;[21] siendo América Latina una de las regiones con mayor sector privado, pues el promedio regional de la matrícula en este sector está alrededor del 50%. Otros países, como es el caso de Brasil, han llegado al 70%.[22]
- También ha sido importante, como respuesta a las demandas por educación superior (y lo será más en el futuro), la nueva generación de medios inteligentes de las TICs, tecnologías móviles, librerías digitales, revistas científicas y acceso a bases de datos *online*, redes de todo tipo, cursos de educación abierta,[23] favoreciendo aprendizajes innovadores e interactivos, potenciando creativamente las comunicaciones entre personas y la circulación de conocimientos, y dibujando nuevos escenarios de internacionalización. Internet ha sido uno de los principales elementos de transformación de la educación superior en el presente siglo, especialmente en los países donde la expansión ha sido exponencial. En estos casos, que representan la tendencia a nivel mundial, las TICs han trastocado todas las dimensiones de la educación superior.[24]

18 El mayor número de estudiantes son de China (421.100), India (153.300) y República de Corea (105.300). Los principales destinos son los Estados Unidos (595.900), el Reino Unido (351.500) y Francia (246.600). Cf. UNESCOPRESS, 2009.

19 América Latina y el Caribe pasó de aportar, del total de inmigrantes calificados en los países de la OCDE, el 16% en 1990 al 19% en 2007 (SELA, 2009).

20 Wooldrige, 2006.

21 UNESCOPRESS, 2009.

22 UNESCO/IESALC, 2008.

23 La UNESCO ha estado asociada a la creación de más de 3.000 cursos disponibles a través del formato digital (UNESCOPRESS, 2009).

24 Altbach, 2009.

Existe, pues, una nueva situación en el campo de la educación superior, que es su nueva e irreversible interconectividad. Sin embargo, estas dinámicas optimistas, sustentadas en las nuevas posibilidades de crear redes abiertas del conocimiento a todos los niveles, aparecen entremezcladas con dinámicas atadas a valores excesivamente mercantilistas y a conocimientos protegidos, con tendencia a profundizar aún más la estratificación del conocimiento a nivel mundial. En este sentido, algunos autores están reviviendo el concepto "centro-periferia", para referirse a una profundización de relaciones subordinadas por parte de los países no centrales, en los nuevos escenarios mundiales del conocimiento.[25]

5.1. Tensión entre bien público o comercio de servicios

Un fenómeno que, de manera transversal, se posiciona en las nuevas dinámicas de educación superior a nivel mundial ha sido la tensión entre educación como comercio de servicio versus educación como bien público, o sea, mercantilización del conocimiento versus conocimiento como derecho humano y bien público social. Esto porque, entre las nuevas fuerzas que aparecen en esta primera década del presente siglo, se encuentran las siguientes:

Al iniciarse la década, en el 2000, comienzan oficialmente las negociaciones del Acuerdo General de Libre Comercio (GATS, por sus siglas en inglés), de la Organización Mundial del Comercio (OMC), donde se incluye a la educación superior como comercio de servicios. No obstante, la movilización de la comunidad académica internacional fue muy fuerte, y esto hizo que quedaran en suspenso las negociaciones, aunque el proceso sigue abierto.[26]

Sin embargo, esto no incidió en que siguiera incrementándose la presencia de los nuevos proveedores transnacionales de educación superior con ánimo de lucro. Se prevé que las nuevas formas de movilidad de conocimiento transfronterizo y la modalidad de presencia comercial (compra de universidades privadas nacionales por parte de consorcios transnacionales) continuarán desarrollándose en el futuro, creando grandes negocios en el campo de la educación superior internacional. Estas tendencias de nuevos proveedores transnacionales, de tendencia lucrativa, se están constituyendo en un tercer sector de oferta educativa: el sector privado internacional.

25 Altbach, 2009.
26 Véase García Guadilla, 2002.

Ya en el 2002, el comercio internacional de la educación superior movía 30 billones de dólares, sólo a través de la movilidad más tradicional, que es la de estudiantes que van a estudiar a otro país. Por otro lado, de acuerdo con datos del 2003, los negocios de las corporaciones privadas de educación a distancia se estimaron en 365 billones de dólares.[27]

El alcance de estas nuevas dinámicas transfronterizas no se había visualizado en las Conferencias de la UNESCO de la década pasada con la relevancia con la que irrumpieron en la presente década.

Sin embargo, diez años después de la Conferencia Mundial de Educación Superior de París 1998, a través de la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Cartagena 2008), se hace explícito, y de manera contundente, el rechazo a la internacionalización lucrativa, y especialmente al GATS, y se reivindicó la internacionalización con cooperación, que había sido una de las banderas de la UNESCO en la Conferencia Mundial de París, diez años antes. También se enfatiza, en la Conferencia Regional de Cartagena del 2008, la defensa irrestricta a considerar la educación superior no solamente como un bien público, sino como un bien público social, para evitar equívocos.

Durante la primera década del presente siglo, paralelamente a los fenómenos de corte netamente mercantil (especialmente la educación trasfronteriza con fines de lucro) y competitivo (los rankings),[28] se hicieron presentes también nuevas dinámicas que favorecen tendencias cooperativas y democráticas del conocimiento. Esto fue favorecido no sólo por la expansión de internet, mucho mayor que lo que los especialistas habían imaginado, sino también por el papel activo que logra el usuario con la aparición en 2004 de la Web 2.0. Nuevas formas de comunicar y compartir conocimiento surgieron, como los wikis,[29] blogs,[30] repositorios,[31] y otras formas de agrupaciones como los "colaboratorios"[32] y las comunidades virtuales.[33] Estas últimas tomando diferentes formas: comunida-

27 Datos de la OCDE, 2004.
28 García Guadilla, 2007.
29 El Wiki es un sitio web cuyas páginas web pueden ser editadas por múltiples voluntarios a través del navegador web. Los usuarios pueden crear, modificar o borrar un mismo texto que comparten.
30 Sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos o artículos donde el autor conserva siempre la libertad de dejar publicado lo que crea pertinente.
31 El repositorio es un depósito o archivo, un sitio centralizado donde se almacena y mantiene información digital.
32 Centro sin muros en donde los participantes pueden efectuar sus investigaciones interactuando con sus colegas, sin importar la situación geográfica (Renaud, 2009, citando a Kouzes, Chris et al., Collaboratories: Doing Science on the Internet, Computer, vol. 29, no. 8, 1996).
33 Grupos que están vinculados por medio de redes numéricas y de computadoras.

des de práctica, comunidades de consorcios, comunidades de equipos virtuales,[34] y eficiente utilización de las diásporas, entre otros.

Estos avances han incidido en el desarrollo de nuevos enfoques pedagógicos, al hacer posible la interactividad en los aprendizajes del espacio digital, pero también han permitido nuevas formas de relación en el trabajo conjunto entre los individuos, posibilitando las redes de comunicación interactivas en todos los campos de la actividad académica. Estas nuevas formas de relación a distancia en el espacio digital permiten relaciones más horizontales y abren un espacio para las tendencias deseables de escenarios más colaborativos y democráticos, a nivel nacional, regional e internacional.

5.2. Tensión en las dinámicas académicas de centro-periferia

Las tensiones planteadas en el punto anterior, así como las distintas visiones de organismos internacionales asumiendo posiciones distintas en cuanto a la transición hacia una esfera global de lo público y lo privado, se ven reflejadas en las diferentes formas que puede asumir la internacionalización de las universidades y las interacciones en las redes mundiales del conocimiento.

Por un lado, si la balanza se inclina hacia la educación como comercio de servicios, se presume mayor subordinación en la relación centro–periferia, consolidándose algunos países como productores y otros como simples consumidores del conocimiento; pero, por otro lado, si la balanza se inclina hacia una educación como bien público social, se podría consolidar una interacción centro–periferia basada en principios de cooperación y de competitividad creativa, donde la circulación de conocimientos entre las instituciones académicas estaría dirigida a alcanzar un desarrollo humano y sustentable a nivel global.

La visualización de las tendencias compitiendo entre ellas se observa en los escenarios de futuro que han presentado organismos internacionales en los últimos años. Por ejemplo, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) presentó en el 2008 un trabajo donde se visualizan cuatro escenarios futuros para la educación superior a nivel mundial:[35]

34 Una ampliación sobre estos conceptos está en Renaud, 2009.
35 OCDE, 2008.

- Escenario Redes abiertas: en este escenario la educación tiene un alto grado de interacción con lo local, nacional e internacional; lo cual implica intensos vínculos mediante redes diversas entre los distintos actores. Este escenario, que sería el más deseable, se vincula con la posición de la UNESCO y con el proceso de Boloña.
- Escenario Sirviendo solamente a comunidades locales: se presenta en países que son escépticos con la globalización, y donde además el Estado es el primer o único financiador.
- Escenario Nuevo tipo de administración pública: es un escenario donde se afianza la responsabilidad pública que deben tener las IES, haciendo énfasis en el aseguramiento de la calidad, costo/beneficio, competitividad, y donde las fronteras entre lo público y lo privado se hacen borrosas. Este escenario se parece al modelo norteamericano actual.
- Escenario Educación superior comercial: en este escenario, las corporaciones educativas como centros de negocios pasan a tener un rol importante, hay crecimiento del sector privado internacional. El Acuerdo General de Libre Comercio progresa, crece lo transnacional y con ello la educación lucrativa en general.

¿Cuál de estos escenarios internacionales prevalecerá? Es obvio que la realidad generalmente no sigue una sola tendencia sino que se produce una combinación de aspectos, factores y condiciones de los distintos escenarios. Por ejemplo, varios países europeos firmaron en un primer momento el Acuerdo General de Libre Comercio, que se ubica en el escenario 4; sin embargo, también han firmado el acuerdo de Boloña, que se ubica en el escenario 1.

No obstante, uno de los escenarios tiende a tener hegemonía sobre los otros. En este sentido, la Secretaría General de la Asociación Internacional de Universidades planteaba, en diciembre del 2008, en una Conferencia en París sobre Perspectivas de la Educación Superior, que el escenario más probable parecía ser, lamentablemente, el más estratificado (nacional y globalmente), y donde el sector privado se expanderá más que el sector público.[36] En esta nueva situación se prevé que países como China e India van a jugar un rol internacional importante, no solamente por el número de matriculados, sino porque lograrán tener universidades de "clase mundial",[37] para lo cual se están estructurando políticas de in-

36 OCDE, 2008b.
37 Salmi, 2009.

ternacionalización dirigidas a atraer talentos, que son los que garantizan innovaciones con impacto económico y social.[38]

Se presume que el desarrollo de estas dinámicas va a acentuar la estratificación mundial en la producción de conocimiento de alto nivel. Por un lado, países que tienen (o están en proceso de creación) de universidades de clase mundial.[39] Estas son universidades de gran impacto en el terreno de la innovación, cruciales para el éxito de las corporaciones globales, y donde una de las características que la definen como universidad de clase mundial es el número de talentos con los que cuenta.[40] Estas dinámicas están dando lugar a un mercado global del conocimiento, de polos de innovación con alta concentración y atracción de talentos en algunos países y, por otro lado, de preocupación por parte de los países con alta fuga de talentos.

La migración calificada en el mundo ha aumentado significativamente en los últimos tiempos, y su ritmo de crecimiento ha sido mayor que la migración no calificada.[41] De acuerdo con datos de la OCDE, el número de migrantes a nivel mundial con estudios superiores en países que pertenecen a esa organización aumentó, en la década pasada, de 12 millones a 20 millones de personas, provenientes en su mayoría de países en desarrollo.[42] En cuanto a América Latina y el Caribe, se trata de la región del mundo que experimentó el mayor crecimiento relativo de migración calificada entre 1990 y 2007, siendo el ritmo de crecimiento de la migración de personas calificadas más alto que la de inmigrantes de media

38 Efectivamente, en China, en 1998, se decide transformar a las mejores universidades chinas en centros competitivos a nivel mundial (las llamadas universidades de "clase mundial"), que son las que aparecen en los primeros lugares de los Rankings Mundiales, y se crean fondos para competir internacionalmente por los expatriados más talentosos. En diciembre pasado, China lanzó otro programa estratégico de atracción de talentos de todas las nacionalidades, para acelerar el proceso de tener universidades de clase mundial, y para fortalecer la innovación del sector productivo. En los pasados 15 años, China atrajo 4.000 investigadores, la mayoría con nivel postdoctoral, a través de la Academia de Ciencias Chinas. El objetivo ahora es atraer 2.000 talentos más en los próximos años (China-Daily, 2009).

39 Salmi (2009) identifica tres factores fundamentales en las universidades de clase mundial: i) una alta concentración de talentos, ii) abundantes recursos con los cuales ofrecer un ambiente de alto aprendizaje con investigación de frontera, iii) características de gestión favorables, con claridad en la visión estratégica, innovación y flexibilidad, y toma de decisiones sin el peso de la burocracia.

40 Los talentos han sido requisito implícito a través de toda la historia de la universidad, incluido el período de la Edad Media, donde los estudiantes recorrían largas distancias para llegar a las universidades donde estaban los profesores más famosos.

41 Por migración calificada se entiende "personas con titulo de educación superior". Los talentos son migración calificada, pero con mayores calificaciones educativas y, por tanto, con mayor impacto en la actividad que realicen (García Guadilla, 2009).

42 OCDE, 2008.

o baja calificación. México es el país de mayor incremento. La cifra de migrantes altamente calificados fue de 1.357.120 para el 2007.[43]

Ahora bien, paralelamente, existen fuerzas en la comunidad académica internacional y en algunos organismos internacionales y regionales, que apuntan a la necesidad de generar un orden mundial del conocimiento más cooperativo amparado por el nuevo paradigma de "circulación de saberes".[44]

La UNESCO ha sido uno de los organismos internacionales que ha creado espacios de cooperación internacional, a nivel mundial y regional. Algunos de los más importantes son el Programa UNITWIN (por "university twinning"), que se caracteriza por apoyar redes y cátedras alrededor del mundo. Este programa se inició en 1992 con el propósito de compartir los saberes de manera solidaria. Abarca la investigación, la formación y el intercambio de universitarios, y su enfoque es transdisciplinario.[45] Para el 2008, contaba con 593 Cátedras y 66 Redes, distribuidas en todas partes del mundo. En América Latina y el Caribe existen 103 Cátedras y 10 Redes, distribuidas en las distintas ramas del conocimiento.[46]

El desarrollo de tendencias de un escenario deseable constituido por redes abiertas de conocimiento, donde la cooperación y la competitividad estén al servicio de potenciar el conocimiento de todos, pasa también por garantizar que internet sea una red abierta a la creación colectiva. En este sentido, es fundamental considerar la tensión entre conocimiento protegido frente al conocimiento abierto. Existen muchos ejemplos que dan cuenta de la importancia del conocimiento abierto, uno de los últimos es la Biblioteca Digital Mundial de la UNESCO, donde han colaborado bibliotecas de varios países del mundo. Esta y otras iniciativas, aunque del dominio privado –como los acuerdos de Google con cinco grandes bibliotecas de reconocidas universidades para acceso directo de libros en la red– rinden homenaje a internet como espacio abierto a la ciencia y la cultura y como herencia de la humanidad.[47]

43 SELA, 2009.
44 García Guadilla, 2009.
45 Véase Dias (2003) para mayor información sobre la cooperación internacional de la UNESCO.
46 UNESCO/IESALC, 2007.
47 Para una discusión más detallada de las implicaciones legales de bien público y bien privado, véase Rama, 2009.

6. La "regionalización" como tendencia fuerte en la globalización del conocimiento

En varias partes del mundo, la regionalización surge como respuesta organizada a fin de hacer frente a la estratificación del conocimiento a nivel mundial.[48]

Desde hace siglos, en América Latina ha habido deseos y propuestas de integración académica, pero en muchos casos estas propuestas no se concretaron. En efecto, las iniciativas de integración regional se pueden encontrar tan lejos como en la mitad del siglo XIX, cuando un grupo de personalidades de las repúblicas hispanoamericanas apoyaron la propuesta presentada por un político liberal chileno, Francisco Bilbao, para crear la Universidad Americana. Esta universidad –concebida según los ideales de Bolívar– postulaba la realización de estudios históricos, antropológicos y lingüísticos, con el objetivo de enriquecer los conocimientos sobre la región. Sin embargo, aunque esta idea fue bien recibida, no llegó a concretarse. Más tarde, en la primera mitad del siglo XX, aparecen otras ideas de integración universitaria. La Universidad de la Cultura Americana (propuesta en Montevideo en 1930, por Julio Barcos, escritor de origen argentino), cuya meta era la unificación espiritual de Iberoamérica, para lo cual se proponía objetivos como: estimular la industrialización, crear un mercado editorial de libros y revistas, crear una red de bibliotecas. Otra idea de integración universitaria fue propuesta en el Primer Congreso de Universidades de América Latina, celebrado en Guatemala en 1950, para crear La Universidad Latinoamericana de Postgrado. Pero estas propuestas tampoco llegaron a concretarse.[49]

Es cierto que otras propuestas sí se concretaron, como muchas redes regionales que existen actualmente, entre ellas, MERCOSUR, CSUCA,[50] UNAMAZ,[51] para mencionar solamente algunas experiencias de integración subregional. También vale la pena mencionar la más reciente iniciativa de integración académica regional, que es la Universidad de la Integración Latinoamericana (UNILA) y que iniciará sus actividades en agosto de 2009.[52]

48 García Guadilla, 2005.
49 Para una exposición más detallada de estos aspectos, véase Yarzábal, 1990.
50 Secretaría General Consejo Superior Universitario Centroamericano.
51 Asociación de Universidades Amazónicas.
52 Esta universidad está siendo concebida con un diseño innovador en formas transdisciplinarias de aprendizaje, con dinámicas transfronterizas de investigación, con desburocratización de la gestión. Tiene sede en Foz de Iguazú, Brasil, triple frontera de tres países latinoamericanos. El diseño está bajo la responsabilidad del famoso arquitecto Oscar Niemeyer. Será la primera universidad bilingüe portugués-español orientada a tratar los grandes temas de la integración latinoamericana.

Sin embargo, algo parece estar impidiendo a la región una más eficiente y sostenible integración. En un estudio realizado recientemente por la Asociación Internacional de Universidades, con encuestas a países de todo el mundo acerca de las prioridades de internacionalización, se obtuvieron respuestas de los países latinoamericanos bastante parecidas al resto de las regiones, excepto en la respuesta sobre integración intraregional. Mientras esta dimensión fue la primera prioridad para Europa, Asia y África, en el caso de los países latinoamericanos la cooperación intraregional quedó en el 10º lugar, sobre 14 respuestas.[53]

En este sentido, la directora de UNESCO/IESALC planteaba, en el 2008, lo siguiente:

> *Si nosotros no conseguimos pasar de nuestra retórica, en la cual tenemos consenso, a una práctica solidaria y transformadora, con proyectos concretos, con metas específicas, con evaluación de nuestra capacidad de acceder a las metas, y también con evaluación de nuestras dificultades, me parece muy difícil que nuestro espacio se transforme en algo real y se quede de nuevo en el nivel de las propuestas.*[54]

Es evidente que la optimización de complementariedades podría potenciar las universidades en la región. Sabemos que, de acuerdo con los dos rankings mundiales del 2008, tanto el de Times, como el de Shanghái, solo tres universidades latinoamericanas aparecen entre las primeras 200 mejores a nivel mundial. Estas son: la Universidad de Sao Paulo en Brasil, la UNAM de México y la Universidad de Buenos Aires en Argentina.

Aunque no es la idea dejarse llevar por los rankings, no obstante estos, en cierta forma, dicen algo, pues sabemos que son esos tres países –Brasil, México y Argentina– los que aglutinan el grueso de la matrícula de postgrado, especialmente Brasil que tiene el 50% de los doctorados de la región. También estos tres países concentran el 83% de la producción científica.[55] Por lo tanto, la integración, en términos de optimización de complementariedades, puede ayudar a consolidar algunas universidades de clase mundial, o al menos importantes universidades de investigación regionales, las cuales podrían absorber muchos de los talentos que salen fuera de la región. Tener talentos en centros de investigación de alto nivel

53 De Wit, 2005.
54 Gazzola, 2007.
55 Gazzola, 2007.

regionales implicaría también tener interlocutores idóneos con los centros de investigación de alto nivel a escala global, y dejar de ser periferia subordinada y simple consumista de los conocimientos que se producen en el centro. Las universidades de investigación –y más aún las universidades de clase mundial– son excesivamente costosas[56] y, por tanto, alianzas regionales entre algunas de las mejores universidades podrían facilitar la sustentabilidad de universidades de investigación de alto nivel, en aras de incorporar mayores niveles de innovación y desarrollo para todos los países de la región.

7. El papel de ENLACES como red de redes de la integración regional

Tomando en cuenta los aspectos señalados anteriormente, es fundamental contar con una instancia regional que proporcione un espacio de diálogo y convergencia de las distintas experiencias de integración que existen actualmente en la región. Este rol ha sido otorgado, por los países que firmaron la Declaración de la Reunión Regional de Educación Superior (CRES-2008), al espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), ubicado en UNESCO/IESALC.

El éxito de este espacio depende de las posibilidades de lograr que, en instancias en las que ENLACES es mediador, se generen acuerdos concretos además de los consensos ya logrados en la CRES-2008. Los resultados de las Conferencias de la UNESCO –y de los organismos internacionales en general– están basados en convenciones. Las convenciones son necesarias porque implican consensos, establecen plataformas de conceptos que se constituyen en discursos sobre las transformaciones necesarias, útiles a los gestores de políticas, tanto a nivel de gobiernos como de instituciones. Ahora bien, las convenciones y los consensos no son suficientes, hace falta acordar además de convenir, acordar en el sentido de buscar constantemente el mejor denominador común, el negociar con base en objetivos concretos. Es necesario un equilibrio entre estas dos culturas, la cultura de las convenciones que busca el consenso y la cultura de los acuerdos, para lograr estructurar una agenda común.[57] Por ejemplo, el Mercosur educativo participa de las Declaraciones de la

56 Altbach, 2009.
57 Véase Barblan, 2003.

UNESCO, pero a un nivel particular tiene su propia agenda basada en acuerdos, lo mismo que el proceso de Boloña.

Por ello, es importante que el espacio ENLACES sea una red de redes, que sirva de plataforma para facilitar espacios donde se decidan acuerdos con base en informaciones actualizadas, se negocien objetivos y metas, y se haga seguimiento de políticas concretas. Esto con el objetivo de fortalecer instancias que contribuyan a desarrollar redes cooperativas y productivas que apunten a consolidar sistemas científicos y tecnológicos más fuertes, con alta innovación y producción de conocimientos, a través de la optimización de complementariedades tomando en cuenta la diversidad y características de la región.

Por otro lado, los fenómenos de integración ameritan mayor conocimiento sobre las dinámicas que ellos suscitan. De ahí la necesidad de mayor información confiable, para conocer mejor la situación de los países, y para monitorear las políticas que se tomen. En este sentido, el IESALC, también dentro del contexto de ENLACES, se está planteando una agenda de investigación dirigida a apoyar las políticas públicas de los países, para tratar de entender mejor las dinámicas y alcance de la internacionalización de la educación superior de la región: movilidad de estudiantes, convalidación de títulos y diplomas, movilidad de académicos, movilidad de profesionales y movilidad de capitales; así como mayor comprensión sobre las nuevas dinámicas de circulación de conocimientos, y el impacto de las revoluciones tecnológicas en el aprendizaje.

Otro tema que ha merecido la atención de IESALC es la necesidad de desarrollar sistemas de información sobre educación superior, considerando que las presiones y demandas por datos confiables cada vez será mayor. En este sentido, el proyecto de UNESCO/IESALC sobre un Mapa de la Educación Superior en América Latina y el Caribe pretende constituirse en un sistema de información con un enfoque regional. El mapa conjuga posibilidades de análisis descriptivos, comparados y prospectivos y se desarrollará como un proceso, avanzando paulatinamente en niveles de complejidad. Será abierto, para permitir su reconfiguración y perfeccionamiento, y la información permitiría un uso flexible de los datos en función de las necesidades de usuarios diversificados. De esta manera, las instituciones académicas de América Latina podrían tener a disposición rankings de segunda generación, transparentes y con instrumentos adaptados a la realidad de la región. Los rankings con estas características podrían responder, con información útil, a las necesidades de

los estudiantes, a la autoevaluación y autorreflexión de las instituciones, a la necesaria rendición de cuentas a la sociedad, a una sana competitividad, y a una integración académica con responsabilidad por la calidad y la pertinencia.

Estos proyectos ameritan urgentes resultados, junto con las respuestas a las preguntas que la UNESCO se está planteando para la Conferencia Mundial de Educación Superior (París 2009):

> *¿Hasta qué punto la educación superior es hoy día la conductora del desarrollo sostenible en los contextos nacional e internacional? ¿Responde la educación superior a las expectativas puestas en ella para inducir cambio y progreso en la sociedad y para actuar como uno de los factores claves para la construcción de sociedades basadas en el conocimiento?*

Se impone, por tanto, un periodo de reflexión y acción, ya que o tenemos claro lo que se debe hacer y se hace de la mejor manera posible, o serán otros los que decidan por nosotros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altbach, Philip. (2009). Peripheries and Centers: Research Universities in Developing Countries, Asia Pacific Education Review, Nº 10.

Atkins, Daniel. (2004). University Futures and New Technology: Possibilities and Issues, OECD/CERI.

Barblan, Andris. (2003). Prestación de servicios de educación superior a nivel internacional: ¿necesitan las universidades el AGCS?, en García Guadilla (2003), op.cit.

Bourdieu, Pierre y J-C. Passeron. (1970). La reproduction, Edition de Minuit, París.

Brunner, José Joaquín. (1985). Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación, CRESALC/UNESCO, Caracas.

Brunner, José Joaquín. (2007). Mercados universitarios: los nuevos escenarios de la educación superior. Informe Final del Proyecto FONDECYT, Santiago de Chile.

CEPAL. (2008). Espacios iberoamericanos: la economía del conocimiento. Santiago de Chile.

China-Daily. (2009). Talent Scheme attracts first group of foreigners, http/www.china-daily.com.cn/2009-04/16/content_7682212htm.

Dartorn, Robert. (2009). Google & the Future of Books, The New York Review of Books, Vol. 56, Nº 2.

De Wit, Hans et al. (edits.). (2005). Higher Education in Latin America. The International Dimension. The World Bank, Washington.

Dias, Marco Antonio R. (2003). Objectives and Institutionalization of the Global University System, In Varis, T., et al. Global Peace through the Global University System, University of Tampere, Hameenlinna, Finland.

Dias Sobrinho, José. (2000). Evaluação da educação superior, Edit. Vozes, Petrópolis.

Didou, Sylvie. (2009). ¿Pérdida de cerebros y ganancia de saberes? La movilidad internacional de recursos humanos altamente calificados en América Latina y el Caribe. Seminario internacional Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas, CINVESTAV/IRD, 2-4 marzo 2009.

Gazzola, Ana Lucía y Axel Didriksson (eds.) Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe, UNESCO/IESALC, Caracas.

Gazzola, Ana Lucía. (2007). Cooperación universitaria: internacionalización solidaria, Conferencia dictada en el Consejo de Rectores Iberoamericanos, Buenos Aires.

García Guadilla, Carmen. (2009). Emigración de personal calificado desde países de América Latina y el Caribe. Perspectiva de UNESCO/IESALC, Reunión Regional La emigración de recursos humanos calificados desde países de América Latina y el Caribe, SELA (Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe), Caracas.

García Guadilla, Carmen. (2007). Los "rankings" mundiales de universidades. De "objeto oscuro del deseo" a enfoques más equilibrados, en Visión Ucevista, Nº 6, UCV, Caracas.

García Guadilla, Carmen. (2005). Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior. Interrogantes para América Latina, Revista Cuadernos del Cendes, Nº 58.

García Guadilla, Carmen. (2005b). Tensiones y transiciones. Edit. Nueva Sociedad y Cendes, Caracas (2ª. edic.).

García-Guadilla, Carmen (ed.). (2003). El difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios. Implicaciones del GATS, Edit. COLUMBUS, París.

UNESCO/IESALC. (2007). Redes Universitarias y Cátedras UNESCO/IESALC, Caracas.

Knight, Jane. (2007). Internationalization Brings Important Benefits as Well as Risks, International Higher Education, Boston, vol. 46.

Latapí, Pablo. (1982). Profesiones y sociedad: un marco teórico para su estudio, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XII, Nº 4, México.

López Segrera, Francisco. (2008). Impacto del marco de acción prioritaria para el cambio y desarrollo de la educación superior, en Tünnermann, op.cit.

Marginson, Simon & Marijk van der Wende. (2006). Globalisation and Higher Education. OCDE.

OCDE. (2002). Indicators on Internationalization and Trade of Post-Secondary Education, OCDE/US Forum on Trade in Educational Services, Dpt. of Commerce, Washington, 23-24 de mayo.

OCDE. (2008). Four Future Scenarios for Higher Education, CERI, París, OCDE.

OCDE. (2008b). Conference Speakers Higher Education to 2030: What Futures for Quality Access in the Era of Globalization? CERI & OCDE, París.

OCDE. (2004). Trends in International Migration, OCDE, París.

Perez, Carlota. (2008). A Vision for Latin America: a resource-based strategy for technological dynamism and social inclusion, CEPAL, Santiago de Chile.

Rama, Claudio. (2009). La internacionalización ante el bien público en América Latina: entre las ideas y las realidades, ponencia presentada en el Foro Rectoral ASCUN, Medellín.

Renaud. Pascal. (2009). Comunidades científicas virtuales y transferencia de saberes/conocimientos: un primer enfoque, Seminario internacional Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas, CINVESTAV/IRD, 2-4 marzo.

Ribeiro, Darcy. (1967). La universidad latinoamericana, Edit. Universitaria, Santiago de Chile.

Rodríguez, Roberto. (2005). La educación superior ¿es un bien público? en Campus Milenio, México.

Salmi, Jamil. (2009). The Challenge of Establishing World Class Universities, World Bank.

Santiago, Paulo et al. (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society. Vol. 2, París, OCDE.

Sardi, Ingrid. (2009). UNILA – a ousadia de um sonho – primeros pasos rumo à Universidade de Integração Latinoamericana, UNILA, Brasil.

SELA. (2009). La emigración de recursos humanos calificados desde países de América Latina y el Caribe. Tendencias contemporáneas y perspectivas, Reunión Regional SELA, junio, Caracas.

Solimano, Andrés. (2008). The International Mobility of Talent: Types, Causes, and Development Impact, Oxford University Press.

Tünnermann, Carlos. (2008). La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. UNESCO/IESALC, Colombia.

UNESCOPRESS. (2009). The State of Higher Education in the World Today, París, 25-06-2009.

UNESCO. (2008). Declaración Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, Cartagena de Indias.

UNESCO. (2005). Informe Mundial sobre las sociedades del conocimiento, UNESCO, París.

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre las sociedades del conocimiento, UNESCO, París.

Vasconi, Tomas. (1973). Ideología, luchas de clase y aparatos educativos, en Cuadernos de Educación, Nº 12-13.

Weiler, Hans. (2008). National Unification, Global Competition and Institutional Reform: The Dynamics of Change in Higher Education, CHET, South Africa.

Weiler, Hans. (1989). The Knowledge Base of Policy Choices in Education: mediating Knowledge and Action in an Age of Philosophical and Political Turmoil. Stanford University, USA.

Wooldridge, Adrian. (2006). The Battle for Brainpower, The Economist 7. October.

Yarzábal, Luis. (1996). "Escenarios regionales y sub-regionales para la universidad latinoamericana en el proceso de integración regional", en la serie Nuevos roles de la Educación Superior, Modernización e Integración, Vol. V: CRESALC/UNESCO.

3 DISCUSIÓN SESIÓN I

Moderador: Ernesto González

Moderador

Agradecemos a los profesores José Renato Carvalho y Carmen García Guadilla por sus presentaciones. Creo que estas dos ponencias habrán estimulado a todo el público presente para el siguiente paso, que será proceder a hacer un intercambio de ideas, por lo que abro el derecho de palabra para que cualquiera de los asistentes inicie el ciclo de preguntas y respuestas. Tratemos de ser breves en las preguntas para darle la oportunidad a un mayor número de personas. Voy a solicitar que se hagan las tres primeras preguntas y luego que los ponentes respondan, y así sucesivamente.

Pedro Sojo[58]

En primer lugar, intervengo para agradecer estas dos primeras, ilustradoras e interesantes conferencias de los ponentes. Mi pregunta se refiere un poco a que en Latinoamérica estamos tratando de construir un espacio de educación superior y, por reflejo o comparación, observamos la experiencia europea y ésta recientemente ha tenido algunas dificultades, han habido protestas estudiantiles en algunos países europeos en contra del proceso de Boloña. Me gustaría saber entonces, y aunque ha sido tocado de alguna manera por la profesora Carmen García Guadilla, ¿qué se ha discutido en relación con esto en particular en la CRES del año pasado?; ¿si esta temática va a figurar en la próxima conferencia mundial?; ¿si la agenda para esa conferencia ya está hecha?; ¿cuál va ser el nivel de participación en esa conferencia? La temática

58 Ex-director del Consejo Central de Estudios de Postgrado de la Universidad Central de Venezuela.

de esta pregunta va, por supuesto, más dirigida al doctor Carvalho que a la profesora García Guadilla.

Fulvia Nieves[59]
Mis respectivos saludos a ambos ponentes. Van dirigidos mis comentarios e inquietudes a los dos. Tanto el profesor José Renato Carvalho como la profesora Carmen García Guadilla hablaron de los desafíos que tenemos hoy día y particularmente con relación a la cooperación. El profesor Carvalho habla de algo que me llamó bastante la atención, que es el modelo de cooperación solidaria; y la profesora Carmen García habla de estos cuatro escenarios que están ahorita en el ambiente y no vi, en ninguno de los temas que ustedes abordaron, lo que sería uno de los grandes desafíos que tenemos a nivel de todos los campos pero con énfasis en la educación y que afecta notablemente la cooperación y, dentro de ella, la movilidad. Este problema es el de la crisis financiera actual; y mi pregunta tiene que ver con ello: ¿de qué manera, cómo abordamos la cooperación de encuentros solidarios y estos cuatro escenarios en términos de un impacto de crisis financiera que, de una u otra manera, atenta contra esta cooperación, el diálogo y la interacción? Esa es mi pregunta reflexiva.

Miriam Carmona[60]
Buenos días, respetos a mi maestra, la profesora Carmen García Guadilla, y un gusto tener en nuestra máxima casa de estudios al profesor Carvalho. Mi pregunta va en torno al evento que esperamos para el mes de julio en Francia, a propósito de que ya han pasado 10 años del último encuentro de educación superior organizado por la UNESCO. Me preocupa mucho que en el nivel más alto de nuestro sistema –y quiero hacer hincapié en lo del sistema entre comillas, porque creo que no tenemos un verdadero sistema–, como lo es el postgrado, que nos debería garantizar en primera instancia la formación de talentos y luego la producción intelectual. Veo con grave preocupación que en ese encuentro de Francia, a celebrarse en el mes de julio y convocado por la UNESCO, nosotros como país, –y recuerden que van a realizarse presentaciones de las políticas públicas de cada país– y en la agenda nuestra como Venezuela y como políticas públicas en educación superior no se ha tomado muy en serio que no tenemos un sistema legislativo que ampare el nivel de postgrado. Simplemente, tenemos unas normativas establecidas por el Consejo Consultivo Nacional de Postgrado. En esto es que centro mi gran preocupación, el nivel de postgrado, y la profesora Carmen García Guadilla sabe cuál ha sido mi interés al respecto. Muchas gracias, la pregunta va para ambos.

59 Ex-directora del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la UCV.
60 Representante de la Facultad de Ciencias en la Comisión de Estudios Interdisciplinarios de la UCV.

Moderador
Gracias Miriam, ¿podrías concretar la pregunta hecha a los ponentes?

Miriam Carmona
Perdón, sí ¿tienen conocimiento de qué va a presentar Venezuela como, y país con relación al postgrado, durante la Conferencia Mundial de la UNESCO?

José Renato Carvalho
Creo que hablando un poco sobre la conferencia mundial contesto dos de las preguntas que nos plantearon. La conferencia, hasta hoy, no está claramente definida cómo se estructurará. Tenemos un tema central, tenemos una agenda que todavía está en debate interno y en UNESCO estamos discutiendo los criterios de participación, estamos presionando a través de las redes y de los ministerios para que tengamos esto lo más pronto posible, principalmente los criterios de participación regional. La participación de América Latina y del Caribe fue fundamental en la configuración de los resultados de la conferencia del 98, principalmente en estos conflictos que Carmen refirió en su presentación. La participación decisiva de esa conferencia, que fue una conferencia abierta, tenía 4.000 participantes. La conferencia de 2009 no será así, ésta es una de las pocas definiciones que tenemos, será una conferencia para 1.200 personas y la composición básica es de representación de los Estados. Con eso debemos tener cerca de 700 u 800 personas y 400 invitados de redes, consejos, asociaciones y de los demás agentes de la educación superior. Esto es un patrón de la conferencia de UNESCO. Primero, es una conferencia en donde los países miembros plantean sus posiciones y obviamente debaten con la sociedad civil representada por otras instituciones. Intentamos, peleamos, pero no logramos ampliar esta participación, no entendieron que de 1.200 personas, tener sólo 400 entre los invitados de la sociedad civil puede ser muy restrictivo. Estamos en esta pelea; enviamos una lista de todas las asociaciones, consejos o redes, de todos los actores de la región que están ahí representados para asistir a UNESCO París, para que se manifiesten y obviamente esta lista está más allá de los límites numéricos que la cuenta de 1.200 participantes nos impone. Entonces, estamos en eso. Hubo la semana pasada una reunión con el Comité internacional, tuvimos cinco o seis declaraciones de Consejos que enviaron a París, de Argentina, de una reunión de redes en Galápagos, de Panamá, de la Red de Macro Universidades Públicas de ALC, es decir, varias instituciones ya se manifestaron formalmente indagando a París sobre qué definiciones tiene acerca de la participación, qué necesita definición de la agenda fundamental, ver qué espacios tenemos en la agenda para defender las posiciones de la Conferencia Regional de Educación Superior Latinoamericana y Caribeña (CRES 2008), quién va a participar por ejemplo como conferencista, quién estará participando en las comisiones de relación, quién estará presente en las comisiones de redacción de la declaración final, qué principios, qué documentos de referencias van a utilizar. Para la CRES, por ejemplo, producimos seis libros y tenemos aquí presentes a algunos autores que participaron en su redacción, cuyo objetivo era ali-

mentar el debate. Son libros sobre tendencias de educación superior también disponibles en nuestra página web. Por ejemplo, el profesor Eduardo Aponte fue uno de los coordinadores de uno de los capítulos que reunía a más especialistas. En contraste, hasta ahora no sabemos qué documentos de referencia vamos a tener para París, cuáles son los temas, quién va a defender estas cosas, en fin, de todas formas estaremos en París y esperamos que en los próximos 15 a 20 días esto se torne un poco más claro. Por lo menos, nosotros estamos preparados para reaccionar a lo que propone París, esta pelea es azarosa, pero estamos con las redes y los consejos para intentar ampliar esta participación. La participación de los gobiernos de los países también estamos tratando de conocerla y articularla con la representación de las redes y, obviamente, en articulación con los ministerios, pero es obvio que cada ministerio tiene su autonomía y sus posiciones políticas y obviamente hay que acatar y debatir todas las posiciones que presenten todos, entonces, no tengo conocimiento de cómo se va a posicionar Venezuela respecto al tema del postgrado; pero la CRES sí se posicionó muy pertinentemente y se especificaron las deficiencias que tenemos en los postgrados regionales. Acabamos de mencionar aquí que: la concentración, la poca diversidad, la baja productividad científica, los desequilibrios regionales en los países, los desequilibrios internos, o sea, la concentración de los postgrados indeterminados y fusiones, la dificultad de asistir de articulación con el grado y, en fin, una serie de normas y desafíos nos aguardan allí para tener un postgrado significativo y de calidad en nuestra región.

Sobre la relación de enlace a la experiencia europea de Bolonia, la CRES también se posicionó. Propuso que no se aplique en América Latina directamente, sino que se analicen sus peculiaridades y que se proponga un nuevo modelo que preserve la gran diversidad de ALC. Puede ser un modelo análogo a Bolonia pero no igual, hay que aprender de su experiencia. Bolonia surge en un contexto de integraciones mucho más sólido que el contexto latinoamericano, que aún está en sus inicios con el MERCOSUR, el ALBA, la Comunidad Andina de Naciones. Nuestra experiencia en esta área es muy poca; la de los europeos comenzó en la década de los 50, que es cuando se empieza a hablar del paso de la educación superior a un sistema europeo integrado. El euro se estaba creando, los países europeos se estaban incorporando como un aparato de gestión y de financiamiento y se estaban unificando con su propia estructura todos los países de la Unión Europea, el Parlamento Europeo funcionaba ya hace años. Entonces, aparece un contexto institucional muy sólido luego de que se inició ese debate, aparece la competitividad del sistema europeo de educación superior, que es fundamental, porque ya ellos están con una tasa alta de cobertura y tienen determinados sistemas, como Inglaterra, por ejemplo, con la participación de estudiantes extranjeros, que es significativo, incluso para financiar las universidades, porque pagan tasas diferenciales los estudiantes nacionales y los europeos. Y si ponemos el otro ejemplo que es China, éste es un contexto de educación superior también muy sólido, 60% de cobertura con alta producción académica, por eso es que aparece una reforma que promueve un avance significativo en ese país. Es un contexto totalmente distinto. Nosotros proponemos acá valorizar nuestra

Universidad y a partir del concepto de cooperación solidaria avanzar en la reforma y la mejoría de nuestras instituciones y de los sistemas que las integran.

Con respecto a la crisis financiera actual, ahí hay un deseo y una realidad. Esperamos que esta crisis sea un momento de revalorización de la educación superior, de la ciencia y la tecnología. Empiezan a aparecer señales; por ejemplo, el presidente Obama mencionó, en su discurso inaugural, la necesidad de fortalecer el sistema científico y tecnológico como instrumento de superación de la crisis; es obvio que con las restricciones financieras que llegan con la crisis, las agencias, las políticas públicas y principalmente las políticas sociales van a ser afectadas, pero defendemos y entendemos que nuestro sistema de educación superior debe hacerse sólido y un sistema de ciencia y tecnología desarrollado. Se convierte así en un instrumento fundamental para que los países rediseñen su participación en un nuevo orden internacional. Me parece que la contribución de la Universidad en el sistema de ciencia y tecnología nos da razones fundamentales para que la crisis sea superada, quizá este concepto llegue pronto a los países y a sus políticas públicas.

Carmen García Guadilla

Yo voy a ser muy breve porque ya respondió ampliamente el profesor Carvalho. En relación al proceso de Bolonia, yo lo que creo es que el proceso de Bolonia sí está andando, hubo países que se atrasaron y hubo países que se adelantaron. Los países más ricos de Europa comenzaron el proceso enseguida y de hecho tienen armado casi todo. En cambio, hubo países como España que se atrasaron, sin embargo, ahora lo están haciendo de manera tan rápida que no está dando tiempo a que, efectivamente, se discuta de la manera como se había pensado que hay que discutir, desmontar una estructura que tenía siglos. Entonces, imagínense lo que es desmontar una estructura como esa, digamos, sin problemas. Ahora lo que sí está planteado es que definitivamente sí fuera un proceso, y los españoles se atrasaron y a última hora tienen que hacer una cantidad de cosas porque la fecha límite es en el 2012, independientemente de que en algunas cosas puedan tener razón porque consideren que Bolonia está orientado hacia el mercado, por el hecho de que como la licenciatura va a ser de tres años, en el postgrado ellos tienen que pagar y el postgrado va a ser de más años que antes, por lo que tienen que pagar más. Por ahí hay una cantidad de críticas de tienen que ver con este tipo de cosas. Pero, en general, la mayoría de los países está de acuerdo con que eso se hizo puesto que nadie va a estar en contra de la posibilidad de una mayor movilidad de estudiantes en toda Europa, o sea, el proyecto ERASMUS funcionó y funciona y eso es la movilidad de los estudiantes por todos los países europeos. Y, por otro lado, la movilidad también en términos de lo que significan ciertos criterios de armonización de lo que ha sido el sistema de educación superior, pues también yo creo que es deseable. El problema, como digo, es que hasta el 2012 faltan dos años y hay países que lo han dejado para última hora, esa sería mi opinión.

En relación con la crisis financiera, digamos que las cosas que yo he escrito sobre financiamiento se propusieron en la reunión donde estuvo el

profesor Eleazar Narváez en Barcelona. El planteamiento de la América Latina era que así como hubo una década que se llamó "la década de la devaluación" (años 90 a mitad de la década), tenía que haber un volcamiento hacia el problema de la crisis financiera pública, porque lo que está sucediendo es que. al haber crisis financiera pública, la expansión del sector privado ha tenido lugar en América Latina. América Latina es la región donde más se ha expandido el sector privado de educación superior y países como Brasil tienen casi el 90%, es una locura, y a nivel regional es una de las regiones que más matrícula tiene en el sector privado de educación superior, por lo tanto es por ahí por donde se está orientando el sistema. Ahora, la cuestión es discutir si es deseable o no es deseable, por eso es que la UNESCO tiene una posición muy fuerte en términos de defender el financiamiento público. El financiamiento público tiene que aumentar porque si se compara el financiamiento público a nivel internacional, por ejemplo, el nivel de los países de la OCDE, el promedio del financiamiento público regional es muchísimo más bajo. En ese sentido, UNESCO siempre ha tenido una defensa de una posición, la de elevar el financiamiento público. Ahora, en relación a tu preocupación de que hay crisis de financiamiento, el tema de la cooperación, de la cooperación regional pues, se debilita de repente y hay que esperar, pero mientras hay cosas que se pueden hacer. Por ejemplo, Brasil y México tienen un sistema de postgrado muy fuerte y vemos que los consorcios trasnacionales están vendiendo postgrados a América Latina y han invadido los países del Caribe que no tienen postgrado, es decir, están invadiendo países donde no hay postgrado, entonces uno dice que por qué efectivamente la cooperación no necesariamente tiene que traer pérdidas, de repente tiene ganancias y eso que ahora que estuve en México también se decía que los mexicanos tienen asimetrías negativas porque siempre se comparan con Estados Unidos. Entonces yo les decía: "bueno, para que se sientan mejor, porqué no se comparan con el resto de América Latina y así tendrán asimetrías positivas", porque, efectivamente, el sistema de postgrado en México y el sistema de postgrado en Brasil son excelentes. Entonces, ahí es donde puede haber cooperaciones semisolidarias, porque nadie da nada por nada, pero por ahí pueden darse acuerdos y puede ocurrir la parte de cooperación internacional, de la internacionalización más cooperativa, que no es estrictamente lo que está sucediendo. ¿Qué está sucediendo?: la venta de postgrado a los países donde no hay. El Caribe está invadido, sobre todo el Caribe anglófono, porque generalmente estos postgrados a distancia están en inglés, o sea, todos esos países donde hablan inglés están invadidos de postgrados.

Moderador

Mientras se atreven a hacer otras preguntas más, yo quería que el profesor Carvalho nos haga una reflexión que tiene que ver con algunos esfuerzos de dos redes que operan a nivel latinoamericano, como son la del grupo de Montevideo de Universidades (AUGM) y la Red de Macro Universidades Públicas de América Latina y del Caribe (REDMACRO), que han hecho propuestas, aunque tímidas, exitosas en relación con la creación

de universidades en red con potencialidades fundamentalmente orientadas al fortalecimiento del postgrado y la investigación. Y, recientemente, el profesor Helgio Trindade, en Brasil, ha hecho una propuesta de creación de UNILA, la Universidad Latinoamericana. Tal vez nos pueda ahondar un poquito más el profesor José Renato sobre estos temas de internacionalización de la educación superior latinoamericana y caribeña.

Orlando Molina[61]

Hay una experiencia interesante que quiero compartir con ustedes. En Centroamérica hemos logrado, entre otras cosas, el Mercado Común Latinoamericano, el Banco Centroamericano e, incluso, una red centroamericana de universidades y hemos firmado más de 12 convenios. Hay un marco teórico en la firma de esos documentos, pero hay algo curioso y es que, cuando se va a la parte operativa, ahí es donde se presentan los problemas. Por ejemplo, no hemos logrado acuerdos por lo menos en equivalencia, en títulos, certificación de títulos, ni siquiera en publicación de libros, en becas y otras cosas. Me da la impresión de que habido como una especie de celo académico entre las universidades. En Costa Rica hay 5 o 6 universidades, y hay una especie de secretismo en cuanto a los procesos de investigación entre universidades y entre países; hay una especie de incoherencia y de hermetismo en la búsqueda de recursos, tanto públicos como privados, y hay una especie de competencia, diría yo, malsana, destructiva entre los países y entre las mismas universidades. Esta experiencia quería compartirla con ustedes porque estoy casi seguro y convencido de que eso sucede en el resto de América Latina, entonces por poner un ejemplo, la Universidad de los Andes allá en Bogotá tiene problemas con la Universidad Nacional y la Nacional tiene problemas con otras y así, en fin, y aquí a lo mejor entre las mismas universidades nacionales. Quería compartir esta reflexión y le estoy proponiendo al profesor Cadenas que hagamos una especie de encuentro con los seis embajadores centroamericanos para hablar y analizar el sistema universitario de Centroamérica. Gracias.

Arturo Argueta[62]

Buenos días, felicitaciones por las presentaciones, me parece muy correcta la apreciación de la doctora García Guadilla de no seguirnos comparando sólo hacia el norte sino hacerlo más cooperativamente hacia el sur, me parece muy adecuado, y en ese punto me interesa preguntarles sobre las acciones específicas de ENLACES en relación al tema de fugas de cerebros, sobre todo, a la visión positiva del trabajo con diásporas. Desde la rectoría de la UNAM, hicimos una pequeña búsqueda sobre el trabajo de diásporas en México. Encontramos cosas muy desalentadoras, no tuvimos éxito más

61 Presidente de la Cámara de Industria y Comercio de Costa Rica y Venezuela.
62 UNAM – México.

que en dos tipos de proyectos, uno de neurofisiología, otro en temas de ingeniería; y revisando las páginas web vimos ejemplos en Argentina, otro en Chile efectivamente y uno en Venezuela que nos llamó mucho la atención. Nos parecieron tres proyectos de avanzada, quisiera saber ¿qué está haciendo ENLACES para reforzar estos tres modelos, si es que persisten, o para desarrollar el proyecto en otros países de América Latina?

Orlando Álvarez[63]
Muy interesantes las dos ponencias de los dos profesores. Yo tengo una sola pregunta concreta. Dentro del concepto de la globalización, o la también llamada "mundialización", ¿todavía es vigente hablar de fugas de cerebros?

Carmen García Guadilla
Las dos preguntas que voy a responder están relacionadas. En mi presentación creo que no quedó claro que la visión positiva de la fuga de talentos es la circulación de talentos, pero positiva siempre y cuando efectivamente haya beneficio de parte y parte; no la fuga de talento como lo veíamos anteriormente que era absolutamente negativa para nosotros. En la propuesta de hoy, hay que darles las condiciones adecuadas para que ello ocurra. La circulación de talentos debe acabar con lo que sabemos que es algo irreversible, o sea, primero tener programas de repatriación, que los países que realmente están en este proceso de desarrollo y de innovación, como el caso de China, India, todos sabemos que sí están logrando tener sentido y éxito los programas de repatriación. Tienen éxito porque no solamente es de repatriación de talentos nativos sino de atracción de talento en general y van gentes de todas partes, incluso unos jóvenes europeos que no tienen porqué hacerlo, digamos, que son emprendedores y están yendo a Asia, es lo que estamos viendo. Ahora, sin la cooperación de los gobiernos de los países y si ellos no tienen una política explícita de cómo hacer que esos programas de repatriación tengan éxito, bueno, no tienen éxito, y de hecho no han tenido mucho éxito los programas que se han hecho sobre repatriación en Latinoamérica, como el de Caldas, que fue un programa en Colombia, uno de los más importantes, que en un momento atrajo a unos cuantos. Uruguay también lo tuvo. Todos los países han tenido programas de repatriación, a lo mejor no dan resultado en el momento inicial de su implantación y por eso se pierden. Por lo tanto, lo que se está justamente pensando es que en estos momentos que hay posibilidad de trabajar en redes, las redes han comenzado a ser un concepto fundamental para la internacionalización, o sea, en este momento hay, como todos sabemos, personas trabajando juntos en los laboratorios en distintos países, entonces esto que no era posible antes es posible ahora y, por lo tanto, cambiamos completamente la noción que antes había en relación a muchas cosas,

63 Universidad Católica Andrés Bello.

sobre todo en relación a las diásporas de los talentos. Cuando se habla de talentos se habla de personas que en su actividad tienen un alto impacto social y económico, generalmente son los científicos de alto nivel, los empresarios, esos son los que se llaman "talentos", fíjense que para los chinos los talentos son las personas que están haciendo postdoctorados o son profesores asistentes que tienen programas importantísimos en centros de excelencia. Quizá no hay que olvidarse de que continúa habiendo una fuga de talentos muy alta. El caso mexicano es impresionante, yo creo que es el caso de América Latina que en estos momentos más fuga de talentos tiene; se tienen datos que se presentaron en la reunión de hace tres semanas sobre fuga de cerebros en la Universidad Autónoma de México (UAM), donde se observa que esta situación es dramática. Pero entonces es un problema que existe, mientras los países no tengan programas especiales, porque los programas que tiene México dieron resultados relativos, muy tenues. Por eso es que se sigue avanzando en trabajar para ver cómo utilizar positivamente esas diásporas. México tiene un programa de recuperación de talentos en el exterior que ya tiene un grupo en Palo Alto, California. En eso están los países, tomando conciencia de cómo utilizar las diásporas ahora que se pueden utilizar sin necesidad de repatriar, repatriar es muy complicado, además no nos conviene porque un talento que llegó a la cúspide en un centro de excelencia es mejor que esté ahí o en la sede de una corporación; ahora no son las multinacionales sino las corporaciones globales que los invitan y las corporaciones globales tienen sedes repartidas en todo el mundo; entonces, si hay un talento en la sede de una corporación es muy importante trabajar con ese talento de la sede que está en esa corporación; lo mismo que quizás con esta nueva configuración también. Hay personas que sí quieren repatriarse, puesto que ellas trabajan en conjunción con la sede de las corporaciones en los países donde estas corporaciones trabajan. Se está configurando en el mundo una manera distinta, y es ahí donde los talentos entran a jugar un papel importante en todos los sentidos.

En relación al programa ENLACES, Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, como dijo el profesor Carvalho, se está configurando, por eso hablamos que está en construcción; y dentro de esta configuración y construcción del ENLACES, hay un proyecto del UNESCO/IESALC que me parece que es muy importante y está coordinado por una de las personas que más sabe sobre fuga de talentos en América Latina, fue la persona que organizó la reunión en la UAM de México, que es Sylvie Didou. Es la persona que estamos convenciendo para que haga el proyecto a nivel regional y se va a comenzar por un observatorio regional de búsquedas de talentos, porque, al final, una de las conclusiones importantes de la reunión de México sobre fuga de talentos en América Latina fue la falta de información, falta de datos. México, a través de la Secretaría de Educación, es uno de los países que más datos tiene, pero se desconocía totalmente lo que está pasando en el resto de los países. Por ejemplo, aquí en Venezuela sabemos que hay muchas fugas de talentos, pero se desconoce totalmente su cuantificación y esto ocurre no sólo en Venezuela sino en todos los países. Una de las conclusiones de la reunión fue cómo tener una información más actualizada de los países. Entonces, sí hay un proyecto importante que está dirigido a eso.

José Renato Carvalho

En relación a la fuga de talentos, la conclusión que yo saco es igual a la de la exposición de la profesora Carmen. Hay que hablar de fuga de cerebros pero no se puede desconocer los procesos de internacionalización y valorizar los procesos de circulación de talentos, de integración y articulación de talentos. En la construcción del Observatorio, a partir de este trabajo vamos a publicar el libro de la conferencia donde se empieza a analizar todas estas cosas, vamos a agilizar el contacto con algunas agencias para obtener el acceso a la información. Ya se logró con México tener acceso a la base de datos de todos los científicos que fueron repatriados en los programas de México. Tenemos en Brasil acceso a la base de currículos donde están más de un millón de investigadores docentes, allí se identifica: origen, trabajo, investigaciones que hacen, las instituciones a las que están vinculados, sus historias de vida y todas esas cosas, además de trabajar con la agencia de fomento para ampliar la información disponible sobre la fuga de cerebros. Es importante este proyecto, entonces, estamos en la implementación bajo la coordinación de la profesora Sylvie Didou, como una de las estrategias para la implementación del ENLACES.

Voy a comentar la pregunta de Ernesto sobre algunas de las experiencias de cooperación solidarias que están ocurriendo hoy en América Latina. Una promovida por instituciones y otra promovida por Estados: la primera, con apoyo de UNESCO/IESALC, cuatro universidades de cuatro países se articularon para la creación de un Doctorado latinoamericano en Ciencias de la Educación. La propuesta estará lista pronto y este proyecto será lanzado ahora a mediados de septiembre de 2009 en México. La idea básica es un currículo compartido con un plan de estudio común, compartir la premisa de la necesaria movilidad académica (de profesores y estudiantes), o sea, que parte de cada uno de los programas de estudio tiene que ser desarrollado en una segunda institución fuera del país de origen del estudiante, compartir recursos académicos, recursos didácticos y de conocimiento, desarrollar investigaciones articuladas en estos cuatro países. De hecho, tenemos 11 países que firmaron la intención de participar en este proyecto, lo estamos lanzando con cuatro para ver cómo funciona y progresivamente la idea es ampliar la atención de este programa a más estudiantes de varios países. Estamos en discusión considerando otros temas y otros programas, también a partir de este modelo de desarrollo cooperativo y solidario. Ahí se abordan, además, varios retos a solucionar como son los aspectos fundamentales en el sistema de educación: primero, la convergencia curricular; segundo, el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas; tercero, la movilidad académica; y cuarto, la cooperación académica. Entonces, con un proyecto de esta naturaleza estamos enfrentando cuatro desafíos importantes en nuestro sistema de educación superior.

La otra es una promoción del Estado brasileño. Se trata de la creación de universidades de integración o para la integración. Una que está bastante avanzada se llama UNILA, es la Universidad de integración con el MERCOSUR; está ya bastante avanzado el proyecto y está en implantación en la frontera sur del Brasil (el proyecto se iniciará a mediados de agosto de 2009) y tiene como premisa tener, en su cuerpo docente y de estudiantes,

una parte significativa de profesores y estudiantes procedentes de los países del MERCOSUR. Hay también una propuesta similar para el Caribe, otra para la región amazónica y una tercera para África, pero estos tres proyectos aún están en desarrollo. Esto es para ejemplificar cómo el ENLACES se propone trabajar. Esta propuesta de trabajo es en varias dimensiones, con varios actores y con varios proyectos. Si los proyectos son subregionales, trabajamos a nivel subregional. Cuando se mencionó aquí el proyecto que estamos llevando con la escuelas de ciencias agrarias en Venezuela, con apoyo de FRADIEAR y el IICA, ésta es una articulación que ya venía ocurriendo, UNESCO/IESALC simplemente ahora la está apoyando, pero el proceso ya tiene diez años de experiencia y trabajo en todos los niveles, en todas las dimensiones y con todos los actores. Ésta es la idea de nuestro espacio de educación superior; no es un espacio que se crea simplemente por Estados, por ministros, sino por todos nosotros.

Moderador
Muchas gracias profesor José Renato y profesora Carmen, si hay alguna otra pregunta más por favor.

Francia Arguinzones[64]
Quisiera hacer una pregunta. La profesora Carmen comentó que el caso venezolano es particular, pero mi pregunta va enfocada específicamente al caso venezolano y es una pregunta sencilla: ¿cuáles serían las condiciones o posibilidades para crear espacios de cooperación entre la universidades venezolanas tomando en cuenta la creación de nuevos modelos educativos a nivel de la educación superior?

Franco Baudenay[65]
Yo tengo dos preguntas para el profesor Carvalho y la profesora García Guadilla. La OCLAE como una organización Latinoamericana y del Caribe integrada por representantes de las asociaciones y federaciones de las universidades, que tienen una permanente lucha como movimientos sociales por el derecho de la educación gratuita, pública y popular, que van a tener una delegación en el congreso mundial en París; ellos tienen una composición de países donde se han dado avances por la lucha de la educación superior y la educación a otros niveles, pero también tiene un grupo de miembros de ese espacio donde no se han dado avances, que son los países siguientes: Chile, México, Colombia y Perú, ¿cómo está ese estado de lucha de los estudiantes organizados por la educación superior? Aclaro, la OCLAE como organización que representa a los estudiantes y a los movimientos y luchas que los estudiantes están dando por el derecho a la educación pública, gratuita y popular. Hay países donde se está

64 Universidad Bolivariana de Venezuela.
65 Escuela de Educación de la UCV.

avanzando. Entre los países que yo considero que no están avanzando están: Chile, México, Colombia y Perú. Pienso que por la orientación política de sus gobiernos, obviamente, ¿cómo está el estado de esa lucha? es la pregunta, la lucha por la educación superior en esos países con los estudiantes.

Una segunda pregunta: yo creo que Venezuela tiene ahora un sistema con indicaciones o expresiones de ser un modelo de educación popular, expresión de eso es la Universidad Bolivariana de Venezuela o el Instituto Agroecológico Pablo Freire. En el caso de Argentina, está la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo, que también es una universidad popular, en el caso de México, con la UNAM, se tiene una proximidad con el movimiento campesino, especialmente con el zapatista, y en el caso de Brasil en el noreste y en el sur de Brasil hay muchas relaciones con el movimiento de los sin tierra o con los movimientos urbanos que se dan en las favelas. Entonces, la pregunta es la siguiente: ¿cuál es la tendencia de la educación superior en el continente tomando en cuenta a los movimientos sociales?

Martín Tremaria

Soy estudiante de la Universidad Nacional Experimental de las Fuerza Armadas (UNEFA), de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) y de la Universidad Nacional Abierta (UNA) y estudio Economía, Arquitectura y Contaduría Pública. La pregunta: Venezuela tiene un proceso participativo neto, todos sabemos que Venezuela tiene un proceso participativo y por ser un proceso participativo humano debe ser un proceso adelantado, adelantado en América. ¿Por qué? Porque todos participan a la vez. Ahora, mi pregunta es la siguiente, sin ánimo de comparar, pero la Universidad de México, la UNAM por ejemplo ¿tiene ese proceso participativo que tenemos aquí en Venezuela? Esa es mi primera pregunta y la segunda es sobre el caso de Brasil. Todos sabemos que en Brasil hay el problema sobre la tenencia de la tierra, casi todo el territorio pertenece a los que se llaman "terratenientes", ahora mi pregunta es la siguiente, este proceso venezolano no es comparable, pero viéndolo desde una perspectiva integral con los demás países ¿no es el país más adelantado de toda América?

Moderador

Muchas gracias. Con estas tres preguntas más voy a proceder a darle la palabra al profesor José Renato y después a la profesora Carmen.

José Renato Carvalho

La pregunta de Francia Arguinzones de la UBV sobre las condiciones para la creación de espacios de colaboración y nuevos modelos educativos. Lo que intentamos hacer en el ENLACES es exactamente dar visibilidad a las experiencias de expansión de los sistemas de educación. Tenemos un desafío grande, tenemos que ampliar las tasas de cobertura de los sistemas nacionales. Salvo rarísimas excepciones, en América Latina las tasas de cobertura son muy bajas, entonces hay que estudiar el sistema, hay que recorrer varios modelos institucionales, varias propuestas de formas organizacionales que pueden ampliar esta cobertura y con esto se empieza también

a contestar la pregunta de Martín Tremaria, hay que estimular y el ENLACES está ahí para crear un espacio de diálogo entre las experiencias, la experiencia que se intenta ahora con Venezuela, la experiencia que Cuba hizo de la municipalización, la experiencia que Brasil implementó recientemente. De hecho, son dos experiencias distintas, una con las instituciones privadas y otra con las instituciones públicas a través de educación a distancia. Son experiencias tentativas para ampliar la oferta de la educación. Allí hay un amplio espacio para debates y para mejoras, porque con la ampliación va añadido el desafío de la calidad, cómo asegurar la calidad, cómo asegurar la diversidad. Estos desafíos están incluso en modelos tradicionales, en modelos de educación superior no universitaria, cómo estos modelos se insertan y se evitan problemas fundamentales de integración, de articulación, de secuencia de estudio, de desarrollo de investigación, de ampliación de sus propias carreras; pero lo primero es que haya la premisa de que es necesario tener modalidades distintas para asegurarnos la ampliación y mantener equitativa la educación superior. Yo mencioné el caso, por ejemplo, de las universidades indígenas, pero el desafío es la implementación y estamos empezando en esto y aún en las experiencias más tradicionales, como los institutos tecnológicos, pedagógicos, etc. El desafío es cómo hacemos para asegurar calidad, pertinencia, todo eso.

Sobre la OCLAE y la lucha de los estudiantes, sobre lo que sucede en cada país específico, ya tenemos unas propuestas. Vamos a crear un espacio abierto dentro del ENLACES, vamos a crear un podio en donde los estudiantes tengan el lugar preciso para darle difusión a esta lucha para que sea articulada y produzca resultados. Cuando el presidente Uribe fue a inaugurar la CRES 2008, los estudiantes estaban manifestando paralelamente. Uribe tuvo que llamar al líder de los estudiantes para que subiera al podio y presentara sus demandas. Ahí se desarrolló una conversación de varios minutos, nos quedamos un poco preocupados con la tensión de lo que estaba pasando en ese momento, porque fue una manifestación de desagrado muy fuerte, por suerte se dio de forma muy respetuosa y de alta calidad cívica. El presidente Uribe llamó al líder de los estudiantes, que estaba ahí, para ver como articulaban y participaban, y luego tuvieron sus reuniones respecto a materias específicas. No conozco la situación de México, me parece que en Chile van a discutir sus propios modelos, no sé en qué forma van a participar los estudiantes, pero por el lado de las universidades públicas se está cuestionando todo el modelo de financiación de la universidad chilena y desconozco cómo está la situación en el Perú.

Sobre la educación popular y sus tendencias, no tenemos estudios sobre este tema. Desconozco si hay estudios al respecto, pero creo que es un tema en el que debemos avanzar y poner dentro de esas perspectivas de crear mejores situaciones de equidad, para hacer una educación superior latinoamericana y caribeña para todos.

La otra pregunta acerca de si hay casos similares al modelo venezolano, creo que el modelo venezolano se alimenta del modelo de municipalización que se ha hecho en Cuba. Creo que con este sistema Cuba logró tener una de las más altas tasas de cobertura del continente. Son modelos que son importantes pero hay que trabajar en ellos y analizar todas las posi-

bles críticas que algunos sectores tienen. En el ENLACES hay que estar atento a colaborar para que, a través del debate y discusión de las ideas, se resuelvan estos nudos críticos, los problemas y desafíos. Gracias.

Carmen García Guadilla

Voy a empezar por la última pregunta (si Venezuela es el país que más ha avanzado en educación superior en América Latina). Yo le quisiera dar la palabra a la profesora María Egilda Castellano y al profesor José Miguel Cortázar, pero de todas maneras y, previo a ello, voy a dar mi opinión. Lo digo porque como ellos están en el proceso, tienen más elementos y lo más probable es que uno dejó de entender un poco el caso venezolano, entonces ahora no lo tengo tan claro. Lo entendimos bien en la época de ustedes dos como equipo, y después yo lo dejé de entender un poquito, ahora lo poco que entiendo está relacionado con el punto de vista de la integración. Este es un proceso diferente, un proceso que es a nivel del gobierno y que por ahí está efectivamente el acuerdo del ALBA. María Egilda ha participado en varias reuniones del ALBA de educación superior, acerca del papel de las universidades, del modelo de educación y también de las reuniones del MERCOSUR, que tengo entendido, tú también José Miguel ¿estuviste no? Pero lo que sí sé que se está dando, y sobre todo en el ALBA, es la relación de vínculo muy estrecho entre el gobierno venezolano y el cubano y, de hecho, con la expansión de la matrícula a través de lo que es la Misión Sucre, las universidades como la UNEFA y la UBV, que acabo de mencionar. En realidad, lo que se ha copiado es el modelo de municipalización cubana aplicado a la educación de personas que no estaban entrando en el sistema de educación superior, pero la pregunta, sería una pregunta mía que se la hago a ustedes ¿eso no será más bien educación postsecundaria, en vez de educación terciaria o superior? Digo esto porque como no ha habido de alguna manera evaluación, evaluaciones sobre el rendimiento tanto de la Misión Sucre, como de la Universidad Bolivariana, no podemos saber a ciencia cierta qué es lo que está pasando. Yo diría que eso es lo que me parece importante que se hiciera, lo que yo le decía a Eduardo Aponte aquí presente, la persona que va a presentar esta tarde que es del Ministerio de Educación Superior, Humberto González, él está en la dirección de planificación y estadísticas, que porqué no se hacía efectivamente una evaluación. Porque claro, el Presidente de la República dice, que a mí me sorprendió muchísimo, que Venezuela tiene en este momento 82% de cobertura en educación superior, y como todos sabemos 82% es una de las tasas más altas de cobertura en el mundo. Digamos, el promedio de los países europeos es 60% y en América Latina el promedio no llega a 30%. Entonces, tener 82% de matrícula hace que Venezuela sea el país que más tasa de matrícula tiene en América Latina, es decir, superó a la Argentina que siempre fue el país que ha tenido una tasa muy alta. No obstante, es muy difícil conseguir los datos y tanto uno como otras personas que han estado estudiando esto les resulta difícil conseguir los datos, entonces sería bien interesante que efectivamente sea más transparente la información al respecto, porque si esto es un avance de esta naturaleza, al gobierno le interesaría que esto fuera cierto y se sepa, pero hay que ver de dónde vienen los datos originales que llevan a la cifra antes mencionada.

Ahora, desde el punto de vista de la primera pregunta, en relación con la cooperación, pues respondería un poco en ese sentido, la nueva institucionalidad, lo que son las instituciones nuevas, como la Universidad Bolivariana, están de alguna manera vinculadas con los países del ALBA y eso está bien de acuerdo con sus objetivos. Ojalá que sea una buena integración y provechosa para todos los países. Pero, por otro lado, también está la internacionalización que sigue habiendo en las otras universidades, en las de siempre, tanto las públicas como la privadas, sobre todo las más avanzadas que siguen manteniendo los programas de cooperación y de internacionalización con otras universidades; y esto es porque se dan mecanismos a nivel institucional, entonces la cooperación tiene dos niveles: la cooperación de lo que el gobierno estimula y la cooperación a nivel de las distintas instituciones, incluso no sólo a nivel institucional sino que, por efecto o resultado de la propia acción de los investigadores y de ellos con las redes académicas a las que pertenecen o con sus pares en otros países del mundo, sin pasar inclusive por la propia institución donde ellos trabajan, por eso digamos que son varias dinámicas que se están dando en este sentido de la cooperación.

Y con respecto a lo de los estudiantes, si de estudiantes de los países de Chile, Colombia, México y Perú, bueno yo creo que tú debes saber más que nosotros, porque tú estás metido en una organización de estudiantes, pero resulta que los estudiantes de Chile, por ejemplo, han tenido mucha participación en Chile, sobre todo el año pasado, independientemente de las posiciones políticas, encontradas o no. Entonces, esto no quiere decir que los estudiantes no tienen nada que ver y que ellos son una cosa distinta. Generalmente, ocurre lo que sucede aquí en algunos grupos de Venezuela, los estudiantes se rebelan contra el gobierno que tienen, entonces en Chile, por ejemplo, el movimiento estudiantil en contra del gobierno que tienen es muy raro, el caso de Cuba es distinto, aquí yo creo que los estudiantes son rebeldes y protestan por la situación que tienen, porque siempre quieren el cambio, los estudiantes siempre quieren cambiar las cosas para mejorar.

Moderador

Quisiera, como Carmen sugirió, que los profesores María Egilda Castellanos y José Miguel Cortázar pudieran complementar con algo más, por lo tanto les cedo la palabra. Por favor María Egilda, acércate al micrófono, y después de ellos dos quisiera que el profesor Argueta nos hiciera un comentario sobre el programa ECOES (Espacio Común de Educación Superior de México). Este es un programa de movilidad a nivel de todo México y tal vez les puede interesar a los estudiantes aquí presentes. El profesor Argueta fue uno de los coordinadores del ECOES. María Egilda, bienvenida.

66 Ex Rectora de la Universidad Bolivariana de Venezuela.

María Egilda Castellanos[66]

En realidad, yo no pensaba participar hoy, pero hemos sido aludidos y debemos hacerlo. Yo lo que quisiera es invitarlos para el viernes a mi ponencia, a las 10:30 de la mañana. Junto con Ocarina Castillo vamos a presentar un poco lo que han sido los avances de algunos programas de transformación de la educación universitaria. Específicamente, yo me voy a referir a Venezuela, no sé Ocarina porque no conozco su ponencia. Pero, lógicamente, creo que en Venezuela ha habido avances importantes en educación superior, tanto desde el punto de vista cuantitativo, es decir, de la inclusión, como desde el punto de vista cualitativo. Yo me voy a referir en mi ponencia del viernes fundamentalmente a lo que yo considero que han podido ser avances cualitativos en cuanto a transformaciones internas que se han propuesto para la Universidad, especialmente en el caso de la Universidad Bolivariana de Venezuela, que me tocó trabajar en su proyecto de creación y además me tocó dirigirla en sus primeros 14 meses. Ahí yo puedo realmente señalar cuáles fueron las verdaderas transformaciones que se dieron en la Universidad Bolivariana de Venezuela. Desde el punto de vista cualitativo, y sin desmejorar los avances en lo cuantitativo, se puede decir que ha habido inclusión en la educación superior en Venezuela, eso es innegable, creo que nosotros tenemos que apuntar mucho más hacia transformaciones cualitativas y yo entiendo esas transformaciones desde el punto de vista de la formación integral, de la ruptura de la lógica de las disciplinas, de una organización distinta al interior de toda las universidades, que apunta realmente hacia la posibilidad de un trabajo interdisciplinario y una vía hacia la transdisciplinaridad, que orienta realmente la posibilidad de la integración de las tres funciones universitarias en el hacer diario de la Universidad, que dejemos esa separación entre lo que es formación y lo que es docencia, lo que es investigación y lo que es extensión, y lo que podamos realmente proponer en los propios planes de estudio que creo es lo que se sigue haciendo en esta nueva gestión de la Universidad Bolivariana; la integración de esas tres funciones de tal manera que se permita que la investigación sea el centro del hacer universitario, tanto de estudiantes como de profesores, a través de los proyectos, a través del trabajo por proyectos. En este momento además hay la experiencia que se está realizando a través de la Misión Alma Máter. Con esta misión, no solo llevamos a cabo la creación de nuevas universidades, sino también la transformación de los institutos y colegios universitarios en universidades experimentales. Ahí se está dando un proceso de transición que va a tener una duración de dos años, durante los cuales ya se están haciendo las transformaciones internas en esos institutos para que realmente puedan ser universidades y ya se han diseñado programas universitarios de formación, cuyo diseño curricular está orientado a lo que yo he venido diciendo, es decir, realmente la formación integral de los estudiantes, la formación social de los ciudadanos y la integración de las tres funciones universitarias del trabajo por proyectos. Ahora, yo creo que estamos avanzando con lentitud porque estos cambios que se quieren hacer en el interior de cualquier instancia de educación superior tienen muchísima resistencia, porque implican no únicamente cambios de formas burocráticas, sino cambios en la forma de pensar. Y esos cambios en la forma de pensar no se logran de la noche a la mañana. Así que yo creo que con todas las fallas que hemos podido tener, con todas las limitaciones que hemos

tenido, creo que Venezuela ha avanzado desde ese punto de vista, tanto en la inclusión como en otros cambios importantes que se han impulsado.

Por otra parte, desde el punto de vista del proyecto de las redes regionales, lamentablemente se trata de un proyecto que no tuvo continuidad desde el Ministerio de Educación Superior, pero cuando yo estuve de Viceministra de Asuntos Académicos impulsé las redes académicas a nivel de educación superior y construimos ocho redes universitarias en todo el país, en donde participaban las universidades públicas (autónomas y experimentales), las universidades privadas, los institutos universitarios de tecnología, los gobiernos locales, el sector productivo y las comunidades. Allí avanzamos primero en conocernos, porque realmente la desintegración implica la fragmentación que existe entre las distintas universidades, en las que no hay ni siquiera conocimiento de lo que cada una está haciendo, de los proyectos en los que cada una está avanzando, de los cursos de postgrado que se están haciendo, y de otros programas. Avanzamos en ese conocimiento mutuo y las oportunidades de cooperación, lamentablemente nos faltó terminar la red de la región central, que era la que incluía a Caracas, y estaba ya prácticamente lista para constituirse pero no pude terminarla. Allí tuvimos una experiencia muy rica porque era un espacio para crear realmente una cultura de cooperación entre las instituciones de educación superior en Venezuela, que le permitiera poder integrarse a las distintas redes que existen en América Latina y poder contribuir, así, a la cooperación latinoamericana. En aquel momento todavía no se hablaba del ALBA, nosotros apuntábamos hacia una integración académica de las instituciones en Venezuela y de las instituciones venezolanas como red venezolana hacia todas las redes que están en América Latina, y ahora en este momento vamos a transitar a través de la misión Alma Máter, donde también se van a crear nuevas universidades y que esperamos que se quieran unir a esas redes académicas para el desarrollo de la educación superior.

Carmen García Guadilla

Le quería agradecer a María Egilda, yo conozco todo el proyecto de cuando ella estuvo allí de gestora en la política y fue un periodo de diseño de políticas, algunas de ellas importantes, quizá hubiera sido interesante ahondar en ellas en este momento actual. Una pregunta que yo quería hacerte, cuando tú hablas, que ese es a lo mejor el prurito que uno tiene, cuando hablas de cambiar las formas de pensar, allí está incluido lo que uno siente acerca de la mentada ideologización, o sea, en la Universidad Bolivariana y en la Misión Sucre, ¿tú crees que no hay ideologización? Es muy directa la pregunta, pero nosotros somos así, nosotros estamos acostumbrados a ser directos, ¿tú crees entonces que no hay ideologización?

María Egilda Castellanos

Yo creo que en todas las instituciones de educación superior hay ideologización, porque las instituciones de educación superior y las universidades tienen un sustrato político que no pueden tapar con un dedo, es decir, lo académico es político, detrás de lo académico hay una concepción política que se defiende, entonces no hay ideologización desde el punto de vista de

falsa conciencia, eso no lo hay, no lo había en la Universidad Bolivariana, no lo hay en este momento. Ahora, cuando yo hablo de cambiar los modos de pensar, no me estoy refiriendo a eso, me estoy refiriendo a un nuevo modo de trabajar dentro de las universidades, hacia la interdisciplinaridad, hacia la transdisciplinaridad, hacia la integración de conocimientos, hasta incluso de cambiar la estructura interna, que son formas que vienen desde el siglo XIX, que imitan a las universidades francesas y que impiden realmente el trabajo en conjunto, el trabajo en grupo, el trabajo interdisciplinario, porque el trabajo muy individual impide la cooperación, esas formas y estructuras que tenemos dentro de las universidades, y que se repiten en cada universidad que se crea, con excepción de la Universidad Bolivariana al crearse y que lamentablemente eso también lo eliminaron, porque trabajamos por grandes campos de conocimientos que permitieran precisamente ese encuentro de las distintas disciplinas y poder trabajar de esa manera. Todas las universidades que se han creado imitan a las universidades que llamamos "tradicionales", a mí no me gusta llamarlas así, pero son las universidades existentes, digamos, todas imitan eso, la organización en Facultades, la fragmentación del conocimiento, la lógica de la disciplina, etc. Y cada vez más la individualización, en vez de la cooperación y la complementariedad entre las distintas universidades, de eso es que yo hablo cuando me refiero a la necesidad de cambiar los modos de pensar.

Moderador
Muchas gracias María Egilda. Tu turno José Miguel, por favor acércate al micrófono.

José Miguel Cortázar[67]
Yo no he estado vinculado a la educación superior durante los últimos años, estoy enlazado a ciencia y tecnología. La complejidad de los procesos de cambios de paradigmas, como bien respondió María Egilda, no significan ideologización, supone esos procesos de definición entre expansión de cobertura, que es un hecho sensible pero cuidando la calidad de los procesos. Venezuela, en la época de los 90, estuvo en la diáspora de los sistemas de educación superior, las iniciativas fueron muy valiosas pero poco eficientes, no lograron estar a la par de otros países de la región. En los primeros años, a partir de 1999 hasta el 2004, se intentó un proceso de evaluación de educación superior que tampoco se cristalizó y también señalamos que en el interior de las políticas públicas hay tensiones entre grupos y enfoques que en algún momento pueden atentar contra las dimensiones de las políticas, de manera tal que lo que se venía haciendo fundamentalmente con Navarro y Fuenmayor en esa materia, con respecto al proyecto Alma Máter, quedó en el olvido. Las expectativas de expansión de cobertura tienen un costo importante en términos de evaluación de condiciones y esto tendrá que asentarse en el tiempo, porque

67 (Profesor Titular de la UCV) Ex Director Ejecutivo del Observatorio de Ciencia, Tecnología e Innovación.

mi lectura es que los propios usuarios de los sistemas se resienten con las anomalías y sensibilidades que registra el sistema, pero lo que además sí es innegable es que este proceso ha habilitado una expansión sustantiva de las posibilidades de educación y el esfuerzo va a estar en poder garantizar la sostenibilidad que tenemos, y en mejorar el sistema de calidad, para lo cual se requiere, a mi juicio, modificar el enfoque paradigmático y la concepción tradicional de la práctica docente para la incorporación de nuevas tecnologías de información y de acceso a la información.

Otro elemento que es importante destacar es el hecho del oxígeno que supuso la Ley orgánica de Ciencia y Tecnología para el sistema en su conjunto y el problema de cómo revitalizar las instituciones universitarias tradicionales, porque no es para nadie ajeno que la realidad es que hay un proceso de descapitalización que se vive en nuestras instituciones y es tan severo que no es fácil darle aliento a las ciencias y las tecnologías. Requerimos universidades fuertes y esto sí es, a mi juicio, un problema sustantivo de las universidades venezolanas. El proceso de descapitalización de personal y sus condiciones de trabajo no han podido ser resueltos por la diatriba política. Yo creo que éste es un reto de cualquier gestión y, en mi lectura del proceso, me parece que una clave del éxito de la sostenibilidad del proyecto es la rehabilitación y el fortalecimiento de nuestras instituciones. Yo estoy observando un marco un poco atípico o un tanto bizarro, porque estamos experimentando una reducción del presupuesto nacional por la crisis financiera mundial. Como la crisis financiera es importante, por eso se está colocando sobre la palestra ¿cuál es el alcance de la política pública sobre la educación?, ¿cuál es la estabilidad de una red de redes? Yo decía ¿qué ha pasado? Y me meto de nuevo a conocer qué está pasando en la educación superior y encuentro que es el mismo discurso de antes, como dijo Tirso de Molina, como decíamos ayer, aquí los cambios son muy lentos, los cambios son muy moderados y hay que tener fortaleza para que esas nuevas modificaciones puedan implementarse en el tiempo.

Moderador

Gracias José Miguel, ahora le doy la palabra al profesor Arturo Argueta para que nos hable un poquito de la constitución del ECOES en México. Es con relación a la pregunta acerca de la movilidad estudiantil, ¿qué podría implementarse en el interior de los países y sus instituciones educativas?

Arturo Argueta

Claro, venimos de procesos de intercambio y movilidad estudiantil que son básicamente voluntariosos, por ejemplo, que una Facultad hace intercambio con otra Facultad de Arquitectura de otros países, un programa de Medicina con otra Facultad de Medicina son, a veces, incluso contactos personales, de investigador a investigador y entonces uno te manda un correo para que recibas por un determinado tiempo a un estudiante en tu laboratorio, en fin, muchas otras modalidades. Entonces, con el fin de organizar esto un poco mejor, un grupo de universidades públicas en México, las universidades estatales y federales, tres politécnicos y la UNAM,

en total 32 instituciones, decidimos crear una especie de consorcio en red, que es el Espacio Común de Educación Superior en México (ECOES) y uno de sus objetivos principales era justamente sistematizar la movilidad estudiantil. Entonces, a las bolsas de recursos que cada universidad tiene se le sumaron recursos que en este caso provinieron del Banco Santander, gracias a una gestión del ahora ex Rector de la UNAM, Dr. Juan Ramón de la Fuente, creamos una plataforma alrededor de las universidades de México y junto con la Red de Macro Universidades Públicas de América Latina y el Caribe, un proceso de intercambio entre las universidades mexicanas y de éstas con las universidades de América Latina. Entonces hay una bolsa de recursos para el país y una bolsa de recursos para que los estudiantes mexicanos visiten América Latina y viceversa. El proceso ha sido muy exitoso y ya ha durado entre cinco y seis años. Creo que son ese tipo de decisiones las que se pueden tomar por la fortaleza de la autonomía de las universidades públicas y que no es necesario depender de las decisiones del gobierno en ese caso, o de esfuerzos puramente individuales de profesores o investigadores, y que me parece apuntan a una mayor durabilidad y a una mayor permanencia y éxito de los programas de movilidad, incluso si ahora los recursos del Banco Santander se retiraran, seguramente el monto de las becas va a disminuir, pero el mecanismo de interrelación de las universidades públicas está dado y fortalece a todas las universidades y además se le ha dado una nueva visión de aprendizaje a los estudiantes y profesores. Hay un Consejo Directivo, hay reuniones trimestrales de seguimiento. En fin, yo diría que está funcionando más o menos adecuadamente.

Suscribo finalmente lo que decía la doctora García Guadilla, los estudiantes son los críticos, en la OCLAE los estudiantes tienen una determinada posición política y no se amedrentan porque un gobierno es de derecha, como el de México, yo creo que al revés, los estudiantes deben inscribirse en la OCLAE porque son de izquierda y muchos de ellos no concuerdan con el ejecutivo Federal, seguramente ustedes tendrán que redoblar esfuerzos para retomar los contactos con ellos, pero estamos muy interesados en participar en estos procesos.

Moderador

Acabo de consultar a los dos ponentes y dicen que ya es suficiente para ellos. Entonces quiero dar por terminado este primer foro de discusión y que nos sirva este debate de la mañana de hoy como un precalentamiento para que la discusión se vaya profundizando a medida que vayamos avanzando en los distintos temas de este simposio. Quiero agradecer a los ponentes y a los asistentes a esta sesión su interés y su participación en temas tan importantes para la educación superior de Venezuela y Latinoamérica.

Sesión II

1

Internacionalización académica versus mercantilización y privatización

Gabriel Misas Arango[1]

2

Internacionalización académica versus mercantilización y privatización de la Educación Superior en América Latina

Ignacio Moreno León[2]

3

DISCUSIÓN DE LA SESIÓN II

Moderador: Ricardo Ríos

(1) Universidad Nacional de Colombia. Director del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales – IEPRI.
(2) Rector de la Universidad Metropolitana (UNIMET).

1 Internacionalización académica versus mercantilización y privatización

1. Introducción

La Universidad desde sus orígenes, siglo XI y XII, es una institución volcada hacia el mundo, es internacional. Trashumancia de profesores y alumnos que iban de una ciudad a otra buscando, siempre, un clima de mayor libertad para poder desarrollar sus actividades. En París, la Universitas Magistraturum et scolarium, cronológicamente la primera de las universidades europeas con la de Bolonia, reúne a maestros y estudiantes, a los que saben y a los que sabrán. Los trabajos más recientes sitúan entre los años de 1170 y 1180 el surgimiento de esta institución, asociación cuestionada por los poderes y mal integrada a la ciudad, como nos lo recuerda Paul Benoit (1991):

> *En 1220, a consecuencia de una riña, Felipe Augusto destituye al Presbote*[3] *[…] y otorga a los Scolares un privilegio que despoja al Presbote de toda jurisdicción sobre los universitarios [...] con esto el rey otorga al mundo de las escuelas independencia ante su propio poder y también frente al de una ciudad con la que las relaciones eran a menudo tensas* (Benoit 1991: 205-206).

La dispersión fue un mecanismo utilizado por los maestros y estudiantes para enfrentar la violencia del poder y la intolerancia frente a la enseñanza de

3 Encargado en el servicio de policía de la ciudad de París.

nuevas teorías, a la introducción de nuevos textos. Es así como maestros y alumnos abandonaron París, hacia 1230, y se dirigieron a Oxford, Orleans o Toulouse. Esta última universidad, en un opúsculo publicado hacia 1240, señalaba que en esa casa "Se leerán los libros de filosofía natural prohibidos en París, y todos los que quieran estudiar los secretos de la naturaleza podrán escuchar su lectura" (P. Benoit, op cit.; 213). La "internacionalización" de la Universidad desde sus inicios se puede ver en la composición de sus maestros y estudiantes, así, por ejemplo, en París, entre 1200 y 1250 enseñaron, entre otros, ingleses como Juan de Salisbury y Roger Bacon, que venía de ser profesor en Oxford, se había graduado en París, y enseñó, por primera vez en París, el nuevo Aristóteles entre 1240 y 1245; alemanes como el dominico Alberto Magno o italianos como Pedro Lombardo y Tomás de Aquino. Las universidades, como la de Toulouse u Oxford, atraían maestros y estudiantes, ofreciendo la enseñanza de nuevas ciencias, de nuevas teorías y textos no sometidos a censura, sin limitaciones, amparadas en su autonomía. Desde muy temprano se desarrolló una fuerte dialógica entre autonomía e internacionalización.[4]

Con la constitución de los estados nacionales, en Europa y durante el siglo XIX, el proceso de internacionalización se desacelera; las normas de los diferentes países para la contratación de funcionarios dificulta la contratación de personal extranjero y, dado el carácter público de la mayoría de las universidades europeas, la contratación de profesores extranjeros se reduce drásticamente. Proceso que no afecta, sin embargo, la presencia de estudiantes extranjeros que aumentan apreciablemente su número y el abanico de países de procedencia se amplió. Así, por ejemplo, en la Universidad alemana de finales del siglo XIX la presencia de estudiantes estadounidenses y japoneses era apreciable. El modelo universitario alemán, con la investigación como función esencial de la Universidad, los estudios de postgrado y la modalidad del seminario como forma de enseñanza fue adoptado en Estados Unidos. Se crea la Universidad Johns Hospkins (1876) como la primera universidad de investigación en Norteamérica y, más tarde, Harvard y Yale se reforman para introducir la investigación en la universidad y desarrollar programas doctorales. Reformas llevadas a cabo por la influencia de los antiguos alumnos americanos de las universidades alemanas, que se habían convertido en profesores universitarios.

4 Entendida como la presencia, en su cuerpo docente y de estudiantes, de personas provenientes de otras regiones de Europa, en la Edad Media y en el siglo XIX y XX, y de otras regiones del planeta.

La tendencia inherente de la Universidad, desde sus inicios, es la internacionalización. Acoger a profesores y estudiantes de diferentes países les permite a las universidades, por una parte, acceder a nuevos conocimientos científicos, a nuevas culturas y dotarse de visiones más complejas del mundo y, por otra, difundir su desarrollo científico y tecnológico y su cultura, a través de los estudiantes extranjeros, a otros países. Sin embargo, la globalización neoliberal de las últimas décadas le da un cariz radicalmente diferente al proceso de internacionalización. Mientras la universidad tradicional se desarrolló aislada del mercado, la nueva universidad de corte empresarial se caracteriza por la mercantilización de la educación superior y su objetivo es vender una mercancía, un título, y dentro de sus estrategias está la de atraer estudiantes extranjeros solventes, que tengan capacidad de pagar los aranceles; llevar a cabo alianzas internacionales con otros agentes para llevar a cabo negocios en el campo educativo y, si es posible, establecer campos en el extranjero. Sus conductas y patrones de desarrollo son similares a las de cualquier empresa transnacional (ETN).

Es así como en las últimas décadas hemos visto la formación de conglomerados empresariales dedicados a prestar servicios de educación superior, bajo diferentes modalidades como formación a distancia (vía Internet), en consorcio con socios locales, mediante franquicias e incluso mediante el establecimiento de campos en países extranjeros, como Apollo, una de cuyas firmas filiales es la Universidad de Phoenix, con más de cien sedes en el mundo, o Sylvan Learning System, empresa que se ha convertido, como lo señala su portal de Internet, "en el mayor proveedor privado de servicios educativos en el mundo". Este conglomerado ha adquirido decenas de instituciones de educación superior en América Latina a lo largo de la última década. Así, por ejemplo, en México adquirió, entre otras, la Universidad Tecnológica de México y la Universidad del Valle de México (la segunda y tercera universidades privadas mexicanas según el número de alumnos).

Hay una gran diferencia entre las universidades privadas tradicionales de América Latina, propiedad de asociaciones civiles o comunidades religiosas, cuyo objeto es prestar el servicio de educación superior bajo determinados patrones culturales o ideológicos e, incluso, en algunos casos, partidista, en casas de estudio que se rigen por el *ethos* universitario y las filiales de conglomerados internacionales que son manejadas como empresas comerciales, sin ninguna preocupación por la calidad, la formación integral de sus estudiantes y la creación de nuevo conocimiento mediante la investigación.

Carmen García Guadilla (2005) ha realizado un pormenorizado análisis del surgimiento de las empresas de "educación superior", por lo cual no insistiremos en este aspecto. El objetivo de esta comunicación es analizar los efectos que tiene la mercantilización de la educación superior sobre la universidad pública en América Latina, particularmente sobre sus prácticas de dirección, y proponer una forma de internacionalización no mercantil para las universidades públicas de América Latina, que le permitan superar la crisis de legitimidad que enfrentan.

El texto se compone, además de esta introducción, de tres partes. La primera dedicada a analizar la misión de la Universidad y los valores de la cultura académica; la segunda, a estudiar las estrategias y los comportamientos de los actores que conforman el campo de la universidad pública, haciendo particular énfasis en el nuevo referencial que guía las políticas de asignación de recursos por parte del Estado; y la tercera estudia las tensiones que surgen entre la misión de la Universidad y las estrategias y conductas de los actores que conforman el campo universitario y, finalmente, a modo de conclusión, se esboza una forma alternativa de internacionalización que permita enfrentar la crisis de legitimidad que la aqueja.

2. La misión de la Universidad y los principios de la cultura académica

La misión de la Universidad es la formación de ciudadanos dotados de autonomía de pensamiento, que les permita desplegar sus potencialidades. En palabras de Kant, una formación que les permita salir de la mayoría de edad; esto es, que conduzca a servirse del propio entendimiento sin ayuda de otro. Una formación que, en una palabra, conduzca a la autonomía de la persona. La enseñanza desarrolla, igualmente, las potencialidades de quien la recibe permitiendo el perfeccionamiento de sus habilidades, la adquisición de nuevas competencias y el desarrollo de las aptitudes para desempeñarse en una profesión u oficio. Por esta razón, la educación universitaria debe centrarse en un tríptico: la ética, la estética (las artes) y la ciencia. Tríptico a partir del cual el individuo pueda desplegar todas sus potencialidades (Misas, 2004).

2.1. La Universidad que necesitamos

La Universidad que se necesita para formar las nuevas generaciones que estén en capacidad de asumir de manera competente y responsable los compromisos que le demanda la construcción de la nueva sociedad, que se encuentra en proceso de gestación, debe hacer cambios fundamentales en la orientación, tanto de los contenidos de los programas,

como en la forma de animar los procesos de aprendizaje. Por tanto, es urgente que la universidad dé inicio a estos cambios teniendo en consideración los siguientes principios:

2.2. La formación de analistas simbólicos

En un mundo marcado por la innovación incesante –tanto de procesos como de productos– la cientifización creciente de las tecnologías y la cada vez mayor complejidad de las relaciones que establecen entre sí los diferentes actores sociales, las formas tradicionales de educar a los actores encargados de la conducción del nuevo sistema técnico y del Estado han entrado en crisis. Se han generado profundas tensiones dentro de las instituciones que tienen como misión formar los cuadros de dirección de la sociedad.

Las nuevas tecnologías han eliminado la pertinencia de muchas de las formaciones tradicionales. Los trabajos de control y supervisión de rutinas estándar son, cada vez más, remplazados por máquinas. Por el contrario, se requieren más profesionales con capacidades de creación, con formaciones que les permitan identificar y resolver problemas, planear alternativas, y menos de aquellos que están capacitados únicamente para llevar a cabo labores rutinarias de acuerdo con normas preestablecidas. La universidad que permite preparar a los primeros es radicalmente diferente de la que egresan los segundos.

La formación de profesionales centrada en la creación requiere el desarrollo de habilidades entre los estudiantes que les permita:

- Gran capacidad de abstracción. Manejo de sistemas simbólicos, muchos de ellos altamente formalizados.
- Un pensamiento sistémico no reduccionista ni simplificador, capaz de relacionar el todo con las partes y de aprehender los fenómenos complejos, sujetos a la incertidumbre y a la indeterminación.[5]

5 "La aproximación analítica y la aproximación sistémica son complementarias. Una se focaliza sobre los elementos, mientras la otra se interesa, sobre todo, en las interacciones entre ellos. La aproximación analítica considera la naturaleza de las interacciones, mientras la aproximación sistémica toma igualmente en cuenta sus efectos. La primera es independiente de la duración, en tanto la segunda la integra. La primera modifica una variable a la vez, mientras que la aproximación sistémica modifica grupos de variables simultáneamente, por medio de la simulación, por estudios de casos o por juegos de roles. En la aproximación analítica los hechos son validados por pruebas experimentales en el marco de una teoría; en la aproximación sistémica lo son por comparación del funcionamiento del modelo con la realidad. La manera analítica conduce a la reducción de los saberes a un cierto número de disciplinas disjuntas, aisladas las unas de las otras, mientras la manera sistémica se concentra sobre las interacciones entre los parámetros, entre los fenómenos. Considera sus dinámicas de evolución y sus relaciones en el tiempo. Existe en consecuencia una complementariedad entre las dos: la manera analítica permite extraer hechos de la naturaleza; la manera sistémica favorece su inscripción en un marco de referencia más amplio, permitiendo el ejercicio de la razón, de la lógica". [De Rosnay (1999). Concepts et opérateurs transversaux. En: E. Morin (Coord.), Relier les connaissances: Le déii du XXI siécle, París, Seuil, pp. 397-398.

- Experimentación. Es el acto por el cual cada evidencia constitutiva de un saber, de sus principios, de sus axiomas, de sus inferencias y de sus consecuencias, se encuentra repetido, reactualizado por aquél que, haciendo de él su propia evidencia, comprende ese saber y de esta manera lo adquiere.[6]
- Trabajo en equipo. Desarrollo de las capacidades de interactuar con otros actores. La ciencia moderna y las tecnologías de ella derivadas son el fruto de complejos procesos de trabajo de equipos transdisciplinarios. Apropiarse de estos saberes y utilizarlos creativamente exige cada vez más la cooperación de múltiples actores.

2.3. Una formación centrada en los fundamentos

Para lograr la formación de profesionales creativos, con las habilidades antes señaladas –la formación de analistas simbólicos– se requiere una enseñanza centrada en los fundamentos de los saberes y no simplemente en los procedimientos, como ha sido usual en la universidad colombiana. Sus características principales son:

- Énfasis en un núcleo fundamental de saberes disciplinarios. En un mundo en el que cada día surgen nuevas teorías, nuevas técnicas, nuevos métodos de análisis, se hace necesario delimitar aquello que pueda ser enseñado durante el pregrado; se requiere en el conjunto de saberes disciplinarios un núcleo fundamental que le permita al egresado desempeñarse adecuadamente en el mundo del trabajo e, igualmente, acceder a niveles de formación más avanzados, que lo doten de instrumentos teóricos y metodológicos que le hagan posible aprender a aprehender, para poder seguir el incesante cambio de un saber disciplinario.
- Relación fuerte entre teoría y práctica, que le permita al egresado interrogar la naturaleza a partir de los fundamentos teóricos adquiridos, plantearse problemas y buscar soluciones alternativas.
- Generación de capacidad para adaptarse a lo nuevo. La formación dispensada debe capacitar a los egresados para adaptarse a lo nuevo. La formación deberá ser sólida pero flexible.

Construir una enseñanza centrada en los fundamentos significa –en nuestro medio– una nueva concepción acerca de la naturaleza de la Uni-

6 M. Henry. (1987). La Barbarie, París, Grasset, p. 217.

versidad, de la misión que le corresponde y del papel que deberá jugar en el desarrollo del país. La Universidad tiene como propósito central acrecentar el conocimiento a través de la investigación y transmitir el saber a través de la enseñanza y la extensión. El poder cumplir con su objetivo va a depender de una compleja interacción entre los actores del proceso de investigación y de aprendizaje, los medios materiales (edificios, laboratorios, bibliotecas, etc.) que estén disponibles, la comunidad de valores y el clima social y cultural que brinde legitimidad y espacio a las actividades docentes e investigativas.

Enfrentar exitosamente los retos que demanda la consolidación de una sociedad industrial más y mejor articulada a la economía internacional y, al mismo tiempo, más justa y equitativa, y construir una sociedad bien organizada, en el sentido que le da al término la filosofía política, en los inicios de este milenio, exige transformaciones generales en su organización institucional, dentro de las cuales es necesario destacar las mutaciones que se deben llevar a cabo en el sistema de educación superior, para poder construir las capacidades tecnológicas requeridas para alcanzar esa nueva sociedad. La actual formación universitaria no responde, ni cualitativamente ni cuantitativamente, a las necesidades de la sociedad colombiana.

Dos elementos centrales marcan la emergencia y la consolidación de la universidad moderna hasta casi finales del siglo XX: autonomía frente al Estado, quien asignaba los recursos sin contraprestación, y el aislamiento del mercado; lo cual le permitió a la universidad gozar de autonomía para darse su organización, establecer sus prioridades, sus programas de investigación y sus formas de evaluación.

La misión primordial de la Universidad es formar ciudadanos, dotar a sus estudiantes de autonomía de pensamiento que les permita desplegar todas sus potencialidades. Trabajo que no puede realizarse por fuera de la cultura, entendida esta como la "auto transformación de la vida". La formación universitaria debe, en consecuencia, construirse sobre un tríptico: i) formación científica; ii) formación ética y iii) formación estética.[7] Igualmente, las universidades, particularmente en Europa y América Latina, fueron, desde el siglo XIX, fundamentales en el proyecto de la construcción del Estado-nación, en sus respectivos territorios, y en la reafirmación de la identidad cultural; y lo hicieron tematizando, proble-

7 Un análisis detallado de estos aspectos se encuentra, entre otros, en Misas (2003, 2007).

matizando y debatiendo los grandes asuntos sociales y políticos que afectaban a sus respectivas sociedades, convirtiéndose en focos culturales de producción de bienes públicos de carácter simbólico.

El logro de estas tareas fue posible en la medida en que los miembros de la academia disponían "de ocio, de tiempo libre y liberado de las urgencias del mundo que posibilita una relación libre y liberada con esas urgencias y ese mundo" (Bourdieu, 1997: 9). Tiempo liberado que les conducía a plantear problemas por el mero placer de resolverlos.

3. Pilares que sustentaron la creación de la Universidad

La consolidación de la Universidad y el cumplimiento de su misión de transmitir el conocimiento a través de la enseñanza, y acrecentarlos mediante la investigación, fue posible en la medida en que logró conquistar, paulatinamente, su autonomía frente al poder de la Iglesia y, más tarde, frente al poder temporal. Papas, príncipes y emperadores le otorgaron en una época dada

> *en los siglos XIII y XIV en Occidente [...] mediante decisión solemne y consciente de sus consecuencias, fundar o instituir una universidad para la cual se concedían leyes específicas, diferentes a aquellas que regían el resto de la sociedad* (M. Henry, op. cit.; 202).

En el siglo XIX, la Universidad reforzó su autonomía frente al Estado, quien la financia sin contraprestación y le permitió darse su organización, establecer sus prioridades, sus programas de investigación y sus formas de evaluación. Autonomía que le permitió construir los valores de la cultura académica. Un elemento fundamental para esta construcción fue su aislamiento del mercado. Las lógicas de acción del campo de la Universidad y el campo del mercado o la economía son diferentes. En el primero prima el acrecentamiento de los saberes, la creación, sin cesar, de nuevo conocimiento, mientras en el segundo prima la generación de excedente. Cada una de estas lógicas estructura su respectivo campo de manera diferente, son irreductibles la una a la otra. La absorción de un campo a otro privaría al campo que fuera subsumido de sus características esenciales.

La Universidad se estructura en torno a los valores de la cultura académica: i) el principio de la verdad sobre la utilidad; ii) el principio de la crítica razonada (problematización); iii) el pensamiento autónomo y iv) la ética del conocimiento. Valores que, como veremos más adelante, han entrado en tensión con los cambios sufridos en las formas de financiamiento de la Universidad que han tenido lugar a partir de los años 70 del siglo XX.

4. Cambios en el entorno político y social y sus efectos sobre la Universidad pública

El objeto de esta sección del documento es la de ilustrar, sintéticamente, cómo los cambios ocurridos en el campo de lo político, en el lapso de las dos últimas décadas del siglo XX, en una buena parte del mundo, dieron lugar a la constitución de un nuevo referencial, matriz teórica ideológica con la cual se construyen las normas de política económica. Conjunto de enunciados constitutivos de un campo de doctrina que resume, como bien lo ha señalado F. Lordon (1997), el "funcionamiento de la economía" y en torno al cual se alinea la mayor parte de la opinión pública económica.

En la emergencia y consolidación de este nuevo referencial, centrado en la primacía del mercado como eje de las relaciones entre los diferentes actores sociales y el papel secundario otorgado al Estado, la demolición de la idea de servicio público, como lo ha señalado P. Bourdieu (1993), jugaron un papel decisivo en los procesos de globalización los mercados financieros y los organismos internacionales de supervisión económica, como el FMI, el Banco Mundial o la OCDE. Bajo este nuevo referencial, la única política económica aceptable, la buena política económica es aquella que tienda a reducir la participación del gasto público dentro del PIB, estimule la creación de los mercados en todos aquellos sectores en los cuales la presencia del Estado era importante; tales como servicios públicos, salud y educación. Mediante la desregulación y la privatización de activos en poder del Estado, se le abrió al capital privado un amplio espacio para su valorización en estos sectores. Dependiendo de los países, de sus tradiciones, la correlación de fuerzas entre las diferentes fracciones políticas y la fortaleza de sus organizaciones sociales, estos procesos, de desregulación y privatización, han sido más o menos profundos. La Universidad pública, por las razones que examinaremos a continuación, ha sido una de las instituciones que más se ha visto afectada, en la mayor parte de los países, por la consolidación de este nuevo referencial.

4.1. Dinámicas de la acumulación de capital que generan tensiones y contradicciones con las prácticas de la cultura académica

Hacia finales de la década de los años setenta y principios de los ochenta, confluyen dos dinámicas distintas que terminaron por debilitar los fundamentos sobre los cuales se construyó la Universidad pública. De una parte, la crisis del modelo de acumulación fondista, o de acumulación intensiva, el cual había permitido la expansión continua de las

economías capitalistas desarrolladas durante 30 años, desde los inicios de la segunda posguerra hasta finales de la década de los setenta, lapso conocido como los treinta gloriosos en la literatura económica europea, y que bajo la conducción del Estado, mediante la política económica, habría consolidado en esos países, particularmente en Europa, un amplio régimen de bienestar que incluía la provisión por parte del Estado de un gran conjunto de bienes y servicios a la población, incluyendo la ampliación apreciable, hacia los años sesenta, de la educación superior pública.[8] Crisis que se tradujo, entre otras cosas, en crisis fiscal del Estado, déficit públicos crecientes, estancamiento en los ritmos de crecimiento del PIB e, incluso, tasas negativas durante ciertos periodos. Presiones inflacionarias y estancamiento (*stacflation*), fenómeno desconocido en los países industrializados, empezaron a aparecer en algunos países centrales. Todo esto acompañado de altos índices de desempleo.

Las políticas de corte keynesiano, que habían rendido sus frutos en el periodo de oro de la acumulación intensiva, se tornaron no solo incapaces para enfrentar la nueva situación y retornar las economías a sus ritmos históricos de crecimiento, sino que su aplicación, paradójicamente, profundizaba la crisis. Situación que dio lugar a cambios políticos importantes en la conducción de los países centrales. Los partidos socialdemócratas, en el poder en Europa Occidental, fueron desplazados de la conducción del Estado y remplazados por representantes de los partidos de derecha y en USA el Partido Demócrata pierde las elecciones presidenciales contra el candidato del Partido Republicano. Llegan, así, a la conducción de las principales economías occidentales, R. Reagan en USA, M. Thacher en el Reino Unido y H. Kohl en la RFA.

Cambios políticos que implicaron la emergencia y la consolidación de un nuevo referencial acerca de la política correcta para enfrentar la crisis. Reducción del gasto público, desregulación y privatización se convirtieron en el *leitmotiv* del discurso económico. Lo cual se traduce en cambios en la forma de asignar los recursos públicos entre los diferentes programas (educación, salud, defensa, etc.). La asignación de recursos de forma más o menos automática, en función de la trayectoria histórica, se modifica y se introduce la noción de eficiencia del gasto y se relacio-

8 Sobre el modelo de acumulación fordista y sus crisis en USA y Francia ver, respectivamente, los trabajos seminales de M. Aglietta (1976) y de R. Boyer y J. Mistral (1982).

nan resultados con la asignación de nuevos recursos. Se introducen conceptos del campo de la economía, a través de indicadores sumarios, para "evaluar" los resultados de campos que responden a lógicas diferentes a las del mundo mercantil, como son la salud, la educación, la cultura o la investigación científica.

Los cambios en la forma de asignar los recursos públicos estuvieron acompañados de cambios legales (desregulación) que abrieron al capital privado la posibilidad de llevar a cabo inversiones en áreas o sectores en los cuales esta posibilidad estaba restringida o severamente limitada. Mediante la desregulación y la privatización se impulsó la entrada de capitales privados a la provisión de servicios públicos que, salvo Estados Unidos, estaban casi en su totalidad en manos de empresas del Estado. Igual aconteció con la salud, la seguridad social, la educación, particularmente la educación superior. Servicios considerados como meritorios en las sociedades desarrolladas, razón por la cual su provisión estaba, casi en su totalidad, a cargo de instituciones del Estado. Se admite que la provisión de ciertos servicios, por ejemplo, la salud o la educación primaria y secundaria, debe ser financiada con fondos públicos pero se cuestiona el financiamiento de la oferta y se plantean subsidios a la demanda, lo cual abre la posibilidad de que estos servicios puedan ser prestados por empresas de carácter mercantil financiadas con fondos públicos. Cambio profundo en la medida en que se modifica la lógica de acción del respectivo campo y el tipo de relación que se establece entre el prestador del servicio y quien lo recibe. Se pasa de la lógica de servicio público a una lógica mercantil, de la relación de usuario a la de cliente.

El nuevo referencial fue rápidamente trasladado de los países centrales hacia los países de la periferia. Este tránsito fue facilitado por los organismos multilaterales de crédito, que lo codificaron en el Consenso de Washington y exigieron su cumplimento como condición para otorgar los créditos a los países demandantes. Sin embargo, la implementación de este Consenso no fue el resultado exclusivo de las exigencias de la banca multilateral, también fue fruto de los hábitos científicos de los economistas formados en la corriente principal a lo largo de las tres últimas décadas (D. Rodrick, 2005), y de la existencia de actores sociales locales interesados en su implantación en la medida en que podían valorizar sus capitales en sectores antes vedados a la empresa privada.

Al tiempo que se modifica la dinámica de la acumulación de capital a escala internacional, en un mundo cada vez más globalizado, se consoli-

da un nuevo sistema técnico basado en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales exigen un personal cada vez más calificado para su concepción, desarrollo y aplicación; se producen cambios profundos en la formación universitaria, tales como una relación más fuerte entre formación e investigación, nuevos programas de formación que incluyen un espectro más amplio de niveles de formación y niveles más avanzados para una parte de la fuerza laboral. Todo lo cual exige mayores recursos dado el carácter no fordista de la formación universitaria. A partir de las tensiones y contradicciones entre el nuevo referencial, que enmarca la política económica, y los pilares que sustentaron la creación de la Universidad y los principios de la cultura académica surgen, así, cuatro grupos de tensiones:

i) Entre la necesidad de mayores recursos y la crisis fiscal del Estado;
ii) Entre autonomía y financiamiento condicionado al logro de metas, definidas desde el campo de la economía mediante indicadores sumarios. Ese ocio creador, que es, como lo señalaba Bourdieu, condición de existencia de todos los campos del saber, es incompatible con la *accountability* de la nueva gerencia pública;
iii) Entre la mercantilización de la educación y el principio de la verdad sobre la utilidad, la crítica razonada (la problematización), el pensamiento autónomo y la ética del conocimiento; y
iv) Entre la globalización y el proyecto de construcción del Estado-nación y la identidad cultural.

5. El carácter no fordista de la educación superior

Antes de entrar a estudiar los aspectos de financiación y de administración, es necesario hacer algunas consideraciones acerca de las características principales, con respecto a los recursos involucrados, de las labores de investigación y docencia.

a) Estas son labores que tienen la característica principal de poseer un carácter no fordista. La introducción de innovaciones tecnológicas no sustituyen factores de producción de menor productividad por otros de mayor productividad sino que, por el contrario, se agregan a los factores ya existentes, dando lugar a una elevación de los costes unitarios de la prestación del servicio educativo o de la producción de nuevos conocimientos. La productividad total de los factores disminuye, a cambio de lo cual la calidad se mejora.

b) El capital físico, como el capital simbólico, es profundamente idiosincrásico, particularmente el comprometido en la parte medular de los pregrados y en la totalidad de los postgrados. Así, por ejemplo, el equipamiento de un laboratorio de catálisis del Departamento de Química tendría muy poca utilidad en Geociencias o en Biología. Las colecciones de revistas que les sirven a los primeros son de poco provecho para los segundos. Igualmente, el capital simbólico adquirido, por ejemplo, por un físico, difícilmente –independiente de su magnitud y el prestigio científico (autoridad científica)– podría habilitarlo para desempeñarse como docente en el pregrado de Sociología o Contaduría. La naturaleza del capital simbólico impone estrechos límites a su movilización entre áreas del conocimiento.
c) La investigación moderna (la *Big Science*) exige cada vez mayores recursos (de equipamiento, bibliográficos, computacionales, etc.) e involucra a un número cada vez más elevado de investigadores y personal auxiliar, todo lo cual demanda mayores recursos financieros.
d) Limitadas economías de escala. A diferencia de los procesos manufactureros en los cuales las economías de escala desempeñan un papel central que ha permitido reducir drásticamente los costos unitarios de producción, en el mundo universitario tal fenómeno –cuando se presenta– tiene un carácter muy limitado. Si bien las nuevas tecnologías (video-beam, proyectores de alta resolución, etc.) permiten dar conferencias magistrales a varios cientos de alumnos, el trabajo con los estudiantes (control de lectura, discusiones, etc.) no se puede realizar sino en grupos pequeños bajo la dirección de un profesor auxiliar. Igualmente, los seminarios de investigación, forma principal en los estudios de postgrado, no pueden funcionar sino en grupos reducidos, 10 ó 15 estudiantes, al igual que la dirección de trabajos de grado. La jornada laboral de los profesores, igualmente, es rígida y no puede ser objeto de mayores modificaciones. De un total de 40 horas semanales, un docente, que al mismo tiempo lleve a cabo labores de investigación (como es ideal) requiere dedicar la mitad de su jornada a sus labores investigativas y la otra mitad la debe dedicar, por una parte, a mantenerse actualizado en su área de conocimiento y, por la otra, a la docencia propiamente dicha,

incluyendo tiempo para la atención a los estudiantes, razón por la cual de las 40 horas semanales de la jornada laboral de tiempo completo,[9] el profesor dedica a la docencia presencial no más de una cuarta parte. Una jornada que a los asesores en eficiencia –ignorantes del funcionamiento de una universidad moderna– les parece, de una parte, insuficiente y, de otra, como son ignorantes de las especificidades del capital simbólico, consideran indistintamente a los profesores como intercambiables, razón por la cual señalan, por ejemplo, que en un determinado programa sobran profesores, basados en que no se alcanza una relación profesor/alumno[10] previamente definida.[11]

e) Deseconomías de variedad. La diversificación y diferenciación de programas de formación y de programas de investigación dan lugar a una demanda creciente de recursos (de equipamiento, bibliográficos, auxiliares y técnicos) y de docentes con mayores niveles de capital simbólico que exigen, a su vez, recursos adicionales para mantenerse activos en las redes internacionales de producción científica. Los docentes de mayor prestigio científico no demandan, por lo regular, mayores niveles salariales sino mayores recursos para sus laboratorios (incluyendo pagos a auxiliares, becas para doctorandos, material computacional y bibliográfico, despla-

9 Normalmente, para lograr sobresalir en su campo, un profesor debe trabajar por lo menos un 50% más de lo señalado en su jornada laboral oficial o carga académica.

10 Relación que está determinada por el área del conocimiento, los niveles de formación existentes y la cantidad y calidad de la investigación realizada. Así, por ejemplo, en la universidad francesa hay un docente por cada 14 alumnos en Orsay (Facultad de Ciencias) con un alto nivel de investigación en Física, relación que en la Sorbona alcanza a 37 alumnos por profesor, establecimiento dedicado a las Humanidades y a las Ciencias Sociales y que presenta un menor nivel investigativo en el campo de las Ciencias Sociales con respecto a otras universidades como la Pierre Mendes France de Grenoble (véase "Le Palmares de l'Université Francais", Nouve Observateur, Nª 2001. 13-19 de marzo de 2003). Igualmente, el gasto por alumno varía de manera amplia entre un establecimiento y otro, en función de las áreas y subáreas que desarrolla, el tipo de investigación que realiza y la calidad (prestigio académico y científico del establecimiento) del trabajo realizado. Así, por ejemplo, dentro de las universidades públicas españolas, la Pompeu Fabra gasta 5 veces más por estudiante que la Universidad de Murcia, que es la universidad española que gasta menos por estudiante. Mientras el Departamento de Economía de la primera es reconocido internacionalmente, los profesores más destacados de la academia internacional son o han sido profesores visitantes y sus profesores son invitados a dar clase en los mejores departamentos de Economía del mundo (MasColell, Sala-i-Martin, Martínez Alier, entre otros) y el número de estudiantes extranjeros, incluidos los de la Unión Europea, es elevado; en tanto el Departamento de Economía de la Universidad de Murcia es desconocido, sus profesores publican muy poco en revistas indexadas, tiene pocos estudiantes de doctorado y su grado de internacionalización es reducido.

11 Véase C. Cuartas (1995). Mejoramiento de la eficiencia financiera e indicativa de asignación y desempeño de la universidad oficial. En: Estudios de base, Misión Nacional para la modernización de la Universidad pública. Bogotá, pp. 209-321.

zamiento a congresos y coloquios, etc.) que les permita mantener su movilidad en la comunidad científica nacional e internacional. Gastos que no se traducen en un crecimiento espectacular en el número de alumnos de una institución dada y mucho menos dentro de los totales nacionales. Así, por ejemplo, aumentar en cien los estudiantes de doctorado en la Universidad Nacional de Colombia significaría casi duplicar su número. Aunque dicha acción sería imperceptible dentro del total de estudiantes de la Universidad, sí significaría un volumen muy grande de recursos para que estos estudiantes pudieran llevar a cabo las investigaciones necesarias que les permitieran preparar sus tesis de grado. Por lo demás, estos cien nuevos estudiantes se repartirían necesariamente entre los diferentes programas doctorales existentes, y sus trabajos de grado se centrarían en algunos de los cientos de temas (hablar de programas es muy riguroso) que se trabajan en la Universidad; cada trabajo de tesis exige recursos idiosincrásicos (unos más, otros menos) para poder lograr los fines propuestos. Se presentarían claramente deseconomías de variedad, situación inevitable y que es la característica de la Universidad en el mundo.

f) Deseconomías de aglomeración. Cuando las instituciones de educación superior tienen unos pocos cientos de estudiantes pueden crecer y aprovechar las economías de aglomeración (biblioteca central, laboratorios de enseñanza básica, campos deportivos, facilidades comunicacionales, etc.), pero a partir de cierto umbral –en Estados Unidos se ha calculado en 70.000 alumnos– se presentan fuertes deseconomías de aglomeración. Los costos de administración se incrementan más rápidamente que el número de estudiantes, la eficiencia del gasto total se reduce y los gastos de administración aumentan su participación dentro de los gastos totales. Los mega-campus, con los que soñaban los administradores universitarios aconsejados por los asesores provenientes de la empresa privada, se convirtieron en una pesada carga: las economías de escala y de aglomeración que reducirían el costo por estudiante nunca se presentaron y, por el contrario, empezaron a jugar en contra las deseconomías de aglomeración y de variedad.

Los factores antes señalados han dado lugar a que el costo de la universidad moderna sea cada vez más elevado pero, igualmente, las externalidades que produce la Universidad son cada vez más elevadas, lo cual se

traduce en que los rendimientos sociales de los procesos de formación son mucho mayores que los rendimientos privados, los beneficios que reciben los egresados de sus programas de formación. La Universidad es productora de capital de vida, capital que permite elevar a mediano plazo la productividad del conjunto de la economía y, en este sentido, como veremos más adelante, crear las condiciones macroeconómicas de su autofinanciación.

6. Administradores vs. académicos

En las últimas décadas, los administradores de las universidades públicas (rectores y directivos en general) en todo el mundo, pero con más fuerza en los países en desarrollo, se han visto enfrentados a una asignación de recursos, de un lado, cada vez más condicionada al logro de resultados de acuerdo con el nuevo referencial que guía la gerencia pública y, de otra parte, a la demanda de mayores recursos para adelantar los programas de formación e investigación por parte de sus académicos, de acuerdo con las normas internacionales del campo universitario. Basta señalar que lo que se debe hacer como formación e investigación en un subcampo determinado, como la Física, la Economía o la Filosofía, está en gran medida determinado por las comunidades académicas internacionales. Al mismo tiempo que se da este proceso, los administradores encuentran que otras instituciones, tanto públicas como privadas, llevan a cabo programas de formación en ciclos más cortos y a un menor costo, ignorando los principios de la cultura académica y la integralidad de la formación. Ofreciendo, según estas instituciones, lo que es "útil y pertinente" para el desempeño profesional. No se trata de formar ciudadanos capaces de decidir y obrar tanto en la esfera pública (orden político) como en la esfera privada, un hacer eficaz orientado éticamente, sino formar individuos en un oficio. Se cambia la lógica de acción de la educación universitaria por una lógica de formación técnica. Se pasa de una formación integral a una formación parcial en su doble sentido. No se forman ciudadanos en el aspecto técnico, se forman en el cómo y no se interroga sobre el por qué de los saberes. Se forma en las rutinas y no en los procesos de creación, de innovación, a partir de los saberes adquiridos. Bajo estas condiciones, los administradores universitarios están presionados, debido al doble imperativo de la competencia, por una parte, y de los mecanismos utilizados para la asignación de recursos, por otra; para introducir una lógica ajena al campo universitario, acorde con el nuevo referencial de asignación de recursos. Introduciendo así una concepción doblemente externa al campo universitario.

i) una importación de conceptos propios del campo de la economía para analizar el campo de la educación superior, diferentemente estructurado, con lógicas de acción distintas. Las teorías de la organización industrial se erigen como instrumento de análisis del quehacer universitario.
ii) la evaluación de la formación y la investigación se traslada de los pares académicos al juicio de los "expertos" en organización industrial.

Se consolida así una visión tecnocrática de la Universidad en detrimento de una visión científica. Se introducen nociones como eficiencia, productividad, pertinencia, equidad o calidad con base en indicadores sumarios, se pretende dar cuenta de fenómenos de gran complejidad con herramientas conceptuales muy pobres. La adición de factores en indicadores que pretenden ser complejos no es más que una unión en todo bastardo de empirismo que mezcla diferentes objetos con diferentes niveles de abstracción.

Ese ocio (Scholé) creador, "tiempo libre y liberado de las urgencias del mundo que posibilitó una relación libre y liberada de esas urgencias y ese mundo" (Bourdieu, 1979: 9), condición de existencia de todos los campos del saber, es incompatible con la *accountability* de la nueva gerencia pública. Se pasa, así, de la producción académica del ciclo largo, sustentada en programas de investigación científica que abarcan uno o más lustros, a las producciones de ciclo corto, basadas en proyectos de investigación específicos en los cuales la continuidad no está asegurada. La financiación se otorga a proyectos y no a programas de investigación. Se privilegian los proyectos de innovación a los programas de investigación.

Tensiones y contradicciones que han dado lugar, como lo señalan I. Ordorika (2007) y B. Santos (2005), a una triple crisis de la Universidad:

- Crisis de hegemonía. La Universidad ha perdido, en las tres últimas décadas, el monopolio que tenía en investigación básica y formación avanzada. Laboratorios públicos y laboratorios de grandes empresas privadas realizan hoy día buena parte de la investigación fundamental que se realiza en el mundo. Se consolidan nuevas formas de producción de conocimiento científico y se modifican los patrones de relacionamiento de la Universidad y la industria (Gibbons, 2001). Surgen nuevas instancias de formación profesional, particularmente en las profesiones liberales. Escuelas profesionales, formaciones a distancia, instituciones politécnicas, etc., que están más centradas en la formación de oficios que en los procesos

de educación propiamente dichos. Más interesadas en formar en un saber hacer eficaz que en formar en sus estudiantes un pensamiento autónomo.

- Crisis de legitimidad. La universidad es percibida, por los diferentes actores sociales, como alejada de sus preocupaciones. Sus programas de enseñanza y sus temas de investigación no concitan, muy a menudo, ni el interés de los empleadores (empresas) ni de las organizaciones sociales, los cuales recurren a sus propios aparatos de investigación y de formación para resolver sus problemas. La forma de comunicación de los resultados de sus investigaciones (revistas indexadas), dado su lenguaje especializado, excluye de facto a los potenciales interesados mas allá del círculo de especialistas. Hay una crisis de confianza de los actores sociales en la Universidad.
- Crisis institucional. La complejidad creciente de las instituciones universitarias, muchas de ellas tienen ciento de miles de estudiantes, miles de profesores y de empleados, ofrecen cientos de diplomas y tienen decenas de departamentos e institutos de investigación y relaciones con miles de actores (proveedores, contratistas, etc.), no está acorde con los mecanismos de gobernancia que la rigen, heredados de una tradición que se remonta al siglo XIX y tiene sus raíces en el medioevo, dando lugar a costos de transacción elevados.

7. La internacionalización no mercantil, un camino para superar la crisis de legitimidad

Para terminar quisiera señalar brevemente algunos elementos de internacionalización no mercantil que le permitirían a la Universidad latinoamericana pensar y tematizar los grandes problemas que afectan a América Latina y lograr una mayor legitimidad frente a sus sociedades:

- Alentar la movilidad entre estudiantes de las universidades públicas de América Latina, tanto de pregrado como de postgrado.
- Movilidad de docentes (profesores, pasantías, conferencistas, etc.).
- Programas de investigación conjunta. Redes de investigadores sobre temas cruciales de la región.
- Cátedras de pensadores latinoamericanos.
- Programas doctorales conjuntos.
- Centros de investigación desarrollados por varias universidades para estudiar problemas estratégicos de la región.

- Revistas científicas de presencia internacional de ámbito latinoamericano.

A manera de conclusión, la crisis no puede resolverse ni transitando hacia la mercantilización de la Universidad pública para obtener los recursos que no le otorga el Estado, ni encerrándose en el corporativismo resistente a todo cambio. Como lo señala B. Santos:

> *una universidad en ostracismo social por su elitismo y su corporativismo, y paralizada por la incapacidad de auto interrogarse de la misma forma en que ella interroga a la sociedad, es presa fácil de los seguidores de la globalización neoliberal* (2005: 9).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amable, B. (2005). Les Cinq Capitalismes. Diversité des systèmes économiques et sociaux Dans la mondialisation, París, Seuil.

Benoit, P. (1991). Cálculo, álgebra y mercancía. En: Michel Serres (ed.), Historia de las Ciencias, Madrid, Editorial Cátedra.

Bourdieu, P. (1997). Meditations Pascaliennes, París, Seuil.

Bourdieu, P. (1993). La Misère du Monde, París, Seuil.

Bourdieu, P. (1979). La Distinction, París, Ed. De Minuit.

Cuartas, C. (1995). Mejoramiento de la eficiencia financiera e indicativa de asignación y desempeño de la universidad oficial. En: Estudios de base, Misión Nacional para la modernización de la Universidad pública. Bogotá, pp. 209-321.

De Sousa Santos, B. (2005). La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipada de la universidad. Editorial Niño y Dorila. Buenos Aires.

García Guadilla, C. (2005). Conferencia de la Globalización e Internacionalización de la Educación Superior. Cuadernos del Cendes, Año 22, Nª 58, Tercera Época, enero-abril.

Gibbons, M. (2001). Innovation and the developing system of knowledge production. Disponible en: http://edie.cprost.sfu.ca/summer/papers/Michael.Gibbons.html

Henry, M. (1987). La Barbarie, París, Grasset.

Lordon, F. (1997). Les Quadratures de la Politique Economique, París, Albin Michel.

Misas, G. (2004). La Educación Superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo. Universidad Nacional De Colombia, Bogota D.C.

Morin, E. (1977). La nature de la nature, París, Seuil.

Rodrick, D. (2005). Políticas de Diversificación Económica, Revista de la CEPAL, Nº 87, diciembre, pp. 7 - 29.

2 Internacionalización académica versus mercantilización y privatización de la educación superior en América Latina

El acelerado proceso de cambios que se viene desarrollando en las últimas décadas está impactando a los sistemas educativos en todos sus niveles. Como es sabido, en el ámbito específico de la educación superior, la UNESCO, en atención a esas cambiantes realidades, reunió en su sede de París, en octubre de 1998, una Primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior, cuyas conclusiones fueron recogidas en la "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción", en la que se proponen importantes orientaciones y lineamientos a nivel global, los cuales fueron producto de diversas reuniones regionales que sobre el tema se habían realizado desde comienzos de los años 90, reafirmando así los principios de la educación como uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, de la democracia y del desarrollo sostenible y la paz.

Es bueno resaltar que en los considerandos de ese importante documento de la UNESCO ya se hace referencia a la internacionalización como estrategia relevante para expandir la educación superior a nivel mundial, mediante la cooperación y la promoción de intercambios internacionales. Igualmente, en la nueva visión que se propone en esa Declaración para la educación superior se enfatiza la igualdad de acceso, la orientación a largo plazo fundamentada en la pertinencia, la vinculación con el mundo del trabajo y con las realidades sociales, la diversificación para facilitar la igualdad de oportunidades, el fomento del pensamiento crítico y la creatividad, la promoción de la calidad en

el proceso educativo y, en cuanto a la gestión, se resalta la autonomía con transparencia en el manejo de los recursos y el financiamiento como servicio público con recursos públicos y privados, conservando el Estado la función esencial en el financiamiento.

A más de diez años de ese importante encuentro, la UNESCO se prepara para una nueva conferencia de educación superior que se realizará en París, entre el 6 y el 9 de julio de este año, para lo cual se han promovido conferencias regionales, como la realizada en junio del año pasado en Cartagena, de la cual emanó la "Declaración de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe", que contiene las propuestas de la región como aporte para los debates que se tendrán en la próxima conferencia mundial.

En esta Declaración se reafirma la condición de la educación superior como un bien público social, un derecho humano y universal, un deber de Estado y, entre otros señalamientos y frente a la necesidad de expandir la cobertura en la región de este nivel educativo, se ratifica la obligación que tanto el sector público como el privado tienen de otorgar una educación superior de calidad y pertinencia, advirtiendo sobre la obligación de los gobiernos de fortalecer los mecanismos de acreditación para garantizar la transparencia y la condición de servicio público. Se hace énfasis, igualmente, en el principio de la autonomía, pero vinculada a la transparencia y al compromiso social, a la pertinencia y a la eficiencia con rendición social de cuentas; y se advierte sobre los peligros de la mercantilización y la expansión de la privatización como gestión educativa orientada por la lógica del mercado.

También se considera en este documento la conveniencia de promover redes académicas de cooperación con vocación regional y global, especialmente para intercambiar experiencias y unir los esfuerzos en el ámbito del desarrollo científico y cultural que se promueven como respuesta a la internacionalización en las instituciones de educación superior.

Se espera que, en la conferencia mundial de París, se haga un balance de los logros y nuevos retos que tiene la educación superior en la sociedad del conocimiento que se ha venido construyendo en los últimos años y, especialmente, en esta última década. Pero, además, frente a la crisis financiera y económica actual, que revela no sólo la quiebra del fundamentalismo del libre mercado, sino lo que es más grave, la ausencia de principios y valores éticos en la gestión de gobiernos y negocios y en las relaciones entre las personas y las sociedades, en la Conferencia debe-

rá discutirse igualmente cuál debe ser la responsabilidad del sistema de educación superior y, en especial, de las universidades para contribuir a facilitar los cambios requeridos, a fin de incorporarle sentido humano a la globalización contemporánea y evitar que este proceso, hasta ahora excluyente y enemigo del interés planetario, conduzca a la humanidad hacia una crisis global de consecuencias impredecibles.

Es obvio que la posición de América Latina y el Caribe debe ser la definida en la Conferencia de Cartagena, resaltando la naturaleza de la educación superior como un bien público social y un derecho humano y universal que los países deben promover, bajo la visión de una educación para todos, asegurando la pertinencia, la calidad, la equidad y el compromiso social. Pero, también, debe defenderse la autonomía en la gestión con transparencia y la autonomía académica como un derecho y una responsabilidad, y como valores existenciales de la educación superior y de sus instituciones.

Los temas de la internacionalización académica y la mercantilización y privatización, que son los objetivos centrales de esta charla, merecen por tanto consideración especial.

La internacionalización académica, como lo hemos señalado, ha sido planteada desde la Primera Conferencia Mundial de Educación Superior y fue igualmente objeto de consideración en la Conferencia Regional de Cartagena. En ambos casos, esta estrategia está alineada con las tendencias globalizantes de los sistemas educativos que se están facilitando con la revolución de la informática y de las telecomunicaciones, y como producto de la sociedad de la información y del conocimiento. Igualmente, en el reconocido Informe Delors, "La Educación encierra un tesoro", presentado a la UNESCO en 1996, se resalta la importancia de la visión global, a través de la cooperación internacional para facilitar a las universidades, como "interlocutores privilegiados", el intercambio de docentes y estudiantes con fines de mejorar la enseñanza creando "Cátedras Internacionales".

La UNESCO, desde su fundación, en noviembre de 1945, ha incentivado ese proceso de internacionalización al permitir, mediante sus mecanismos operativos, que líderes del sector, tanto de países ricos como pobres, puedan –en condiciones de igualdad– intercambiar ideas y experiencias para mejorar sus sistemas educativos y las instituciones rectoras de los mismos, incluyendo asesoría con expertos de la organización y con recursos para proyectos específicos.

Pero, igualmente, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico y, en algún tiempo, la llamada Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID) han participado en proyectos importantes de apoyo al desarrollo y expansión de la educación superior en América Latina y el Caribe. El Banco Mundial, por ejemplo, ha financiado el desarrollo parcial del grupo de Universidades del Complejo de Anahuac en México, así como programas de créditos educativos en Perú. En Venezuela, la Universidad Simón Bolívar tuvo un soporte fundamental de financiamiento del BID para el desarrollo de su planta física de Sartenejas.

La dinámica de cambios de la globalización ha conformado la cibereconomía con acelerados movimientos de capital, tecnología y demandas, cada vez más novedosas, de trabajos calificados y ajustados a los nuevos conocimientos que se generan a velocidades exponenciales. Esto último ha impactado sensiblemente a la sociedad en su conjunto y a la educación en todos sus niveles, lo que explica las razones del aprendizaje continuo por toda la vida, que ha sido otra de las consignas de la UNESCO para la educación superior del siglo XXI.

En el contexto globalizante referido, la internacionalización de la educación superior debe impulsarse como respuesta de los países e instituciones, a nivel global y a nivel de nuestra región latinoamericana y caribeña, a los fines de interactuar, respetando diferencias e identidades culturales, para intercambiar experiencias académicas, realizar proyectos educativos conjuntos y explorar nuevas opciones y alternativas de la educación superior. Todo lo cual supone desarrollar, a nivel de los países y de las instituciones de educación superior, políticas, programas y proyectos, con visión de integración internacional y regional, en los ámbitos fundamentales del subsistema de educación superior, tales como acuerdos interinstitucionales para la docencia, la investigación, la extensión, el compromiso cívico; y, dentro de estas actividades y como complemento, fomentar el intercambio de docentes y estudiantes, los programas de doble titulación o titulaciones conjuntas y redes institucionales para objetivos específicos.

En el ámbito latinoamericano y caribeño, y como complemento a los convenios de integración regional y subregional que se han venido estableciendo, los ejemplos más antiguos de estas alianzas son la Unión de Universidades de América Latina –UDUAL– fundada en 1949; el Convenio Andrés Bello, firmado a fines de 1970; y la Organización Universitaria Interamericana (OUI), establecida en 1979.

Luego de la década perdida o de estancamiento económico que tuvo lugar en la región en los años 80, y bajo la presión del proceso de globalización, surgieron, a partir de los años 90, nuevas iniciativas de internacionalización promovidas por los gobiernos y las instituciones de educación superior, con énfasis en la promoción de la movilidad estudiantil a nivel regional, mediante internacionalización de carreras y postgrados, la doble titulación y otros acuerdos, incluyendo becas para atraer estudiantes extranjeros; en los cuales se han involucrado organismos como la OEA, para el fomento del intercambio y movilidad académica; el programa Coimbra de becas para profesores e investigadores jóvenes; el ya referido convenio Andrés Bello, que promueve la investigación y proyectos; el Consejo Superior Universitario Centro Americano (CSUCA), para el intercambio académico; y el programa PAME de movilidad estudiantil de la UDUAL.

En paralelo a estos acuerdos e instituciones, en la región operan, entre otras, reuniones periódicas de autoridades públicas vinculadas a la educación superior como las Cumbres Iberoamericanas de Rectores de Universidades Públicas, el encuentro Anual de Especialistas de Mercosur y, a nivel del Centro-oeste de Suramérica, se reúnen periódicamente el Consejo de Rectores para la integración de esa subregión, conocido bajo las siglas CRISCOS. En el ámbito específico de la operación de sistemas de acreditación de la calidad educativa regionales, conviene mencionar el Mecanismo Experimental de Acreditación de MERCOSUR y el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES), que funciona en Centroamérica.

Silvie Didou, en un estudio sobre el tema publicado por IESALC, destaca, entre otros aspectos, los programas de becas gubernamentales para promover los estudios en el extranjero, con innovaciones como la incorporación del activismo de fundaciones privadas extranjeras como la Fundación Ford, la Fulbright, Kello y LASPAU, y la más reciente Fundación Carolina de España.

En el contexto del financiamiento de la movilidad estudiantil internacional podemos agregar, en el caso venezolano, el programa de becas Gran Mariscal de Ayacucho, que mucho ha aportado en esta materia en nuestro país.

La experiencia de todos estos programas debe ser evaluada, con una visión de futuro en la conferencia de París, a los fines de repotenciarlos en función de los nuevos retos que tiene la educación superior, a nivel global y regional.

Didou y otros estudiosos del tema hacen importantes señalamientos sobre las reservas existentes respecto al surgimiento, en las últimas décadas, de proveedores transnacionales de servicios educativos con marcados intereses comerciales y, en muchos casos, basando estos servicios en los novedosos medios virtuales de apoyo docente, con frecuencia con poca preocupación por la calidad y pertinencia de los mismos, y al margen de controles de los países en donde se hace esta oferta educativa. Carlos Tünnermann, en relación con este punto específico y resaltando los inconvenientes de este tipo de internacionalización de la educación superior, sugiere que los países miembros de la UNESCO se activen en la formulación de regulaciones sobre la oferta educativa transfronteriza y sobre la adquisición, en nuestros países, de instituciones de educación superior por consorcios educativos extranjeros que, inclusive, transan sus acciones o participaciones corporativas en los mercados bursátiles internacionales.

Dos novedosas redes virtuales se han estado desarrollando en la última década como contribución a los procesos de internacionalización de la educación superior y de sus instituciones. La naturaleza de estas redes deben merecer consideración en la reunión de París.

La primera de ellas es la Red Universia, la cual representa un esfuerzo privado, financiado por el Grupo Santander de España y constituida en el año 2000, y que cuenta hasta la fecha con la participación de las universidades de España, Portugal, nueve países de América Latina, incluyendo a Venezuela y, en proceso de incorporación, universidades de los Estados Unidos, Inglaterra, Marruecos, Rusia y China. Hasta la fecha pertenecen a esta red virtual 1.070 universidades, que totalizan una población de más de 10 millones de estudiantes. Las universidades socios de esta red se benefician de un programa de becas y fondos para promover la movilidad estudiantil, facilitar el acceso a la educación superior a estudiantes de escasos recursos y financiar proyectos de investigación y estudios de postgrado; también se ofrece, a través de la web de la red, el acceso a la biblioteca virtual Cervantes, el programa Open Course Ware de cursos virtuales, con convenios, inclusive con el Instituto Tecnológico de Masachussets (MIT), el fomento de acuerdos interuniversitarios para desarrollar el emprendimiento, cátedras virtuales y revistas virtuales, sistemas de consecución de empleos y pasantías e intercambios deportivos, entre otras actividades.

La otra red virtual es la Red Talloires, promovida originalmente por veintiocho universidades de diversas partes del planeta, entre las cuales se encuentran las Universidades de Georgetown y Tufts de los Estados

Unidos, la Universidad Metropolitana de Venezuela, la Temuco de Chile, la Universidad de La Habana y otras universidades de Argentina, Brasil, Pakistán, India, Inglaterra, Egipto, Indonesia, Israel, Filipinas, África del Sur, Corea del Sur, Gahna, Australia, Palestina, el Libano y Vietnam. Este grupo recibe su nombre porque se constituyó en una primera conferencia de los promotores en Talloires, Francia, en el año 2005, y sus objetivos fundamentales son promover esfuerzos e intercambiar experiencias vinculadas con las funciones cívicas y de responsabilidad social que requieren emprender las universidades frente a las realidades de la sociedad del siglo XXI; incluyendo la incorporación, en sus modelos académicos y de gestión universitaria, de la enseñanza y práctica de la conciencia cívica, los valores morales y la responsabilidad social. La red Talloires tiene hasta la fecha más de ochenta universidades asociadas y está emprendiendo una serie de importantes programas en apoyo a proyectos de servicio comunitario, actividades de responsabilidad pública y de desarrollo de asociaciones académicas de carácter internacional, regional y nacional vinculadas a los objetivos de la red.

La privatización y la mercantilización en el ámbito de la educación superior es también un aspecto que ha estado en consideración en muchos de los foros que sobre este tema se promueven a nivel nacional, regional y global, como ya lo hemos citado por las consideraciones que se resaltan en los documentos de esos encuentros, incluyendo los promovidos por la UNESCO, como el último encuentro de rectores en Cartagena.

Creo que al respecto conviene hacer algunas consideraciones específicas, para aclarar conceptos y rebatir críticas que tienden a generalizar y a desdibujar las realidades en este campo, vinculando automáticamente la educación superior privada con la mercantilización de la educación y, por consiguiente, con la baja calidad de la oferta académica. Lo que equivaldría a generalizar la idea de por qué pueden existir universidades públicas de baja calidad y poca transparencia en su gestión, y se pudiera aplicar esa calificación a todo ese sector.

Cada vez son más frecuentes las voces de alarma llamando la atención sobre el peligro de que la educación superior se mercantilice por vía de la privatización de su gestión. Se advierte, con sobrada razón, sobre la tendencia de algunos organismos multilaterales de calificar a la educación como un servicio o una mercancía sujeta a las reglas del mercado, tal y como la han definido la Organización Mundial de Comercio y el Banco Mundial. La Academia Mexicana de Ciencias, en un documento reciente, denunció igualmente la

proliferación, en ese país y en los últimos años, de instituciones de educación superior como algo nocivo, ya que según esta Academia sólo el 10 por ciento de estas instituciones cuentan con certificación de calidad; con lo cual, de paso, se está reconociendo que sí es posible que la educación superior pueda gerenciarse a nivel privado con criterios de calidad y pertinencia.

Otras posturas ideológicas, contrarias a la gestión privada en la educación superior, condenan en forma automática el empleo de conceptos empresariales en la gestión universitaria por considerar que esto supone un acercamiento a los criterios de mercado que ellos satanizan; con lo cual, en este enfoque simplista no sería aceptable aplicar conceptos de eficiencia en la gestión de los recursos (públicos o privados), ni se podría hablar de planes y programas operativos, ni de otros conceptos gerenciales, que son fundamentales para lograr un producto de calidad en la gestión de la educación superior que debe estar representado en un egresado, en un postgraduado o en un proyecto de investigación que aporten un valor agregado importante en la contribución al desarrollo del país y en la mejora de la calidad de vida de sus habitantes.

Tampoco deberían, según ese enfoque prejuiciado, desarrollarse las ofertas académicas en atención a los requerimientos de la sociedad y, en especial, a las demandas del capital humano que requiere el proceso económico en una sociedad dada y en la economía global, que no son otra cosa que demandas del mercado. Ese es el modelo de universidad autista y enclaustrada que no tiene vigencia frente a la dinámica de cambios que está imponiendo la sociedad del conocimiento.

En relación con todas estas posiciones que asoman reservas sobre la gestión privada de la educación superior, en lo que sí coincidimos es en el criterio de que no es posible ofrecer una educación superior privada de calidad, si la oferta académica de la institución es gerenciada con criterios mercantilistas, poniendo por encima del interés académico el interés por la rentabilidad del negocio.

Para no extender demasiado esta charla, y como rector de una universidad fundacional, sin fines de lucro, que no tiene dueño y no recibe recursos del Estado y que en sus casi cuatro décadas de actividades se ha gestionado con criterios de bien público, y ha estado empeñada en ofrecer una educación pertinente y de excelencia, debo hacer algunas consideraciones puntuales sobre el tema de la privatización y mercantilización de la educación superior:

- La Universidad que represento, con la matrícula más elevada del país, pero con un promedio de 29 estudiantes por aula, apenas cubre

por ese concepto el 85 por ciento del gasto operativo, en el cual se incluyen becas para estudiantes de escasos recursos, un programa de apoyo financiero para los estudios de doctorado de nuestros docentes e inversiones permanentes en nuevas tecnologías y sistemas de apoyo docente. El resto de los recursos para equilibrar el presupuesto y realizar inversiones en equipamiento y planta física provienen de nuestra zona rental y de donaciones del sector productivo.

- Como principio, y para asegurar que la gestión privada de instituciones de educación superior no derive hacia la generalización de esta actividad como un negocio o como una actividad mercantil, no creo que se debe seguir hablando de privatización de la educación superior, sino del concepto de gestión privada de la educación superior, preservando su condición esencial de bien público.
- Bajo ese concepto, los gobiernos, tomando en consideración las limitaciones financieras del Estado, y el aporte que la gestión privada puede dar para atender a la creciente demanda de educación superior, deben autorizar con prioridad a universidades fundacionales como la nuestra, e inclusive a universidades cooperativas, que como ha sido el exitoso caso de la Universidad Cooperativa de Mondragón en el país Vasco, representan, conjuntamente con los sistemas de universidades gestionadas por organizaciones de la iglesia católica y otras agrupaciones religiosas, y grupos no confesionales, ejemplos importantes de cómo se puede gestionar, con eficiencia y transparencia, la educación superior, paralela al esfuerzo que debe hacer el Estado al respecto.

  Los casos de las universidades de la Compañía de Jesús y de las de los Legionarios de Cristo son ejemplos suficientemente ilustrativos de universidades de calidad; al igual que el Instituto Tecnológico de Monterrey en México, promovido por un grupo de empresarios mexicanos, bajo la figura de Asociación Civil, sin fines de lucro y que, desde 1943, viene dando un valioso aporte al desarrollo de la educación superior de América Latina, con recursos privados y un sistema universitario multicampus que ha sido pionero en el continente en la incorporación de la educación virtual y que goza de reconocimiento mundial por su calidad educativa.
- Es bueno resaltar que en el ranking mundial de universidades de una de las más prestigiosas instituciones especializadas en estas clasificaciones, para 2007, sólo clasificaron siete universidades de

América Latina. Dos son universidades privadas, la Universidad de Campiñas de Brasil, que ocupa el 2° lugar en la región, por debajo de la Universidad de San Pablo, catalogada como la primera en América Latina, también de Brasil; y la Universidad Católica de Chile, cuarta en la región y primera de su país.

- Frente a las realidades de la educación superior en América Latina deben promoverse esfuerzos para armonizar lo público y lo privado en la gestión de este nivel educativo. No se puede obviar el hecho de que de las 2.940 universidades activas en América Latina y el Caribe, 1.023 son universidades públicas y 1.917 universidades son de gestión privada, con un notorio crecimiento de estas últimas en los años recientes, representando, para el 2005, el 44.2% del total de la matrícula de educación superior en la región; aunque las actividades de investigación se han concentrado básicamente en las universidades que financian los estados.
- Los principios fundamentales, que valoran a la educación superior como un bien público y defienden la autonomía y la libertad de cátedra como razón vital de la universidad, deben conjugarse con el esfuerzo necesario para asegurar, tanto en las instituciones públicas como en las privadas, niveles de excelencia en la gestión y en la oferta académica, y transparencia en la administración de los recursos, con rendición social de cuentas, para combatir la mercantilización de la educación superior bajo gestión privada y la ineficiencia en la gestión de los recursos públicos que se aplican a las instituciones estatales de educación superior.
- Nadie sensatamente puede negar la naturaleza regresiva, implícita en la política generalizada en América Latina, de asegurar por el Estado la gratuidad indiscriminada de la educación superior, ya que en muchos casos, y dado el deterioro del subsistema de educación secundaria pública, los mayores beneficiarios de esta política son egresados de prestigiosos y costosos colegios privados, cuyos padres bien podrían contribuir con el financiamiento de la educación superior de sus hijos.

Es por ello que, con una visión realista y sin complejos ideológicos, no deben descartarse cambios fundamentales que, entre otras opciones, incorporen el sistema de financiamiento a la demanda, mediante becas, créditos educativos y ayudas a estudiantes meritorios de escasos recursos, con coberturas adicionales para gastos de vivienda y manuten-

ción, dejándolos en libertad de seleccionar la institución educativa de su preferencia, pública o de gestión privada, pero manteniendo apropiados mecanismos de evaluación y acreditación para asegurar la calidad y pertinencia de la oferta académica, así como la eficiencia y transparencia administrativa de las universidades que puedan participar en esta política de financiamiento.

Las nuevas realidades que está confrontando la educación superior a nivel global van a ser el tema fundamental de la próxima conferencia mundial que realizarán en julio. Es por ello que la UNESCO está haciendo la convocatoria bajo el tema de "Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo".

La posición de América Latina y el Caribe en ese encuentro mundial se ha estado definiendo durante varias reuniones regionales, como la ya referida de Cartagena. La región debe enfrentar los grandes retos que están condicionando la oferta y la demanda educativa. En algunos estudios se estima que la demanda regional se duplicará para el 2015, que el pregrado deberá concentrarse en la formación integral, acortando las carreras, y que la profesionalización y actualización deberá lograrse mediante los estudios de postgrado, educación continua y actualización, con intenso uso de la educación virtual. Igualmente, que las universidades deberán incrementar sus estudios y docentes de 4° y 5° nivel tendrán que hacer un gran esfuerzo de investigación y desarrollo para superar la brecha tecnológica, que es una rémora para el progreso independiente de nuestros países.

Pero las universidades de la región deben, también, asumir un mayor compromiso con los retos de la integración continental, promoviendo la identidad nacional con visión regional y global; formando profesionales para la competitividad en los mercados globales, pero con profunda conciencia cívica y responsabilidad social, lo cual supone fomentar una pedagogía de valores en la educación superior que incorpore, en la formación profesional, los criterios del desarrollo sustentable, del interés planetario, la gobernabilidad democrática, la ética y la cultura de paz.

Para concluir, quiero felicitar a los promotores de este evento y, en especial, al Vicerrectorado Académico y al Centro de Estudios de América de esta Universidad por esta iniciativa que, seguramente, va a contribuir a un debate académico de altura, en la búsqueda de respuestas adecuadas a los grandes retos que tiene la educación superior en el contexto de la dinámica de cambios de la sociedad del conocimiento.

3 DISCUSIÓN SESIÓN II

Moderador: Ricardo Ríos[12]

Moderador

Si alguien ha logrado sintetizar estas tres charlas como para hacer una pregunta (fue apenas hora y media de intervención y cinco minutos de reflexión) vayan preparándola. Hay material como para quedarse pensando un buen rato antes de ocurrírsele a uno opinar. El profesor Alex Férgusson, nuestro muy querido amigo, abusando de su amistad con el profesor Cadenas y conmigo, nos ha pedido una pequeña intervención de dos o tres minutos, para leernos el punto de vista de ORUS sobre el tema del debate que está discutiéndose en este evento. Por favor, que sea lo más corto posible, ya que está abierto el periodo de preguntas, por lo que les pido a las personas del público si las pueden formular por escrito, o tomar la palabra y comenzaremos el ciclo de intervenciones. Si alguien se siente muy inspirado, por favor que sea corto por lo avanzado de la hora.

Alex Férgusson[13]

Gracias profesor Ríos. Quiero, en representación del Observatorio Internacional de Reformas Universitarias, ORUS, organización creada en París en el 2003 a raíz del evento que denominamos París + 5, que fue la reunión de ministros de educación superior que evaluaba la conferencia mundial de educación superior, cinco años más tarde de la realizada en 1998, bajo

12 Director de la Organización de Bienestar Estudiantil, OBE, de la UCV.
13 Profesor de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela.

el estímulo y el empuje intelectual y práctico del doctor Edgar Morin. Quiero, en nombre de ORUS, dar un saludo a los organizadores, patrocinantes, promotores y a los participantes de este evento y agradecer la breve oportunidad para exponer parte de los puntos de vista que ORUS ha venido sosteniendo, desde su creación hasta la fecha, y que fueron presentados en la Conferencia Regional de Educación Superior, CRES 2008, en Cartagena, Colombia, en julio del año pasado. Para no hacer otra ponencia leo rápidamente:

"Durante la realización de la CRES 2008, a la cual asistimos en representación de ORUS, pudimos constatar que transcurridos diez años desde la conferencia mundial de educación superior París 1998, y a pesar de algunos logros alcanzados, los signos de agotamiento del modelo cultural y organizacional de las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe siguen presentes y, en algunos aspectos medulares, se han hecho particularmente evidentes. La crisis civilizacional a la que nos enfrentamos está siendo cuestionada profundamente por una masiva revuelta cultural protagonizada, especialmente, por el mundo de los jóvenes que irrumpen en el espacio estético de la vida urbana de un modo irreversiblemente irreverente, por los movimientos ambientalistas, indigenistas y de género portadores de una nueva conciencia intersubjetiva, por el replanteamiento del espacio público, por la transfiguración acelerada de eso que hemos estado llamando "el mundo del trabajo", por la entronización de los procesos de mundialización y por el nuevo contexto creado por la convención para la protección de la diversidad cultural UNESCO 2006 y la propia declaración de la CRES 2008. Estos son algunos síntomas elocuentes de un cambio sustantivo que cuestiona, de una manera insoslayable, al modelo educativo sobre el cual se fundó la universidad que hemos heredado. Dentro de esta crisis, la Universidad, y por extensión el sistema de educación superior en nuestros países, no parece capaz de hacerse cargo de la producción de conocimiento y de la formación de los nuevos actores que pueblan la escena de la sociedad que emerge. La vieja Universidad, a pesar de los intentos modernizadores como los acuerdos de Boloña, por ejemplo, no es adaptable a la nueva época. En su tránsito se han roto todas las centralidades, se han desvanecido los viejos mitos y se han relativizado las antiguas hegemonías. De allí que las reformas universitarias que promovemos deben fundarse en un espacio en el que puedan expresar la lógica civilizacional que está en curso, la nueva epistémica que emerge, la nueva realidad socio política y cultural que bulle en todos lados y que pueda dar cabida a la diversidad cultural que caracteriza estos tiempos. Es dentro de esta perspectiva que aspiramos a posicionar una idea diferente de la Universidad y de la educación superior en general, como espacios para la construcción de los nuevos tejidos intersubjetivos, como ámbito de una nueva sociabilidad, como plataforma de los nuevos modos de conocimiento, como espacio para la creatividad intelectual, como lugar de encuentro de nuevas sensibilidades y saberes. En consecuencia,

invitamos al mundo universitario a asumir la tarea de explicitar –en todos los ámbitos– los presupuestos epistemológicos definitorios de nuestra mirada del mundo y las interpretaciones de la crisis de la civilización subyacente a las concesiones de la educación y de la Universidad, las cuales sirven de palanca para la formulación de la puesta alternativa frente a la crisis de la academia, la Universidad y, en general, de la educación. Entendemos que sin una crítica epistemológica a la lógica disciplinaria que está en la base de los modelos de enseñanza prevaleciente, no hay manera de salir del impase histórico en que hoy nos encontramos. Promovemos la recuperación de los paradigmas de la complejidad y de la transdisciplinaridad para la agenda de las reformas universitarias, pues constituyen un lineamiento estratégico de enormes repercusiones que obligan a pensar las viejas categorías y dispositivos intelectuales y la creación de nuevos instrumentos, de nuevos saberes, de nuevos campos, de nuevas formas de organizarnos. Abogamos a favor de una sensibilidad intelectual desde la cual se forme una visión solidaria de la mundialización, que represente –de entrada– una postura crítica contra toda hegemonía o forma de dominación, contra los modelos encubiertos de neocolonialismo, contra la hipocresía del libre mercado y, sobre todo, contra todo intento de convertir la educación y los saberes académicos, populares, alternativos, en bienes mercantiles. Asumimos la educación como bien social, universal y público en el marco de la diversidad cultural, al tiempo que promovemos el debate al derecho de todos los pueblos de desarrollar sus prácticas culturales en condiciones de equidad y de justicia social, sin otro condicionamiento que la calidad intrínseca de esa práctica, sin más limitaciones que las que provienen de las características propias de cada experiencia cultural, sin más regla que la del diálogo multicultural y el respeto a la diversidad de civilizaciones colocadas, transversalmente, en un mundo en el mismo plano de igualdad. Promovemos las acciones que conduzcan a lograr que la Universidad sea socialmente pertinente cada vez más y a vincularla responsablemente con el resto de los otros niveles del sistema educativo, así como a conectarla estrechamente con las necesidades de la sociedad en una época signada por la centralidad del talento humano, del conocimiento y la información. Finalmente, abogamos por una caracterización de las reformas universitarias que esté comprometida, parafraseando al doctor Lombardi, no con un proyecto político local y temporal sino con el entorno epistemológico que emerge en todo el planeta y con una visión de la academia, la educación, la ciencia, la tecnología y los saberes populares que asuman la emergencia de nuevos actores políticos con una mirada plural. Tal reforma debe estar fundamentada, al menos, en los siguientes valores compartidos: la pertinencia social, la equidad, la calidad y la innovación, la autonomía responsable, la democracia participativa, el ejercicio del pensamiento crítico, la educación integral, la formación humanística y ética, y la educación a lo largo de la vida".

Ésta es la aportación que queremos compartir con todos aquellos empeñados en producir las transformaciones de fondo de nuestras universidades, transformaciones que son cuestiones de todos, las mismas que soñamos para el mundo diverso y complejo en el que vivimos. Gracias.

Moderador

Bien, gracias profesor Férgusson. Ahora empezamos el ciclo de preguntas, la profesora Carmen García Guadilla pidió la palabra.

Carmen García Guadilla

Yo quisiera referirme a lo que acaba de leer nuestro amigo Alex Férguson, que es la posición de ORUS frente a los cambios que hay que hacer. Yo creo que nadie de aquí ni nadie en el mundo está en desacuerdo con esos principios, o sea, que todos estamos absolutamente de acuerdo. Lo que yo siento, y eso lo he dicho en otras oportunidades, es que tienen que avanzar más, en el sentido de operacionalizar las claves y las formas en las que ustedes creen que no se está dando, porque en realidad, desde el punto de vista de los principios, todos estamos de acuerdo. Me parece maravilloso como ustedes lo describen, es fantástico, de acuerdo totalmente. Pero, a veces, sobre todo el profesor Rigoberto Lanz critica mucho las propuestas de reforma y de todo lo demás, de las que uno habla son reformas secundarias, lo principal es la reforma del pensamiento. Bueno, sí estamos de acuerdo con la reforma del pensamiento, pero para la reforma del pensamiento cuáles son las claves, si ustedes creen en algunos intentos que se están dando, qué cosas de lo que está pasando ustedes creen que están bien y, si eso no es suficiente, cómo hay que hacer para la reforma del pensamiento. Lo digo por lo siguiente: porque las dos experiencias que yo conozco no han sido positivas, no han tenido resultados exitosos. La Universidad de Hermosillo en México, a lo mejor algunos de ustedes no la conocen, pero yo le he preguntado a mis amigos mexicanos y ni siquiera sabían que existía la Universidad de Hermosillo. Yo les he dicho, por favor díganme cómo está funcionando la Universidad de Hermosillo, tienen que averiguarlo porque es la universidad del modelo de Edgar Morin y lo están presentando como el paradigma de lo que debe ser una universidad en términos de trandisciplinariedad, complejidad, etc. Resulta que fue una experiencia que no dio resultados y de hecho en este momento la van a cerrar. Entonces, yo no digo que por esa experiencia el modelo de Edgar Morin no sirva, sino que sería interesante analizar por qué no, qué fue lo que pasó, por qué una idea tan maravillosa no tuvo feliz término. Eso me parece que es importantísimo que ustedes lo digan también.

La otra experiencia que conocemos todos los venezolanos es la experiencia de la Universidad Bolivariana. Durante la época que estuvo María Egilda Castellanos, o sea, durante los primeros dos años más

o menos, y tú lo sabes Alex, porque me imagino que tú participaste, con Magaldi Tellez y otros que participaron en su creación. Realmente, todos los documentos que se sacaron de cómo fundar la Universidad Bolivariana, que es la universidad oficial creada por el presidente Chávez, resulta que todos los documentos están basados en los conceptos fundamentales que ustedes están propugnando de Edgar Morin. Entonces, la transdisciplinariedad, la complejidad, todo ello. Uno leía los documentos y era maravilloso. Yo decía: "bueno, si logran hacer esta universidad, así de esta manera, debe verse fantástico". El único problema que uno sentía era que el sesgo que tenía era el de una universidad uni-ideológica, que eso para mí no es una universidad, añadiéndosele el otro sesgo: que era para estudiantes que no habían sido aceptados en otras universidades, eran estudiantes que venían mal preparados y tenían que enfrentarse a una universidad muy compleja. Y, al igual que la otra, esa experiencia se cortó también, se cortó porque en este momento, en 2009, la Universidad Bolivariana no es como estaba en los documentos iniciales que escribieron María Egilda Castellanos y su equipo. Entonces, ¿qué pasó?. Fue porque la experiencia era muy compleja y no se pudo dar, o qué pasó. Lo que a mí me parece, y lo digo porque lo que ustedes proponen es ideal y todo el mundo está de acuerdo, es que nosotros estamos esperando que nos den más, que nos digan cómo hacerlo y no se queden solo en la propuesta teórica.

Moderador

Es incómodo porque a mí lo que me gusta es debatir, y esta polémica es nacional sobre todo lo que ha dicho todo el mundo, sobre la pertinencia, etc., pero vamos a darle la palabra a la siguiente persona.

Franco Baudenay[14]

Con el señor Alex Férgusson, yo estoy de acuerdo con la utopía de que se puede pensar y repensar la Universidad distinta a la de la profesora García Guadilla y sobre los intentos que se han dado, porque esos intentos justamente representan la acción de ese repensar la Universidad en la acción. Yo pienso que él se refería a la epistemología de la complejidad y al paradigma de la complejidad, que por supuesto rebate las exposiciones de los tres ponentes en algún sentido, si no es así, gracias por corregirme. Yo intento sintetizar y organizar la ponencia de los tres caballeros de la siguiente manera, poniéndolo como en una especie de denominación: desde la posición laica, pública, gratuita y autónoma, la Universidad con relación al dominio religioso y la Universidad con relación al dominio económico, como lo mencionó el primer ponente. Eso es todo lo que quería decir, tengo muchas cosas apuntadas y que quisiera compartir pero

14 Estudiante de la Escuela de Educación de la UCV.

yo sé que el tiempo no va a dar. Una pregunta: en esta universidad, por ejemplo, tenemos lo que llamamos "unidades de créditos" y ese es otro término que pienso yo que es traído no sé si de la economía o de la administración, y aquí se incorporó creo que en 1970 con la imposición de la ley de intervención de la Universidad. Se crearon luego los reglamentos y se comenzó a administrar el currículum desde las unidades de crédito. Yo pienso que las unidades de crédito tienen un sentido muy comercial en la administración de la Universidad.

Alguien aclaró: "Unidades crédito", no "de crédito". Ah, muchas gracias por la corrección.

Ignacio Moreno León

Yo quería hacer un comentario en relación a la calificación sintética que el joven hizo de las tres presentaciones y al comentario del propio doctor Lombardi con relación a que si la Universidad latinoamericana cumplía. La calificación es muy simple, porque eso de calificar una ponencia de económica, qué quiere decir económica, en mi caso específico creo que fui bastante claro. El modelo de universidad que nosotros manejamos es una universidad que tiene que cuidar la gestión de los recursos porque, al fin y al cabo, tenemos una responsabilidad social con los estudiantes que, como decía al principio, pagan la matrícula más alta. Eso nos obliga a ser exigentes con los profesores, nos obliga a ser exigentes con el personal administrativo, nos obliga a ser exigentes con los desarrollos con los que la Universidad hace planes de tres años. Tenemos un sistema automatizado de control de gestión en todos los aspectos de la Universidad y, desde luego, somos exigentes con los estudiantes. Yo no veo por qué eso se tiene que vincular con el tema económico, ¿qué quiere decir usted con eso?

Y el otro tema es que yo creo que la Universidad latinoamericana no ha cumplido del todo con la región porque, si fuera así, no tuviéramos esa brecha tecnológica tan grande que tenemos con el resto del mundo industrializado. El desarrollo del futuro tiene mucho que ver con la posibilidad de que la región se monte en estos procesos dinámicos de cambios que tienen mucho que ver con los cambios tecnológicos. Quizá, en el aspecto cultural y en otras áreas pudiéramos decir que sí, pero inclusive en esas áreas un poco más suaves en cuanto al esfuerzo que hay que hacer tampoco ha cumplido, porque si hubieran cumplido la sociedad latinoamericana tampoco tuviera los niveles de pobreza y los niveles de exclusión social que tiene. Yo creo que esos dos grandes retos son dos de los parámetros que deben definir el nuevo modelo de Universidad del continente y que no puede ser muy diferente al resto de la Universidad que se está construyendo en el mundo. Este debate se está dando en todas partes. Si uno va a reuniones de universidades europeas, especialmente de universidades españolas, están discutiendo lo mismo, con la diferencia que los están forzando a la integración dentro del proceso de Boloña, que está causando todos los traumas que ustedes conocen. Y hay un tema inclusive más importante que

quiero aprovechar el Día de la Tierra para tocarlo, y es otro tema en donde tampoco la Universidad ha cumplido, ¿qué ha hecho la Universidad? ¿qué ciudadanos amigos del planeta está formando? ¿qué ciudadanos está formando la Universidad dentro de la formación integral que debe darle a cada individuo? Ninguno y el mundo se nos está incendiando. Si nos ponemos a ver por la tendencia del calentamiento global, la Universidad, salvo su participación en algunas reuniones, en foros de muy poco nivel, es poca la respuesta que ha dado hasta ahora. Desde el punto de vista de la formación de los líderes del futuro, creo que hay un reclamo para que la Universidad asuma el papel que yo no creo que lo tiene ninguna otra institución. La misma forma de búsqueda de nuevos modelos de relanzamiento de la nueva sociedad industrial no puede seguirse basando en este modelo economicista, que ya hemos visto todo el colapso que hemos tenido, porque se han manejado los negocios simplemente con criterios crematisticos y dejando al margen el interés de los seres humanos y, sobre todo, los criterios éticos. Entonces, ahí hay grandes retos que la Universidad tiene por delante. En el caso de la Universidad latinoamericana ya dije lo que yo creo que debe ser fundamentalmente el relanzamiento de esa nueva Universidad, y yo no hago diferencia para nada entre universidad pública y universidad privada, porque yo creo que la Universidad es una sola. La diferencia está aquí, en las gestiones: la gestiona alguien que responda ante el estado por los recursos que se le asignan o la gestiona alguien que responda ante los padres y representantes que pagan esa matrícula. Ahí yo coincido con el doctor Lombardi en que en la Universidad privada, por ejemplo, nos hemos dejado minimizar y esto no es, como decía antes, no es de este gobierno, esto viene desde hace tiempo. Cuando se autorizaban las universidades privadas, se autorizaron con un sello de universidades de tercera. El voto de un rector de una universidad privada en el CNU vale menos que el voto de representante estudiantil. Son, profesor Lombardi, una quinta parte del voto de los demás rectores. ¿Por qué eso es así? si el profesional que sale a la calle es el mismo profesional de cualquier otra Universidad, es un profesional de calidad, de la misma calidad con que puede salir de cualquier universidad pública. Los rectores de las universidades privadas no podemos firmar un título universitario porque tiene todo un proceso. Tenemos años dando un papelito y después el estudiante tiene que buscar el título, tenemos que esperar que una secretaria del Ministerio de Educación Superior firme, como si la firma del rector no valiera.

Moderador

Ahora tiene la palabra nuestro invitado internacional, profesor Gabriel Misas.

15 Universidad Nacional de Colombia.

Gabriel Misas[15]

Yo quisiera hacer primero una precisión y luego entrar en el debate sobre la Universidad latinoamericana. Mercantilización no quiere decir mejor universidad privada en el sentido de lo que se ha hablado acá. Hay universidades que son sin ánimo de lucro, sin ánimo de ganancia, pero una cosa es que los ingresos superen los gastos y en este caso dejarían de existir. Lo que hay es una crítica muy fuerte a la mercantilización y eso es otra cosa totalmente distinta a que estas universidades privadas, por ejemplo, la universidades católicas, tienen una visión diferente. Yo estudié mi postgrado en la Universidad Católica de Lovaina, manejada por la iglesia en ese momento pero con fondos del gobierno belga. Todos los fondos de la universidad provienen del gobierno belga, por lo tanto no es lo mismo universidad privada que mercantilización de la universidad. Este es el punto que dije que valdría la pena aclarar. Yo creo que ante la pregunta del profesor que se fue y dijo grosso modo que la Universidad latinoamericana cumplió un papel importante en ese proceso de modernización y que fue muy claro en las universidades como las de Argentina y las de México, desafortunadamente a la Universidad tampoco se le puede exigir más allá de lo que pueda dar. Esto también fue debido, no al conjunto de la sociedad, sino a que hay unas élites dirigentes en los bloques sociales dominantes que tuvieron un proyecto modernizador que va más o menos hasta mediados de los 70, en el que aparece la crisis del modelo que se conoce como "sustitución de importaciones" y que ha dado lugar a que, en estos últimos 30 años, todo los países hayan perdido un poco el norte. Se ensayó el proceso neoliberal con unos primeros años de éxito y luego vino un enorme fracaso. Entonces, digamos que en América Latina hemos perdido un poco el rumbo y, por supuesto, la Universidad no está en capacidad de marcar ese rumbo. En nuestros países estamos experimentando un nuevo pacto social donde entra, por supuesto, la Universidad, pero hasta este momento no lo tenemos claro, hasta hace dos años, un año, se crearon las propuestas del consenso de Washington. Hoy día eso ha fracasado estruendosamente y la crisis va a ser muy larga en América Latina, no solo de seis meses. Todos los gobiernos dicen que ya va a pasar, pero va a ser una crisis larga y complicada, y en este momento nadie está preparado para dar alternativas muy claras sobre lo que va a suceder. Yo decía que es un trabajo de largo aliento en el que la Universidad puede jugar un papel muy importante, pero no es sólo la gente de la Universidad. Ese modo de crecimiento del modelo de sustitución de importación produjo altos índices de exclusión, pero la Universidad lo máximo que puede hacer es promover la crítica y observar las limitaciones del modelo en los trabajos de mucha gente, sobre todo en el campo de la economía y la sociología, es lograr llamar la atención acerca del modelo de exclusión, pero la Universidad no puede ir más allá.

Moderador

Ahora sigue la profesora Ocarina Castillo.

Ocarina Castillo

Yo quería simplemente hacer una pequeña acotación con relación a la pregunta que hizo el compañero Franco Baudenay, no tan enfática, coleada desde este lugar del salón, porque realmente no creo que en ningún caso la experiencia que los tres ponentes relataron esté reñida con todo el conjunto de formulaciones que planteaba, formulaciones que además estamos intentando manejar y tratar de poner en práctica de alguna manera desde diversos espacios, diversas universidades y diversos institutos de educación superior. Lo que sí estamos convencidos es que ponerlas en práctica, todas juntas, a la vez y sinérgicamente, requeriría un país distinto, con unos recursos humanos, con una capacidad del manejo del talento, con una cantidad de recursos económicos y financieros especiales. Me gustaría comentar un poquito el caso de Hermosillo, que por haber estado bastante cerca del proceso de esa universidad en México me interesa mucho. Esta institución en Hermosillo es una universidad privada, la "Multiversidad, Mundo Real Edgar Morin" hecha bajo el auspicio, la coordinación y el asesoramiento no solamente personal de Edgar Morin, sino de 17 expertos de diferentes partes del mundo, la mitad de Europa y la otra mitad de Latinoamérica. La Universidad, que ha sido de alguna manera armada para poner en práctica todos esos principios epistemológicos y heurísticos de los cuales nos habla el profesor, es una Universidad privada en la que la primera y única cohorte era de 17 estudiantes, nada masivo, nada masificada, 17 estudiantes, y además de eso era una universidad regida por una fundación particular, con lo cual te quiero mostrar varias cosas: te quiero mostrar que sí es posible que una universidad privada como de las que son rectores los dos que nos acompañan hoy puede intentar formular un modelo de ese tipo, te quiero mostrar que no es una universidad masiva, tenía 17 estudiantes y ese modelo de Universidad de Hermosillo cerró en junio del año pasado por problemas severos de financiamiento, porque no consiguió el dinero suficiente para seguir llevando adelante el proyecto, por los altísimos costos que suponía, y tuvo que cerrar. Hoy en día su rector, el ingeniero Raygada sigue diciendo que la va a reabrir, que la va a reabrir en una segunda fase y sigue diciendo, y yo creo y aspiro que sea así, que lo que está en discusión y crisis no es el modelo pedagógico, que lo que está en crisis es el modelo de gestión. Entonces, está acotación es para que veamos que nada es blanco y negro, que nada es fácil y que si creemos en el pensamiento complejo, como Edgar Morin, precisamente lo más complejo es gestionar la realidad, eso sí es difícil.

Moderador

Tiene la palabra otro de nuestros invitados internacionales, el profesor Eduardo Aponte.

Eduardo Aponte Hernández

Buenas tardes a todos. Ésta es mi primera intervención y pienso que en la dirección que planteaba esta mañana Carmen García Guadilla, lo

que estamos hablando sobre todo en términos de la autonomía, me parece a mí que hay que ver que estamos en tránsito de una época a otra, y que esa autonomía está en la encrucijada. Lo que hemos estado hablando en la tarde de hoy me parece que es el peso del legado que la industrialidad ha dejado sobre las universidades y las instituciones de educación superior. En cambio, el sector económico sí se está moviendo con la flexibilidad que tiene para hacerlo, por ejemplo, para despedir empleados. En nuestro caso, en Puerto Rico, el gobierno se apresta a despedir 3.500 empleados públicos como una solución de un gobierno neoliberal. En ese sentido, creo que esta discusión no va a terminar aquí, pero obviamente el papel de la autonomía en todo esto es apuntar hacia dónde va la Universidad con relación a la encomienda que tiene de la sociedad. Voy a terminar diciendo lo siguiente: las universidades privadas ejercen una autonomía doble pero tienen que ser autosuficientes con relación al financiamiento público, deberían también tener más autonomía para la gestión del conocimiento. Algo, por ejemplo, como una institución religiosa que tiene cierta autonomía de conocimiento pero un vínculo con la misión, como en la Universidad Católica, y si es elite más todavía. Quería dar el ejemplo de la situación de Harvard. Esta institución, como la Universidad del conocimiento, tiene autosuficiencia y mucha autonomía pero está muy vinculada a ese proceso de comercialización, sobre todo en los primeros grados. Es una industria, Harvard Internacional se creó en Estados Unidos y sin embargo allí no conocen la Harvard que nosotros conocemos a nivel internacional, sobre todo al mundo de la capacitación o desarrollo empresarial en las instituciones académicas y que yo intentaré el viernes trabajar un poco con esa pertinencia y tratar de orientar, sobre todo, cuál va ser la ruta de entrada de la Universidad a esta nueva época e, igualmente, qué implican esas transformaciones para poder entrar en esta área del conocimiento.

Franco Baudenay

Yo quería comentar algo sobre lo que la profesora me estaba aclarando desde la experiencia que tuvieron en México. Creo que esa experiencia no tiene más de tres años y esa era la pregunta que yo quería hacer en el momento que este profesor estaba hablando, que me pudiera decir de manera más contextualizada qué es lo que me quería explicar. Eso significa que si nos comparamos, nosotros como universidad republicana tendríamos como 200 años, un poco menos, un poco más de 200 años, y como universidad real y pontificia más años. Entonces, yo pienso que no se puede juzgar tan rápidamente una experiencia universitaria, tres años en comparación con una universidad que tiene 200 años como republicana, y más años si sumamos su condición colonial religiosa; y quería hacer una protesta mínima sobre la moderación de esta sesión, en el sentido de que la profesora de manera muy oportuna me hizo una corrección a mí, y yo quería hacer de manera muy oportuna una pregunta que no ameritaba

una respuesta tan contundente del moderador.

Gabriel Misas

Yo quisiera señalar algo sobre el atraso tecnológico de América Latina y la Universidad, pero antes decir que se hace una referencia a que el Presidente de Venezuela se reunió una vez con los rectores de las universidades. Sin embargo, puedo decirles que esa reunión nunca se ha hecho en Colombia, no creo que se haya hecho alguna vez una reunión de esa naturaleza, lo cual está indicando que para el poder político en América Latina, no ahora, sino siempre, la Universidad puede ser un problema. Y sobre el atraso tecnológico yo quisiera hacer una pequeña anotación, es muy difícil tener un gran desarrollo tecnológico cuando uno de los pilares es la política y ante la sustitución de importaciones ocurrió la transferencia de tecnología. Cuando ésta se erige como pilar central, la transferencia de tecnología tiene eso, no es un desarrollo de la tecnología, y cuando eso no se ha hecho surgen situaciones como estos dos casos importantes que menciono: por ejemplo, fue la visión que tuvo Argentina al principio del siglo XX para tener una gran industria farmacéutica y la industria farmacéutica de Argentina fue muy importante. De los primeros doctorados en Argentina, al inicio del siglo XX, en 1905-1906, salieron los primeros doctores tanto en Medicina, como en Farmacia y se logra montar en Argentina, que eso fue hasta los años 50, finales de los 50, una gran industria farmacéutica que después fue absorbida por las empresas multinacionales. En este caso, se estableció una relación directa entre investigación y desarrollo industrial, sin producción académica, luego, cuando montamos como paradigma la transferencia, conseguimos, pues, transferencia, es obvio. El segundo caso, en Argentina también, cuando ellos decidieron incursionar en la energía atómica hicieron una central nuclear (Atuche I) y, sobre todo, Atuche II que fue hecha totalmente en Argentina como un gran desarrollo. Todo se encadenó en un proyecto conjunto, Física, Ingeniería Metalúrgica, Matemáticas y otras respondían a ese proyecto, pero en términos generales en América Latina nos hemos decidido, y en eso tenemos un gran contraste por ejemplo con Corea del Sur, por la transferencia y no por la tecnología y el problema que enfrentamos hacia el futuro es que las nuevas ramas y todas las tecnologías de la comunicación no admiten la transferencia de tecnología. En el siguiente sentido, uno podía ser industria textil comprando la tecnología y la maquinaria y compitiendo con los países como Inglaterra o Estados Unidos, que hacían la tecnología y la maquinaria pero en computadores y en toda la tecnología de comunicaciones. Si uno compra la tecnología siempre está atrás y nunca va a ser competitivo, entonces el modelo de los nuevos desarrollos no admite la transferencia de tecnología, ¿por qué? porque si uno compra tecnología siempre va a estar uno o dos pasos atrás y nunca va a poder ser competitivo. En el caso de la industria textil, de la misma industria automotriz,

no había problema. Uno podía estar atrás en tecnología, ligeramente, pero ser competitivo utilizando los recursos como mano de obra. Es el gran reto para América Latina y, por supuesto, para las universidades: cómo hacer un esfuerzo para tener una Universidad de calidad, centrada en la investigación de punta. Eso exige recursos y los recursos no pueden venir de afuera, tienen que venir de dentro del país. Si uno analiza dónde se hace investigación en los países del primer mundo, se encuentra que la investigación se hace en aquellas ramas industriales de maquinarias y equipo, aeronáutica, electrónica, etc., muy poco en alimentos y bebidas, tabaco, confecciones y en empresas grandes de más de 5.000 trabajadores y es lo que no tenemos en América Latina. Nuestra industria en América Latina es de alimentos, bebidas, tabaco, confecciones. La metalmecánica ha perdido enorme peso en toda América Latina. Las otras son supremamente incipientes y las empresas son más pequeñas. En consecuencia, la única forma de hacer aportes importantes del Estado a la investigación es desarrollando investigación tecnológica, no hay otra manera, porque no tenemos las áreas industriales que tenemos que desarrollar, ése es el cuello de botella y los gobiernos y todos los discursos de los gobiernos de América Latina captan la idea de una sociedad del conocimiento. Y estos discursos, cuando los ministros son inteligentes o tienen buenos asesores, son excelentes, pero una sociedad del conocimiento sin Universidad y de alta calidad va para atrás. Es más, la Universidad, sin escuela secundaria de buena calidad y escuelas primarias de buena calidad, es absolutamente imposible. Sería divertidísimo tener alto desarrollo científico y tecnológico sin Universidad y sin escuela, eso sí sería realmente un éxito, lograr eso, hacer ciencia sin tener científicos. Esas son palabras mayores. Lo que quieren los gobiernos en Latinoamérica es eso, no lo dicen así tan de frente: nosotros queremos llegar a la sociedad del conocimiento, pero no queremos gastar plata en formar la gente que va a manejar la investigación y el desarrollo científico.

Moderador

No sé su nombre, por favor se presenta y toma la palabra.

Iris Caraballo

Mi nombre es Iris Caraballo del Instituto Universitario Jesús Obrero Fe y Alegría, extensión Barquisimeto. Es un instituto universitario católico, viene a ser la parte universitaria de Fe y Alegría, obra de la compañía de Jesús de los jesuitas, aquí en Venezuela. Actualmente, una obra extendida en 16 países de Latinoamérica y que está fundándose en Chad, en África. Más que una pregunta es una reflexión en cuanto al planteamiento que hace el ponente en este momento. La pertinencia no es solamente en cuanto a la pobreza de la producción tecnológica de las universidades y lo que puede ser la transferencia,

sino también, en el caso particular de Venezuela, lo que es la atención a la problemática social. En estos días en el estado Lara discutíamos en las universidades sobre la aplicación de la ley del servicio comunitario, y una de las grandes carencias que veíamos era lo difícil que ha sido la implementación de esta ley y cómo nos cuesta a las universidades entender que lo que estamos produciendo, los profesionales que estamos graduando se cuestionen en la misma Universidad el no saber cómo desarrollar un proyecto de transformación social, teniendo la educación como objetivo primordial la transformación de la sociedad. Hasta dónde realmente estamos siendo exitosos cuando el sencillo hecho de desarrollar proyectos pertinentes a las carreras de estos profesionales, que están a punto de graduarse, nos cuesta tanto operacionalizar, como decía la profesora García Guadilla. O sea, todos certificamos lo que ORUS dice, lo que estas conferencias plantean es el detalle de cómo operacionalizamos y quizá cómo empezamos a correr, de manera que esos 20 o 30 años que quizá llevamos como que de espaldas a la realidad, y yo diría que quizás no solamente el gobierno va por un lado, las Universidades vamos por el otro, sino también a veces nos llegamos a cuestionar si el tercer camino es la sociedad y no estamos nosotros brincando a otro lado. Entonces, tenemos como tres líneas paralelas, porque no nos podemos dar respuesta ni desde lo tecnológico, ni desde la realidad social, y los estudiantes nos están llegando a las universidades siendo bachilleres, sin saber leer ni escribir, y no solamente de escuelas públicas sino de colegios privados también. Entonces, ¿dónde está el planteamiento de la Universidad? ¿qué estamos haciendo nosotros con esta escuela? Realmente recibimos a los muchachos porque hay que recibirlos, porque si no nos vamos a quedar sin matrícula, pero el detalle es qué estamos haciendo para mejorar. La otra parte es hasta dónde va realmente la pertinencia, más allá o no sé si más a profundidad, en una problemática quizá más grave, incluso con el comentario del Rector de la Universidad Metropolitana, cuando él decía: "tenemos la matrícula más alta en la Metropolitana, se cobra la más alta matrícula y por eso se le exige a los docentes y por eso se le exige a los muchachos". Yo comentaba, reflexionaba y decía, Fe y Alegría tiene la matrícula más baja, porque son sólo ocho dólares y por eso se le exige a los docentes, por eso se le exige a los muchachos y entonces yo decía: "bueno, ¿es ése el planteamiento?" Era sólo una reflexión que quería comentarles. Gracias.

Ignacio Moreno León

A mí me parece muy interesante el planteamiento de Fe y Alegría, porque precisamente dentro de nuestros programas de becas tenemos un porcentaje importantísimo de estudiantes de Fe y Alegría que han sido exitosos en la Universidad y ya están siendo exitosos como egresados, porque tienen una muy buena preparación, pero sí creo que el tema que se tocó de la pertinencia y proyecto social obviamente tiene que ser el primer punto

en una sociedad como la nuestra, con tantos problemas de desigualdad, pobreza, etc. Cuando empezó la ley de servicio comunitario, ya nosotros en la Universidad Metropolitana teníamos como 10 años haciendo servicio comunitario, porque desde que se creó la Universidad en los estatutos constitutivos se hacían muchas referencias a la idea de que el profesional debería salir no solamente preparado desde el punto de vista de los conocimientos profesionales, sino también con responsabilidad social y con compromiso con el país. Por tanto, en nuestra Universidad hay una estructura que maneja ese servicio. Pero usted tiene razón, se le pudiera sacar mucho más provecho si hubiera más conciencia e, inclusive, del sector productivo: cómo aprovechar esa ley y cómo aprovechar las universidades para tener programas, por ejemplo, en las barriadas donde pueda contribuir la empresa, porque es costoso, es decir, montar todo un sistema donde los estudiantes tengan una oportunidad para la formación como ciudadanos, no en su área específica solamente, sino también en entender los problemas de la comunidad. Nosotros tenemos un enfoque de servicio basado en los principios del capital social, no ver las áreas de pobreza como algo en lo que nosotros vamos a intervenir para que las personas tengan buena conducta o para que sepan manejarse en su barrio, sino que le vamos a facilitar las herramientas cognitivas para que lo que adquieran ellas mismas sean por sus propios medios, es el principio fundamental del capital social, es contribuir. El capital social es el objetivo fundamental del servicio comunitario. Y en relación al costo, nosotros comenzamos a hacer con la Universidad Católica Andrés Bello, yo me imagino que también la UNICA lo hace, es ofrecerle a nuestro docente, porque consideramos que la remuneración del docente y su preparación es fundamental para tener una educación de calidad, un programa de becas en la universidad que es relativamente pequeño, tenemos apenas 7.000 estudiantes de los cuales 5.000 son de pregrado y 2.000 son de postgrado y tenemos más o menos el 30% de los profesores a tiempo completo y, dentro de poco, todos van a tener doctorados y esos programas son financiados con esos recursos operativos de la Universidad. Por eso es que, a pesar de que la matrícula es alta, nos cubre apenas el 80-85% de los gastos operativos, porque tenemos ese esquema de mantener un personal, una comunidad satisfecha (aunque no mucho porque, y creo que todos lo comparten, el sector educativo es el de peores salarios). El gran éxito de algunos de los países de los que se han mencionado aquí, como los famosos tigres asiáticos, es que le dieron prioridad al sector educativo y tuvieron, en menos de 10-15 años, esas tremendas transformaciones en el área científica y tecnológica, porque supieron definir prioridades y sobre todo garantizar la continuidad de los planes y programas, que es lo que desafortunadamente nos ha faltado a nosotros. Pero quería aprovechar la referencia de Fe y Alegría porque tenemos una gran alianza, tengo entendido que Fe y Alegría acá en Venezuela gradúa alrededor de 20.000 bachilleres y no tiene Universidad.

Moderador

Tiene la palabra el siguiente.

Profesor (no identificado)

No es una pregunta, sólo es una duda. Escuché al profesor y no estaba al tanto del evento, pero usted habló de cobardía. El lunes tuvimos aquí un evento que fue muy significativo, donde también –a pesar de que no era el tema de la Universidad– salió a relucir la cuestión de la formación y, específicamente, quería aprovechar que están presentes directores de las otras universidades y unas personas que fueron autoridades en otro tiempo, para preguntar qué posición vamos a tomar nosotros contra el hecho de la quema de libros de la Biblioteca Nacional y de la Biblioteca de Aragua, o sea, toda la vida he entendido que los libros se queman, se pierden por moho, por agua, inundación, etc., pero el hecho insólito es que aquí hay gente de los colectivos La Piedrita, del mismo gobierno, quemaron 2.000 libros que tenían que ver con Rómulo Gallegos. Yo no veo cuál pudiera ser la inducción de tipo ideológico que pudieran tener las novelas de Rómulo Gallegos, cuando Florentino y el diablo han sido tomados de ahí. Es un poco grave para mí que nosotros pasemos bajo la mesa un hecho que puede significar una escalada para eliminar cuestiones que sí pudieran ser, inclusive, más esenciales y lamentables para nosotros. Me gustaría saber si se puede generar alguna sensibilidad entre los rectores para conseguir algún tipo de respuesta, porque insisto los empleados chavistas de la misma biblioteca fueron apuntados con pistolas y fueron echados con la Guardia Nacional y en contra de la voluntad de los consejos comunales chavistas y todo. Disculpe la intervención.

Moderador

No, muy pertinente su información. Sólo que no es el tema del foro pero me parece escandalosamente dramática su denuncia y muchas gracias. Debe ser un motivo de reflexión, lo que te digo sencillamente es que no es el tema del foro, pero valiosísima, yo suscribo plenamente tu rechazo a eso.

Ernesto González

Disculpen, como ya estamos fuera de hora y fuera de tiempo y fuera de tema, quiero simplemente mencionar que, dentro de mis ocupaciones, soy también representante profesoral ante el Consejo Universitario y llevé la propuesta de que la Universidad Central de Venezuela tenía que expresar su posición ante estos hechos y realizar alguna acción, que marque una referencia con respecto a la importancia del acto de leer y condenar el problema del libro que tú has mencionado. Aprobamos un acuerdo de condena, pero no un acuerdo escrito y publicado por prensa, sino como un procedimiento activo para llamar la atención sobre estos hechos y mañana es justamente el Día del Libro, por lo que decidimos que durante toda la semana, en un esfuerzo de la

Universidad, se hagan una serie de de actos y eventos que empezaron el lunes 20 de abril. El martes 21 se realizó un acto, el 22 también y así sucesivamente toda la semana. Se está tratando el problema del libro y el acto de leer. Ese cronograma salió publicado en prensa el domingo y todos estos actos se han ido realizando con mucho éxito. O sea, que la Universidad Central de Venezuela sí hizo algo a raíz de esta denuncia pública, que yo llevé al Consejo Universitario, de diversos aspectos que habían estado ocurriendo y que son de diversa índole y no son solamente por razones ideológicas, sino que además hay mucha ignorancia también en cuanto al manejo de los libros y como tienen que ser descartados, manejados o incorporados. Entonces, con ese afán es que nació esta Semana del Libro, para justamente reivindicar el acto de leer y reivindicar la necesidad de entender el libro como un instrumento fundamental del conocimiento.

Sesión III

1

Autonomía universitaria y proyecto nacional: un debate ineludible

Ángel Lombardi[1]

2

DISCUSIÓN DE LA SESIÓN III

Moderador: Ricardo Ríos

(1) Rector de la Universidad Católica Cecilio Acosta (UNICA).

1 Autonomía universitaria y proyecto nacional: un debate ineludible

Buenas tardes. Quiero agradecer la invitación a esta actividad. Me alegra mucho que estemos tratando temas que a todos nos interesan y que uno echa de menos en la Universidad venezolana: haber perdido parte del sentido de la discusión necesaria. Eso no significa que hemos dejado de discutir, pero quizá no lo hemos hecho con la intensidad adecuada. Me toca un tema bastante difícil por lo polémico, que es el tema de la autonomía universitaria vinculado al proyecto nacional y que en América Latina ha sido un tema muy sensible en todas las épocas, particularmente en el siglo XX, a partir de la reforma de Córdoba, que marca evidentemente una perspectiva orgánica de Universidad, autonomía y proyecto nacional. Tengo una pequeña publicación sobre el tema de la autonomía universitaria de la cual voy a dejar algunos ejemplares. El esquema de la exposición va a ser básicamente el mismo que está en esta publicación. Perdonen la referencia personal, pero la característica que tenemos muchos universitarios de los últimos 30 o 40 años es que nos hemos formado prácticamente de manera viva, no como académicos solamente, sino de una manera existencial profunda, parte de esa historia y quizá de allí el sesgo subjetivo, apasionado que ponemos en las cosas. La referencia personal es que toda mi formación, desde el primer grado hasta la universidad, fue una experiencia en el sector público y en una universidad autónoma, la del Zulia, entonces tuve todas las experiencias vitales que muchos de mi generación tuvimos; tuvimos una intensa vida estudiantil, tuvimos las experiencias admi-

nistrativas, como el decanato y el rectorado, por consiguiente, para bien o para mal, el referente no es solamente teórico sino práctico existencial diría, en esa Universidad venezolana y latinoamericana que se define en las décadas del 60, 70, 80, fin de siglo. Después de jubilado me ha tocado una experiencia muy enriquecedora como rector de una universidad privada y católica, cargo al que llegué pensando en una asesoría de meses y llevo 11 años asesorándola, o sea, estando allí. Ha sido un aprendizaje porque uno llega al sector privado cargado de prejuicios, algunos fundados, ciertos otros, quizá no tan fundados. Por eso me quiero identificar mucho con la exposición anterior del rector José Ignacio Moreno, porque creo que ayuda un poco con base en la experiencia nacional, porque ayuda a entender algunas cosas que han venido ocurriendo. Yo insistiría en que este debate debería profundizarse en Venezuela, porque a nivel mundial, y nosotros participamos también a nivel mundial en esa discusión, se está discutiendo en todos los niveles el modelo universitario y, que yo sepa, ojalá pronto esté equivocado, en Venezuela, de manera orgánica, no hemos reflexionado ni discutido suficientemente sobre lo que ha ocurrido en la educación superior venezolana en los últimos 30 años. Quizá eso significa el fracaso que hemos tenido como sector académico para implementar una reforma necesaria a las universidades venezolanas. Muchos de los presentes lo saben, y quienes hemos estado en responsabilidades académicas en los años 80 y 90 recordaremos la cantidad de reuniones para elaborar proyectos y anteproyectos de educación superior, que al final nunca logramos concretar ninguna propuesta orgánica hacia la sociedad y el Estado. También el fracaso gubernamental en los últimos 30 años de proponerles a los universitarios una discusión seria sobre la Universidad que tenemos y la Universidad que pudiéramos tratar de tener de cara al futuro, y de allí que en este momento nosotros tengamos una contradicción entre una ley absolutamente anacrónica, que expresó la coyuntura universitaria venezolana de los años 60 y que fue aprobada en el 69-70, y lo que tenemos hoy, un sistema muy dinámico, muy diverso pero que no terminamos, a mi juicio, de asimilar, de asumir reflexivamente para poder proponer un proceso o un proyecto de cambio en la educación superior dentro de los aires que corren en el mundo.

Decía yo que esta incapacidad de discutir y llegar a algunas propuestas contrasta con lo que se está haciendo a nivel mundial e, inclusive, con participación Latinoamérica, por ejemplo aparte de lo ya citado sobre la UNESCO y otros tantos organismos que nos convocan y participamos

y asistimos. Bueno, en el caso de las católicas yo descubrí, por ejemplo, en el año 99, cuando me invitan para ir a Roma a un encuentro mundial de rectores, que los rectores de las católicas con su equipo de asesores se reúnen cada tres años a reflexionar sobre el modelo universitario en general, y en particular el modelo católico tampoco ha sido un modelo único, ya que hay diferencias importantes dentro de lo que pudiéramos llamar el "modelo católico universitario" y resulta que en el 2000 se reúnen en Roma, en el 2003 en Uganda, en el 2006 en Tailandia y en el 2009 próximamente en Honduras, es decir, hay un mundo de casi 500 universidades identificadas como católicas que sienten la necesidad de encontrarse y existe un organismo de encuentro que se llama La Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC), cuya sede ejecutiva está en París y que mantiene un activísimo papel de investigación sobre lo que está sucediendo en el mundo de educación superior, en el modelo universitario y particularmente en el modelo católico o la universidad católica. Cuando yo asumo, y por eso pedí disculpas por la referencia, cuando yo asumo el rectorado de la Universidad Católica Cecilio Acosta de Maracaibo, lo hice con mucha inseguridad, a pesar de la experiencia que uno podía tener del sector público, etc. porque yo llegué allí cargado de los prejuicios que tiene el sector público con respecto al sector privado y el sector católico. Lógicamente, lo primero que hace alguien de nuestra profesión es buscar libros, buscar información, buscar cosas y casualmente en esos días acababa de aparecer una encíclica del Papa Juan Pablo II (*Escordia eclesia*), desde el corazón de la Iglesia, y cuál sería mi asombro cuando me consigo allí esta definición de autonomía:

> *La universidad, en cuanto a universidad es una comunidad académica que de modo riguroso y crítico contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural mediante la investigación, la enseñanza y los diversos servicios ofrecidos a las comunidades locales, nacionales e internacionales, ella goza de aquella autonomía institucional que es necesaria para cumplir sus funciones eficazmente y garantiza a sus miembros la libertad académica salvaguardando los derechos de las personas y de la comunidad dentro de las exigencias de la verdad del bien común.*

Yo creo que éste es un concepto que trasciende el mundo católico, aquí no está por ningún lado, que era lo que yo me temía, una universidad al servicio de la Iglesia, una universidad al servicio del dogma, una universidad al servicio de tal cosa, sino bien común, humanidad, herencia cultural, dignidad humana, cualquier Universidad puede suscribir

esta declaración. Después me entero que, lógicamente, el Papa no inventa ese concepto y ese documento por iluminación divina, sino asesorado por universitarios del mundo llegó a esta propuesta que yo, bien sea en la universidad pública o en la privada, no tengo ningún problema en asumir plenamente. Entonces, la autonomía en este sentido es un concepto que está en las entrañas de la Universidad. Por cierto, ahora en el siglo XXI podemos citarnos allí, en el 2088 se cumplen 1.000 años exactamente de esta institución, o sea, que durante 1.000 años la autonomía ha formado parte del cuerpo doctrinal, de la esencia del ser universitario. Entonces, cuando hablamos de autonomía creo que hay que reivindicar el concepto que nos identifique y nos unifique a todos los universitarios sin distingos, y yo creo que éste es un concepto que perfectamente puede servir de punto de encuentro –no único– pero un punto de encuentro no polémico, sino de invitación a encontrarnos en una identidad básica del ser universitario. Pero la universidad, como todos sabemos, es histórica y lógicamente responde a los tiempos y los tiempos definen la autonomía en términos históricos. Fue definida de manera consensuada, es decir, fue suscrita de una manera plural tanto por universidades públicas como privadas, confesionales, no confesionales, países de regímenes democráticos, países de regímenes no democráticos, en varias reuniones que se realizaron en Nueva Delhi, en 1962; en Cambridge, en 1963; en Moscú, en 1964; y en Tokio, en 1965; es decir, fueron cuatro reuniones internacionales. Los sitios en donde se reunieron indican claramente que no había una orientación ideológico política, o un sesgo religioso, etc., sino universitario del mundo; y llegaron a coincidir en cinco postulados fundamentales de la autonomía universitaria.

El primero, el derecho de las universidades a seleccionar su personal a todos los niveles (autoridades, profesores, empleados y obreros); allí coincidió todo el mundo. Segundo, por la selección de sus estudiantes con criterios libres y amplios. Tercero, por la autonomía curricular, docente y administrativa, así como por el otorgamiento de títulos. Permítanme una digresión sobre esto: la universidad privada venezolana da el título pero no lo otorga, no sé cómo decirlo jurídicamente, otorga el título pero no lo da –y no estoy hablando de este gobierno– estoy hablando de los gobiernos anteriores, o sea, que la universidad privada y el rector firman los títulos y los viene a refrendar el Ministro de Educación o el Ministro de Educación Superior en su defecto, con la reforma aquí en Caracas, pero qué ha sucedido en la práctica, que el ministro no tiene

tiempo, delega en el viceministro, el viceministro no tiene tiempo, delega en el director, el director no tiene tiempo, delega en una secretaria, y una secretaria refrenda el título del director. De lo contrario, no se puede otorgar el título. Yo tengo acto de grado la semana próxima y tengo que esperar que una digna secretaria de una oficina anónima caraqueña firme mi diploma para poder entregarlo y, si hay un descuido y no lo firma, mi acto de grado planificado con la solemnidad de estilo, como se dice, no se puede realizar o tendré que hacer el simulacro de entregar un papel enrollado. Bueno, yo no he oído que los privados nos hemos quejado de esto, tenemos 20 años aceptando esta situación y cuando vamos al CNU, organismo que está muerto desde hace años, el Consejo Nacional de Universidades, y lo digo con propiedad, fui Vicepresidente de la Asociación de Rectores, está muerto desde hace más de 20 años. Se trata de un organismo absolutamente infuncional y que el gobierno de turno y los anteriores, incluido éste, simplemente lo controla, porque a las experimentales no les han dado el derecho a la mayoría de elegir sus autoridades y las privadas fueron fraccionadas: un voto pleno por cinco privadas. Yo tampoco he oído protestas y quejas con respecto a esta realidad, lo que me indica que la enfermedad universitaria –la de las universidades en Venezuela– es bastante acentuada, una enfermedad que para ser benigna yo la calificaría de confusión conceptual. En el cuarto postulado, la capacidad plena para determinar el tipo de investigación que se quiere hacer, viene el problema que usted apuntaba sobre quién financia la investigación y para qué etc. Éste es un problema muy serio por la autonomía para distribuir y administrar los recursos financieros y cualquier otro tipo problema, muy grave porque en el sector público un rector es un cajero de bancos, con el viceadministrativo. Nosotros no administramos, nosotros pagamos la nómina burocrática y los servicios y no queda nada o casi nada para el resto. Cuando yo fui rector de LUZ, el gasto fijo era del 86%. En este momento está en el 94%, fondos que los administra un rector y un consejo universitario. Si el dinero llega, llega incompleto, retrasado y ya perfectamente orientado. Eso también habría que revisarlo, pero veo mucho conformismo en esa universidad corporativa, bueno no sigamos por allí. Bueno, como ustedes ven, la autonomía es un concepto que acompaña una historia milenaria, una identidad y es una realidad asumida consensualmente. En América Latina, la autonomía se convierte en una bomba fragmentaria porque se ha vinculado desde el año 1918 para acá a la situación política de nuestros países, porque la reforma universi-

taria de Córdoba, mal llamada "reforma universitaria", no fue un movimiento universitario a pesar de que el epicentro fue un pretexto universitario y el movimiento físico fue en la Universidad –y después se propagó durante décadas en las universidades latinoamericanas– pero el postulado fundamental del llamado "movimiento reformista de Córdoba" era un postulado que tenía que ver con la emancipación política del continente, y que tenía que ver con la transformación de la sociedad y, lógicamente, con la emergencia social que significaban las nuevas ideas para aquella época de anarquistas y marxistas. Los primeros sindicatos, los primeros partidos políticos modernos y los primeros proyectos modernizadores comenzaron en el siglo XX, y por eso los tres postulados fundamentales de la reforma de Córdoba eran: la unidad de América Latina, el antiimperialismo militante y la Universidad reformada. Hay que recordar que de eso hemos vivido 100 años, para bien o para mal, pero es una realidad. Entonces, en este momento creo que es pertinente y útil volver a hablar de autonomía y proyecto nacional, pero si lo abordamos desde la perspectiva ideológica y partidista, no digo política porque inevitablemente tiene que haber un abordaje político, pero evidentemente tiene que hacerse desde un marco de pluralismo, de posibilidad de confrontar ideas, de discrepar, porque evidentemente la Universidad está vinculada orgánicamente al proyecto nacional, especialmente la Universidad moderna, la de 1808, la que nace en Berlín con Guillermo de Humboldt y la que va a nacer en el proyecto revolucionario francés y que identifica, pues, el gobierno –por decirlo así– de Napoleón Bonaparte, el llamado "modelo francés" y el "modelo alemán" que marcan el modelo universitario hasta nuestros días con su famosa trilogía de funciones: profesionalizar (crear profesionales), investigar y hacer extensión. Esa Universidad nace vinculada orgánicamente a los proyectos nacionales de la época, los proyectos modernizadores y, 100 años después, pasó a América Latina con su propio ritmo y con su propio tránsito. Quizás, el antecedente más interesante de la Universidad –asumiendo la Universidad con su concepto de autonomía vinculada orgánicamente a un proyecto nacional– fue la Universidad definida por Andrés Bello, en 1843, cuando se crea la Universidad de Chile. Andrés Bello fue su rector fundador. Su discurso es muy útil todavía hoy para ser leído y reflexionado, porque en ese discurso se plantea lo que va hacer la Universidad al servicio de la nación. Lógicamente, la Universidad de la época lo permitía. Las tesis de licenciatura y las tesis de doctorado se discutían preferentemente frente al propio gabi-

nete presidencial y tenían que versar sobre un tema de interés nacional: el riego en los valles centrales de Chile mejoraría un determinado tipo de ganado, es decir, que la Universidad forma parte del proyecto nacional. Obviamente, no es causal que los parámetros profesionales y de investigación de la época se hayan definido de esa manera. Hay una influencia personal de Bello por su larga experiencia europea, pero además porque Chile es la primera República de América Latina que se define como una nación moderna, porque recuerden que Chile fue un país que, por su aislamiento, no conoció la devastación de las guerras, ni la anarquía y la violencia del resto de América Latina. Entonces, eso le favoreció, esa insularidad favoreció allí un proyecto orgánico de nación y la universidad va a responder a ese proyecto de nación. Después México, en 1810, los brasileños y la famosa Córdoba, que ya hemos hecho referencia, y así sucesivamente en el resto de América Latina, y se crea una cronología que tenía que ver con el desarrollo del proyecto nacional, el concepto de autonomía y el estatus legal de la autonomía. El desiderátum de todos los universitarios de esas décadas era que la autonomía se convirtiera en precepto constitucional que formara parte de la Constitución, porque cada gobierno autoritario y dictatorial con lo primero que acababa es con la autonomía universitaria y, como la historia de nuestra dictadura de autocracia es larga. Venezuela, por ejemplo, de 200 años republicanos más de 150 años han sido bajo gobiernos autoritarios o dictatoriales, entonces la autonomía en América Latina se convierte en la brújula, en el termómetro de la salud democrática de nuestra sociedad. Por esta razón, para protegernos aspirábamos que se convirtiera en precepto institucional y fíjense como la fecha coincide con movimientos políticos que fortalecían esos proyectos nacionales en vía de la democracia y de la modernidad. Así tenemos, por ejemplo, que Perú es el primer país que en 1907 lo convierte en rango constitucional, en 1909 Colombia, 1910 México, 1917 El Salvador, 1932 República Dominicana, 1935 Costa Rica, 1935 Panamá, 1944 Nicaragua, 1949 Honduras, 1956 Paraguay, y nosotros, en Venezuela, logramos convertirlo en rango constitucional en el año 1999, en la actual Constitución. Pero eso no ha sido óbice para que en determinadas circunstancias políticas la autonomía sea menoscabada, interferida o intervenida. Y eso no tiene que ver solamente con razones políticas, circunstanciales o coyunturales, es decir, todo régimen que quiere controlarlo todo, también quiere controlar la Universidad y limita la autonomía, la condiciona, la manipula o simplemente la elimina, como pasó en Ve-

nezuela con Marcos Pérez Jiménez. Sin embargo, hay muchas maneras de manipularla o limitarla y en el caso venezolano insisto en la necesidad de que nos sentemos a reflexionar seriamente sobre qué hemos hecho en Venezuela en educación superior, porque a veces nosotros hacemos ejercicio útil, porque toda las cosas son útiles, pero un ejercicio que a la larga pudiera ser estéril, ya que de tanto pensar en la Universidad del siglo XXI no terminamos de conocer la Universidad del siglo XX que tenemos. En Venezuela, y perdóneme que sea tan atrevido, hay una gran ignorancia en el sector universitario sobre la Universidad venezolana. Y la Universidad venezolana se ha vuelto compleja, se ha complicado. No solamente ha crecido en cantidad, sino en diversidad. De hecho, hay un concepto que se puso más o menos de moda en los años 90: ya no se hablaba de universidad sino de multiversidad. Yo se lo oí por primera vez a los suecos. En Europa yo decía que la Universidad había dejado de ser lo que era tradicionalmente. Entonces era la multiversidad. De pronto, hay una universidad que es muy deficiente en esta área y es excelente en esta otra área, una universidad que en algún momento tiene un papel de vanguardia y que se queda en el camino, o sea, la universidad se hizo más compleja y se dinamizó. Entonces, aquí en Venezuela, de una manera u otra, nosotros hemos vivido esas experiencias que no terminaban en un juicio de hacer y asimilar que, según mi opinión, es la única manera para poder transitar el siglo XXI con cierta seguridad: saber de dónde vengo para saber hacia dónde quiero ir. Si por ejemplo nosotros tenemos la Universidad autónoma, quizá la más conocida en términos mediáticos, es por razones obvias (tamaño, prestigio, antigüedad, etc.). Ahí está la UCV, está la ULA, está LUZ, Carabobo, Oriente; y después se agregan las experimentales que tienen autoridades (la Simón Bolívar, la del Táchira, en fin, dos o tres más). El mundo experimental es un mundo sumamente interesante pero lamentablemente oculto a la mirada crítica y autocrítica, porque es el mundo en donde el sector oficial, estoy hablando de los gobiernos anteriores y de este gobierno, impone a dedo sus autoridades y lo hace con un criterio tan circunstancial de lealtad política que casi es axiomático que los peores académicos sean las autoridades universitarias en la mayoría de esas universidades. Pero por debajo hay todo un mundo que se ha ido desarrollando y que no podemos calificar y mucho menos descalificar, que hay que conocer, que es real allí, porque esa universidad, que desde el comienzo nace regionalizada, ha logrado una serie de identificaciones y servicios a nivel local y regional. Como experiencia también es intere-

sante reflexionar sobre el mundo privado católico: la católica Andrés Bello del año 1954 genera la católica del Táchira y, posiblemente, en cualquier momento genere la de Guayana, que es su otro núcleo importante. Bueno, eso es un mundo a evaluar, es un mundo que constituye una referencia, un proyecto serio de la Compañía de Jesús, etc. Pero también están las católicas diocesanas como la Cecilio Acosta en Maracaibo, como fue la Santa Rosa en Maracaibo (ahora en Caracas y en pleito judicial), pero también está la católica Monte Ávila del Opus Dei. Si comparamos unas con otras de pronto hay sus diferencias. Voy a hacerles una confesión interna: de las católicas, somos cinco, intentamos reunirnos y asociarnos y no pudimos. A nivel nacional intentamos crear un escenario de encuentros y no pudimos. Entonces, imagínense ustedes en las aguas profundas que hay por ahí. Como verán, la universidad venezolana forma parte de un proceso histórico que tiene que ver con el proyecto nacional venezolano, y que tiene que ver con el proyecto democrático nacional, es decir, dentro del proyecto democrático nacional, el mundo urbano, el mundo de las clases medias. El mundo técnico profesional tiene que ver con la Universidad, por eso, cuando se habla de pertinencia, mirando hacia atrás no tengo ninguna duda de que hemos sido pertinente con respecto a la sociedad, quizás no hemos sido tan pertinentes en otras cosas, pero no hay duda de que hemos ayudado a definir ese nuevo mundo urbano, civil, democrático, policlasista, etc. Vivimos en él, formamos parte de él y, a mi juicio, todavía no terminamos de aprender, de conocer en profundidad porqué la universidad corporativa perdió y sigue perdiendo demasiado tiempo. Entonces, la Universidad latinoamericana por definición forma parte, desde 1810 para acá, de los proyectos nacionales modernizadores y, a mi juicio, con un puntaje positivo. La Universidad no puede ser otra cosa que autónoma. Tenemos que asumir la autonomía dentro de un concepto universal para reconciliarnos con nuestro origen universal de universalidad. Recordando un poco la cita que les leí, el bien común, la solidaridad, el interés de la tierra, el interés de la humanidad, es decir, los valores que la humanidad ha ido desarrollando y que no le pertenecen a nadie ni forman parte de una referencia cultural como las universidades. Concluyo diciendo que si queremos ser afortunados en nuestro transitar hacia el futuro, en el siglo XXI, creo que deberíamos profundizar un poco más realmente en qué hemos sido, qué somos, qué hemos logrado, qué dejamos de lograr, a fin de desarrollar así un profundo sentido autocrítico, que yo diría que es nuestra principal

dificultad, o sea, nosotros somos excelentes críticos mirando lejos de nosotros pero, hacia dentro de los modelos universitarios, las lealtades, las complicidades, la inercia, etc. han impedido el diálogo necesario intra universitario, extra universitario y el diálogo entre el Estado, los gobiernos de turno, el sector universitario y la sociedad. Creo que eso es una agenda abierta y ojalá que uno de los planteamientos que pudiera asumirse de esta extraordinaria iniciativa es que los universitarios venezolanos, con invitados de América Latina y el mundo, podamos reflexionar un poquito más, y de forma sistemática, sobre quiénes hemos sido y quiénes podemos llegar a ser. Muchas gracias.

2 DISCUSIÓN SESIÓN III

Moderador: Ricardo Ríos

Moderador

Una pregunta para el profesor Lombardi.

Profesor (no identificado)

Profesor Lombardi, usted señaló con toda claridad y absoluta pertinencia que la Universidad latinoamericana ha cumplido pertinentemente con su función de responder a la modernidad y a la modernización. Yo estoy totalmente de acuerdo con eso. La pregunta es por cuánto tiempo más piensa usted que la Universidad debe seguir respondiendo a un modelo civilizacional, no a una moda, o a una circunstancia, sino a un modelo civilizacional que está dando evidente muestra de agotamiento.

Ángel Lombardi

Sí, yo creo que sí tengo mi apreciación con respecto a nuestro papel en el siglo XX. Creo que tenemos 20 o 30 años que no encontramos el rumbo. Claro que no hay que generalizar, hay excepciones. En algunos casos se ha avanzado en ciertos sitios, pero en general, como modelo universitario en Venezuela, ni en el sector público, ni en el sector privado encuentro una percepción del rol a cumplir con claridad y yo diría que hay responsabilidades, tanto a nivel interno como a nivel estatal, como para calificarlo de alguna manera. Yo hablaba en mi presentación del diálogo necesario de las sociedades, las universidades, el gobierno nacional, el Estado, porque a partir de allí es donde se puede definir realmente, dentro de esas líneas maestras que el mundo nos está exigiendo, el tiempo en el que vivimos y el tiempo de nuestras posibilidades. Entonces, yo pienso que estamos como un poco parados en el tiempo, no inmovilizados totalmente, pero sí parados en el tiempo, y un poco como confundidos, y esto que tiene que ver –en parte– con la intervención de la profesora García Guadilla con respecto al concepto de posmodernidad, que ha terminado por ser un concepto difuso-confuso en sí mismo. Confuso y difuso, eso es una especie de bizantinismo, o sea, por ejemplo, averiguar el sexo

de los ángeles y cuantos ángeles caben en la punta de una aguja. Respeto tu opinión, pero asumirme como representante de una versión religiosa de la Universidad, te lo agradezco pero no lo pretendí. Soy simplemente rector circunstancial de una universidad católica, pero precisamente hay que tratar de reivindicar que hay una identidad que trasciende el límite ideológico, político, temporal, que tiene que ver con el ser universitario.

José María Cadenas

Quería brevemente terciar en relación a la pertinencia y a la enorme importancia para el desarrollo del país, y para el desarrollo de las universidades, de la posible coincidencia o dirección conjunta del proyecto nacional y la orientación de las universidades. Yo creo que refiriéndonos al caso concreto de Venezuela es cierto que las universidades han desempeñado un papel sumamente importante en el proceso de modernización, en el proceso de consolidación en el que un sector social de clase media, con una formación intelectual de un determinado nivel, ha contribuido además a la modernización general de la sociedad. Si lo vemos en términos de lo que ha cambiado el país desde 1935 desde la muerte de Juan Vicente Gómez y lo que fue posteriormente, ese desarrollo entre los planes y los proyectos nacionales y la vida de la Universidad nunca ha sido armónico. Han coincidido en determinado momento, pero no necesariamente lo que se ha planteado en el Estado es lo mismo que han tratado de lograr las Universidades. Yo tenía una gran esperanza en la sesión de esta tarde, porque me parece que uno de los temas más interesantes de discutir en este momento en Venezuela es, precisamente, el proyecto nacional que desarrolla y dirige el presidente Hugo Chávez y el conjunto de orientaciones de las distintas Universidades, es decir, de las universidades privadas, de las universidades autónomas, de la universidades experimentales, de las nuevas universidades creadas a raíz del proceso de transformación del país, desde 1999 hasta esta parte. Me parece que ése es un tema extremadamente importante y tenía mucha esperanza en la participación del colega Humberto González, que lamentablemente no nos pudo acompañar, porque me parece que ese tema no lo estamos discutiendo, ese tema sigue un curso paralelo, es decir, el Estado avanza con sus proyectos, invirtiendo y desarrollando sus programas, y las universidades avanzan también con sus propios proyectos, sus propios planes, y no hay puntos de encuentros, es más, creo que no hay ni siquiera puntos de diálogo y me parece que es un tema extremadamente importante. Por eso decía que me hubiese gustado mucho la presencia de Humberto, porque eso hubiera permitido, por lo menos a nuestro nivel, un nivel obviamente minúsculo pero sin duda importante, exponer y observar si son posiciones contradictorias o no y que estas dificultades, lógica mente, no contribuyen a que se marche en el mismo sentido, sino en sentido paralelo y, en muchos casos, en sentido contrario.

Ángel Lombardi

Yo quisiera ahondar un poquito sobre la historicidad de las universidades. Si nosotros no podemos descontextualizar la Universidad, si no hay un mode-

lo universal, histórico; ideal quizás, pero no histórico, y las sociedades son complejas por definición y en el campo de la historia manejamos el concepto de la simultaneidad de los tiempos históricos, de pronto hay una sociedad en la etapa arcaica con una sociedad tal vez en desarrollo terminal, con otro nivel social, etc. Entonces, la Universidad dentro de ese contexto evidentemente que va a tener problemas y, además, dentro de un proceso universal que también no se exige a nivel universal. Luego, cuando hablamos de los éxitos siempre hay que entenderlos en sentido relativo, o sea, cuando hablamos del éxito universitario en el siglo XX latinoamericano primero deberíamos ser más precisos en la cuestión cronológica. Por ejemplo, yo vinculo ese éxito y de paso lo vinculo a la intervención del profesor Cadenas sobre la Universidad como promotora –no única evidentemente– de los procesos democráticos en nuestros países. A mi juicio, ha sido absolutamente exitosa la Universidad latinoamericana, porque ha sido la primera trinchera y la primera valla de resistencia a los proyectos autoritarios. Por eso yo decía que un termómetro de la sanidad democrática de un sistema, de un régimen, de un país, es la autonomía universitaria, autonomía que se respeta indica que ese régimen es medianamente democrático; autonomía que se trate de controlar, limitar, mediatizar, indica que ese régimen deja mucho que desear desde el punto de vista democrático. Entonces, el hecho de que nosotros estemos luchando por el estado de derecho que ciertas sociedades ya han logrado tenerlo garantizado, y nosotros no lo tenemos todavía garantizado, no hemos logrado ni siquiera el proyecto político de la modernidad, de la separación de los poderes y la independencia de los poderes. La Universidad tiene un campo de lucha allí. La Universidad latinoamericana, a mi juicio, fue exitosa, fue exitosa en el siglo XX y de pronto diría que el siglo XX terminó en 1970 y no necesariamente en el año 2000, un poco lo que tú tratabas de decir, pero fue exitosa como valla, muro de contención y primera trinchera en el proyecto democrático. En segundo lugar, en el folleto que he distribuido hago una cita de Nietzsche en donde el autor dice "Estado y cultura viven en permanente oposición radical". La Universidad como cultura necesariamente tiene que ser crítica, entonces no podemos caer en ese funcionalismo y tildar de "religioso", "privado", "público". Hay universidades que ejercen la función crítica y otras que no la ejercen, pero la función crítica tampoco es un catecismo, la función crítica puede ser un Consejo Universitario reaccionario y una postura personal de los académicos, totalmente crítica y radical, o sea, tampoco la Universidad es un cuerpo cerrado, único, con una sola identidad. Con una discusión de más tiempo se pudiera profundizar sobre esa pertinencia histórica, social, cultural. Ahora, también es cierto y creo que por aquí se decía, hemos sido un fracaso relativo en lo tecnocientífico. Lo tecnocientífico forma parte de la economía política, entonces si una sociedad tiene una economía política determinada también sacrifica sus posibilidades tecnocientíficas. Por ejemplo, nosotros hemos olvidado un principio del siglo XIX: la educación forma parte de la economía política en ese sentido. Yo puedo generar un profesional para el desempleo o el subempleo porque no formó parte de un proyecto de desarrollo nacional. En el Estado Zulia tenemos un ejemplo: la Corporación Zuliana de Desarrollo, en los años 70, diseñó un programa de desarrollo sidero-carbonífero que fue aprobado por el gobierno nacional y puso a correr a la Universidad regional, para que

respondiera en la formación de los técnicos y los profesionales. Lo hicimos y luego se canceló el proyecto y quedaron desempleados. Entonces, ¿cómo vamos a investigar si hay una desvinculación orgánica entre el gobierno, Estado, economía política, Universidad? También las limitaciones de la Universidad, creo que lo decía Ocarina Castillo, son las limitaciones objetivas de una sociedad que no te permite ir más allá de donde tú quizá voluntariamente quisieras ir. La cuestión ecológica es un planteamiento vital para la sobrevivencia de la humanidad, el control de la energía atómica después de la posibilidad de suicidarnos como humanidad, después de la bomba atómica, etc. Pero un país que no ha resuelto los problemas elementales de servicio de agua potable, es decir, a nivel de ciertas elites, el tema cobra vigencia y beligerancia pero a ese nivel no, entonces también hay que ver las limitaciones objetivas de una universidad en el contexto terminal. Entonces insistía en la idea de historicidad que es lo que nos permite identificar, por eso yo insisto en que identifiquemos el retrato, la fotografía de la Universidad venezolana, porque no nos hemos detenido a ver nuestra fotografía. Nosotros seguimos manejando los paradigmas de la Universidad del 58, es decir, a nivel teorético que yo lo distingo de la teoría, lo teorético es lo bizantino para mí, teoréticos tenemos los paradigmas del siglo XXI asumidos a nivel declarativo, a nivel de estar informados; pero a nivel real nosotros no hemos reflexionado sobre las posibilidades y limitaciones de nuestra Universidad histórica, concreta que, a mi juicio, es la única posibilidad, el auto reconocimiento, para poder avanzar hacia una universidad determinada y asumir lógicamente la responsabilidad que eso conlleva. Ése es un problema o una suma de varios problemas. El proyecto que tú apuntabas evidentemente en este momento, es decir, éste es un tema polémico en el que todo el mundo quiere ser cortés, éste es un ambiente académico y no se quiere molestar sensibilidades, ya la ausencia del sector oficial invitado te indica cuál es el mensaje: no me interesa discutir contigo, no estoy hablando de la persona que se ausentó, quizá con razones válidas, sino de la actitud. No hay un escenario universitario que yo conozca en el que podamos tener un interlocutor del gobierno nacional, siempre se excusa, ¿por qué? Porque no le interesa la Universidad, ni democrática, ni autónoma, sino que forme parte de un juramento: "socialismo, patria o muerte". Como es el caso de las fuerzas armadas, PDVSA, etc. En algún momento eso se va a plantear, se está planteando ya una situación, pero se está planteando una confrontación, una confrontación en la medida en que la universidad venezolana reivindique su vocación democrática y autónoma, pero ya entramos en un tema sumamente delicado y en donde hay una gran cobardía académica y, a la vez, una gran complicidad. Entonces, el tema universitario da para muchas cosas.

Ignacio Moreno León

Un comentario muy breve a propósito de lo que mencionó el profesor Cadenas. Empezando este gobierno, porque fue a raíz de los albores del cambio institucional, yo creo que el doctor Lombardi fue a esa reunión, porque tiene 11 años que me acompaña en la antigüedad como rector. Estábamos en una reunión en el Consejo Nacional de Universidades en el viejo edifi-

cio, entonces el ministro recibió una llamada del presidente y nos abrió la llamada del Presidente de la República, para que nos explicara los alcances y el apoyo que él quería del sector universitario y la reforma de la Constitución. Yo aproveché para felicitarlo por la iniciativa que tuvo de reunirse con los rectores y decirle que, en los dos años que estuve trabajando en Canadá, esa era una rutina del Primer Ministro canadiense. Allá había reuniones dos veces al año y en la reunión de diciembre se les otorgaba a las universidades, de acuerdo con un programa de evaluación que se llevaba, un reconocimiento en función del aporte que le estaban dando a los proyectos de desarrollo del país. Eso creo que continúa, que hay una participación muy activa de las universidades en el esfuerzo, sobre todo el esfuerzo de exportación de Canadá. Ustedes saben que Canadá es un país muy grande en territorio, pero relativamente pequeño en habitantes, y las empresas canadienses hacen un gran esfuerzo para ser competitivas en los mercados internacionales y sobre eso hay premios a las universidades por desarrollo de patentes, por desarrollo de capacidades de manejo de comercio, internacionalistas, etc. Y el Primer Ministro tiene una reunión de un día completo con todos los rectores para trabajar sobre ese tema y yo, basado en esas experiencias personales, le decía al presidente lo importante que me parecía a mí este tipo de contactos. Desgraciadamente, esa ha sido la única reunión que hemos tenido con el presidente, pero estoy de acuerdo con el profesor Lombardi: ha habido una cobardía de parte de todos nosotros, que no se ha planteado a nivel interno este tipo de incursión en el cuerpo que nos une a todos, que es el Consejo Nacional de Universidades, que por cierto se ha roto desde hace tiempo con la normativa legal de reunirnos una vez al mes, pasamos, hasta hace poco, cinco o seis meses que no se convocaba y con frecuencia se convoca para una fecha y faltando dos o tres días se cambia la fecha, esto acaba de suceder. Entonces, ¿qué pasa? que eso se ha convertido en un cuerpo colegiado que no sirve y hay una razón fundamental que hace que no opere, que es el peso que tiene el justo reclamo de los rectores de las universidades públicas por los temas presupuestarios. En un 99%, en el Consejo Nacional de Universidades la discusión es sobre temas presupuestarios, con todo lo que se deriva de ello en esa materia para la universidad pública y además con razón, puesto que es el único escenario que tienen las autoridades en bloque de presentar sus exigencias al Ejecutivo. Entonces, hace falta buscar algunos mecanismos que permitan que la Universidad, como cuerpo integrado, con una visión universitaria plena, pueda plantear este tipo de discusiones y llevarlas a los más altos niveles del gobierno, pero las circunstancias parece que cada día se hacen más difíciles, pues ya vimos la agonía de los rectores de la universidades públicas por los recortes presupuestarios que tienen y las universidades privadas, ahí también hay que ser honestos, a algunas de ellas estos temas les interesa muy poco y coincido con lo que se dijo de la relación entre privatización y los peligros de manejar la universidad como un negocio.

Moderador

Muchas gracias a todos por su asistencia y los esperamos mañana para seguir con los otros foros del simposio.

Sesión IV

1

La educación superior y su articulación con el sistema de educación nacional

Arturo Argueta Villamar[1]

Alma Herrera Márquez[2]

Rosaura Ruiz Gutiérrez[3]

2

La universidad autónoma venezolana: ¿generadora o receptora de inequidades?

Tulio Ramírez[4]

3

DISCUSIÓN DE LA SESIÓN IV

Moderadora: María Soledad Tapia

(1) Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, CRIM-UNAM.
(2) Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM y Cátedra UNESCO-México.
(3) Facultad de Ciencias, Secretaría de Desarrollo Institucional de la UNAM y Presidenta de la Academia Mexicana de Ciencias.
(4) Universidad Central de Venezuela.

1 La educación superior y su articulación con el sistema de educación nacional

1. Introducción

El mundo de hoy expresa una complejidad de vida y culturas sin precedentes. Somos más de 6.000 millones de seres humanos de más de 6.000 culturas distintas. Somos diversidad pura, multiplicidad de religiones, razas, generaciones, aspiraciones, gustos, preferencias políticas, vocaciones y constituimos el mundo que vivimos y sabemos; en él también nos correspondemos, dialogamos y confrontamos: y en medio de diferencias y afinidades crecemos.[5]

Tenemos un escenario en el que coexisten múltiples fuerzas que han logrado impactar los sólidos pilares que le dieron identidad, a lo largo de doce siglos, a las instituciones que hoy conocemos como Universidad. Es tiempo de un cambio multidimensional en todas las esferas e instituciones de la sociedad que hasta hoy conocemos, y ello implica una reorganización integral de la universidad y la transformación de su articulación con la sociedad.

El gran desafío que implica este escenario tiene que ver, en su sentido más amplio, con la construcción de una innovadora ética civilizatoria que se cristalice en un nuevo contrato social global, comprometido con la premisa

5 Chanona, 2001: 30.

de que "lo económico comience a adquirir su carácter instrumental al servicio del bien común".[6] En este entorno, la sociedad civil se deberá empoderar de sus capacidades humanas, científicas y técnicas en el único terreno que asegura una acción efectiva en el largo plazo: la educación orientada a la promoción del desarrollo humano sostenible.

Cabe destacar que la posibilidad de las sociedades para innovar los procesos de producción, distribución y uso crítico de la información, y transformarla en conocimiento socialmente útil, es lo que marca la diferencia entre las sociedades. La utilización intensiva de conocimientos determina que su distribución sea mucho más democrática que la distribución de cualquier otro factor tradicional de poder. Bajo esta perspectiva,[7] el conocimiento se reconoce como un bien social que no debe estar sujeto a pautas comerciales, ni a la dinámica del mercado.

Por su parte, la Universidad deberá redefinir el sentido de una pertinencia asumida como la correspondencia entre la oferta profesional y las complejas transformaciones que presentan las necesidades del desarrollo social y económico, la estructura productiva y el campo laboral. Esto implica el desarrollo de estructuras académicas interdisciplinarias y de modelos pedagógicos basados en la articulación entre la academia y los nuevos requerimientos de la sociedad y de la producción.

De este modo, los procesos de transformación que lleven a cabo las universidades, sobre todo las públicas, deberán partir de:

> *políticas innovadoras establecidas sobre nuevos presupuestos epistemológicos, políticos y académicos, que posibiliten la refundación de su misión como entidad pública, en donde el respeto por la diversidad de las propias instituciones sea el marco que oriente esas políticas, las cuales deben estar centradas en parámetros de calidad, pertinencia social y académica, y en un concepto de autonomía redimensionado.*[8]

En este marco, la acción educativa, fundamentalmente aquella articulada a la educación superior, requerirá integrar diversos subsistemas de aprendizaje que mejoren calidad, equidad y pertinencia. Para ello, las universidades públicas deberán imprimir un esfuerzo adicional en su transformación, ya que tienen que constituirse en pieza clave para la

6 Gorostiaga, 1999: 4.
7 Tedesco, 2000.
8 Polo, 2006: 1.

generación de ciencia y tecnología y para que el diseño de los nuevos modelos educativos, sociales y culturales sea congruente con, al menos, los siguientes principios:

- El desarrollo de experiencias dirigidas a que un estudiante pueda aprender a aprender durante toda su vida.
- El diseño de programas de estudio que aseguren la formación de ciudadanos éticamente responsables y concientes de que compartir su saber es la fuente principal del desarrollo humano.
- El estímulo a la creatividad y a la innovación, ya que ambos procesos son la base para la transformación de bienes materiales, recursos naturales y simbólicos, procedimientos y servicios, que pueden ser utilizados por diferentes grupos humanos para la resolución de sus problemas y para el desarrollo de nuevos diseños sociales.
- El desarrollo de la capacidad para generar y aplicar nuevos saberes, metodologías y procedimientos.

En este sentido, la innovación crítica implicará incidir en transformaciones profundas de carácter estructural (sustantivo y adjetivo) donde

> *La educación debe formar ciudadanos activos capaces de dominar el progreso tecnológico para darle sentido a la vida intelectual y colectiva, para respetar el equilibrio del planeta, hacer reinar la paz, reducir la violencia y forjar un verdadero proyecto para la sociedad.*[9]

Respecto a la articulación entre niveles (bachillerato, licenciatura y postgrado) es de central importancia reconocer que el establecimiento de nuevas relaciones entre los fenómenos de la naturaleza y la sociedad no se inicia en la licenciatura, ya que el desarrollo de competencias profesionales, habilidades complejas de pensamiento y su síntesis con valores ético-profesionales tiene su fundamento en el bachillerato; el cual, como lo señala Léna, tiene el propósito de que

> *el adolescente reciba ayuda para ubicarse [...] el aprendizaje de la complejidad es arduo ya que para el adolescente sólo lo simple, al principio es inteligible [...] Desde Aristóteles y sus cuatro elementos, desde la separación de las luminarias de la noche entre estrellas y planetas, desde la entrada en escena de las galaxias, distintas nebulosas de nuestra Galaxia, hasta el alba del siglo XX, todo nuestro conocimiento del cosmos se ha*

9 Michel Alain, citado por González Casanova, 2000: 130.

> *esforzado en distinguir, discernir, desanudar el entrecruzamiento de las múltiples luces, en clasificar y reducir lo múltiple proliferante a lo más simple inteligible.*[10]

Al respecto, Morin señala que la enseñanza pre-universitaria es:

> *el lugar de aprendizaje de lo que debe ser la nueva cultura, la que establece el diálogo entre la cultura de las humanidades y la cultura científica [...] se trata de avanzar en el conocimiento y reconocimiento mutuos de los dos universos imbricados el uno en el otro y que, sin embargo, no se conocen.*[11]

En este modelo de Universidad el *ethos* académico es el del aprendizaje y el quehacer docente es un proceso dialéctico de interacción social, donde el trabajo intelectual genera un proceso de apertura que trasciende el conocimiento acumulado; por ende, es un conjunto de prácticas epistemológicas, teóricas y políticas, cuyo eje es la promoción de comunidades de aprendizaje, que trascienden la calificación especializada para promover el desarrollo de competencias académicas y habilidades complejas de pensamiento, de aprendizaje y de innovación.

El largo camino para construir una enseñanza basada no en el aprendizaje memorístico de todo el conocimiento producido, sino de una enseñanza que también muestre las rupturas y el surgimiento de los nuevos paradigmas, ha sido arduo y complejo. Es por ello que en la primera parte de este artículo nos ocupamos de argumentar sobre las rupturas y discontinuidades utilizando la metáfora de la poda del árbol del conocimiento.

En la tercera parte, abordamos un proyecto novedoso en el que la Universidad Nacional Autónoma de México ha decidido comprometerse a fondo con la Enseñanza Media Superior que se imparte en la propia universidad, pero también con la que se imparte en el Sistema Incorporado y en el Bachillerato del país en general, a través del Programa Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior.

Finalmente, se plantean los grandes desafíos de las universidades contemporáneas, así como los específicos de las universidades latinoamericanas, no sólo frente a la educación nacional sino también respecto a otros temas sociales, respecto a los que consideramos que programas como el emprendido por la UNAM en los CFEMS, y otros que se señalan en ese mismo apartado, son urgentes e imprescindibles.

10 Léna, 2000: 40 y 47.
11 Morin, 2007: 105 y 107.

2. Podar el árbol de los conocimientos y seleccionar los frutos de la enseñanza

El árbol del conocimiento es una de las metáforas más apreciadas por Bacon y una de las más afortunadas en la historia de la ciencia. Como veremos más adelante, fue retomada por Haeckel para configurar "el árbol de las especies", aunque Darwin prefería la imagen de un coral como metáfora de las especies y su evolución. Las personas dedicadas a la reflexión sobre el desarrollo y cambio en las ciencias y las humanidades saben que, de cuando en cuando, el árbol del conocimiento debe ser podado para propiciar mejores frutos.

Por otra parte, debemos señalar que la experiencia ancestral indica a los jardineros, mediante signos que interpretan adecuadamente, los tiempos justos en los que se deben podar las ramas de los árboles, con el objetivo de evitar las ramas ya poco productivas y, por tanto, innecesarias, propiciar los retoños y fortalecer aquellas ramas de las que emergerán los nuevos frutos.

2.1. De las historias de animales y plantas a la historia natural

Por ejemplo, dice Michael Foucault que antes del surgimiento de la Historia Natural, en el siglo XVII, solamente existían las Historias de animales o plantas, los Tesoros o los Bestiarios.[12]

Debemos recordar que tales libros, también denominados "Crónicas" o "Tratados", fueron elaborados con base en los principios aristotélicos, impresos en folio e ilustrados admirablemente. La ciencia de esa época recopilaba todos los datos posibles sobre las plantas, los animales, los minerales o las tierras, que se consideraban importantes. Son obras elaboradas por cronistas, viajeros, sacerdotes, hombres que en su mayoría establecían colecciones, pero que no desdeñaban escribir sobre la base de los testimonios de otros viajeros.[13]

Las obras de las ciencias naturales de los siglos XV y XVI son en buena parte catálogos que incluyen la ilustración, el nombre, la forma, sus elementos o sus órganos, semejanzas, leyendas o historias en las que se

12 Se ha dicho que fue así como Ulises Aldrovandi elaboró su libro sobre la Historia de los Dragones y las Serpientes (1640), ilustrado con los dibujos de algunos ejemplares "vistos por sus informantes". Ver Foucault, M. (1988). Las palabras y las cosas, p. 129 y ss. Nordenskiöld argumenta que tras la muerte de Aldrovandi, ocurrida en 1605, sus discípulos y amigos editaron sus obras, radicalmente revisadas por los editores, por lo que debemos juzgarlo solamente por los cuatro volúmenes sobre aves que editó en vida. Nordenskiöld, E. Evolución histórica de las ciencias biológicas, Espasa-Calpe, 1949: 119.

13 Linneo, Carlos. Filosofía botánica.

menciona el animal o la planta, las formas de captura, los blasones en los que figura, lo que los antiguos dicen de él, lo que los viajeros recientes afirman y, sobre todo, el 'cuadro de sus virtudes', que siempre es una sección muy amplia dedicada a los usos, los alimentos y medicamentos que proporciona.[14]

Frente a tales obras, la *Historia Natural* se propuso no aportar nuevos elementos al conocimiento, sino podar el árbol de lo que hasta ese momento se consideraba conocimiento; y concentrar su esfuerzo en aquellos conocimientos que fueran importantes o nuevos. Así, los historiadores naturales se propusieron escribir exclusivamente sobre plantas o animales observados directamente por ellos, coleccionarlos y medirlos con precisión, con base en un orden minuciosamente preestablecido para el registro de los datos.[15]

Linneo señaló que "debían rechazarse todas las notas accidentales que no existen (en la planta o el animal) ni para ojo ni para el tacto"; propuso que de todo animal o planta se debía consignar: el nombre, la teoría, el género, la especie, los atributos, los usos y la 'literatura', en estricto orden.

A partir de esta decisión, el naturalista-jardinero Linneo reorganizó el universo natural a través de una clara denominación binomial (género y especie) y, sobre todo, se propuso podar el conocimiento antiguo reduciéndolo a lo fundamental y todo lo que consideró saber suplementario decidió que debía consignarse en la sección 'literaria'. Los retoños produjeron nuevos frutos y los naturalistas poblaron el mundo de nuevas colecciones de animales y plantas disecados, registrados binomialmente; establecieron jardines botánicos y zoológicos de especimenes vivos, archivos y nuevos libros, con los cuales organizaron un nuevo tipo de conocimientos y su enseñanza.

2.2. De lo incognoscible a lo cognoscible

Un siglo después, un esfuerzo de enormes dimensiones ocurrió cuando los filósofos-jardineros que elaboraron la *Enciclopedia francesa* decidieron, nuevamente, podar el árbol del conocimiento y obtener los frutos de la modernidad.

14 Ibidem.
15 Ver "Historia de la Biología", en Jiménez, L. F. Biología, Vol. I, UNAM-Pearson Editores, México, 2006, p. 22 (Colección Conocimientos Fundamentales).

Darnton se pregunta acerca de las razones por las que el texto supremo de la Ilustración fue tan influyente, si por cada afirmación que mina la ortodoxia tradicional contiene miles de palabras sobre decenas de otros temas, como la molienda de granos, la fabricación de alfileres o la declinación de los verbos.

> *Sus siete volúmenes en folio incluyen tal mezcla de información sobre todas las cosas, desde la A hasta la Z, que es inevitable preguntarse por qué produjo tanto escándalo en el siglo XVIII.*

Aún más, ¿qué la distingue de otros diccionarios de la época, como la voluminosa enciclopedia alemana elaborada por Zedler, o la Cyclopaedia británica de Chambers, fuente de inspiración de Diderot y d'Alambert?[16]

Sin duda alguna, al tiempo que aborda otros temas, la *Encyclopédie* o *Diccionario razonado de las ciencias, las artes y los trabajos para una sociedad de gentes de letras* realizó una de las mejores reflexiones que permitieron continuar con la poda del árbol del conocimiento al dividir sus ramas (y podríamos decir que el tronco y las raíces mismas) entre lo cognoscible y lo incognoscible, de tal manera que eliminaba la mayor parte de lo que los hombres habían creído sagrado en el mundo del conocimiento,[17] a partir de nuevos principios.

En el árbol del conocimiento de la Enciclopedia, el tronco está formado por la Historia y la Filosofía. La Historia se divide en cuatro ramas: eclesiástica, civil, literaria y natural; la historia eclesiástica se redujo a una pequeñísima ramita, mientras que la historia natural ocupa una gran área del árbol mismo y es uno de los aportes más originales de la obra. Por otra parte, de la Filosofía se desprenden tres ramas que son el conocimiento del hombre y el conocimiento de la naturaleza, así como unas pequeñas ramitas dedicadas al conocimiento de Dios (con sus componentes de teología natural y teología revelada), el conocimiento del alma (tanto aquel de carácter racional como el sensorial), y el conocimiento del espíritu.

La gran novedad no es solamente la reducción del tamaño de las ramas, sino que en la Enciclopedia tales conocimientos serían objeto de la Filosofía y de la Razón y, por tanto, susceptibles de ser conocidos.

16 Cfr. Darnton, Robert. La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa, Fondo de Cultura Económica, 2006: 192.

17 Op. cit., 2006: 195. Diderot y d'Alembert recurren a la metáfora del árbol del conocimiento en diversas ocasiones, al que también llaman "árbol genealógico de las ideas" o "esquema sistemático".

Debemos recordar que en el árbol del conocimiento de Bacon, el tronco del árbol estaba formado por el conocimiento humano y el conocimiento divino. Este último era el saber revelado y, por lo tanto, incognoscible por los hombres, opuesto justamente a otra esfera que era el conocimiento humano, es decir, el conocimiento sensorial o producto de la razón de los hombres.

Es claro que, siguiendo a Darnton, muy lejos de ser un diccionario más o un compendio modesto frente a sus contemporáneos, la *Encyclopédie* redujo el tronco, podó algunas ramas y sus frutos modelaron el conocimiento de tal forma que modificó el monopolio que la iglesia tenía sobre el saber y lo puso en manos de los intelectuales comprometidos con la Ilustración. Otros de los frutos maduros, y no menores, fueron la secularización de la enseñanza y las modernas disciplinas académicas surgidas en el siglo XIX.[18]

En el siglo XIX, Darwin volvió a la imagen del árbol del conocimiento. En *El origen de las especies* (que este año cumple sus primeros 150 años de vida), Darwin dice que:

> *Las afinidades de todos los seres de la misma clase se han representado algunas veces por un gran árbol. Creo que este ejemplo expresa mucho la verdad; las ramitas verdes y que dan brotes pueden representar especies vivientes y las producidas durante años anteriores pueden representar la larga sucesión de especies extinguidas.*[19]

Aunque utilizó la imagen del árbol, en otro momento a Darwin le pareció que era más precisa la metáfora de "El coral de la vida", para hacer la analogía entre las especies extintas y las partes "muertas" del coral, a diferencia del árbol que aunque tire ramas muertas y ellas representen a las especies extintas, todas sus partes están vivas.[20]

Aunque la representación del árbol no era totalmente original, produjo una gran fascinación en su tiempo y Haeckel se dio a la profusa tarea de elaborar decenas de "árboles" para todos los grupos filogenéticos, de tal manera que, debido a su destacada labor como divulgador y polemista, la imagen que predominó fue la idea de raíces, tronco y ramas.

18 Cfr. Darnton, Robert. La gran matanza…, p. 211.
19 Darwin, Ch. 1988. El origen de las especies…, p. 181.
20 Argueta, A.; Noguera, R. y Ruiz, R., "Metáforas e interdisciplina en la teoría darwiniana", En: Muñóz, J. La interdisciplina y las grandes teorías del mundo moderno. CEIICH-UNAM, 2007, p. 100.

Gould afirma que Darwin empleó brillantemente esta metáfora para "expresar la otra forma de interconexión –genealógica más que ecológica–, así como para ilustrar el éxito y el fracaso en la historia de la vida".[21]

2.3. Las rupturas en el siglo XX

En el siglo XX, filósofos de la ciencia como Gastón Bachelard, Michel Foucault, Thomas Kuhn e Imre Lakatos podaron nuevamente el árbol del conocimiento (en este caso una de sus ramas, la que se dedica a conocer cómo se origina y desarrolla el conocimiento y, por ello, sacudieron el tronco mismo) al subrayar que la forma en que se desarrolla la ciencia no es a través de la suma y la continuidad, sino por la ruptura, la demarcación, la lucha entre paradigmas rivales o entre programas de investigación.

Después de podar el árbol del conocimiento sobreviene una época en la que, en palabras de Kuhn, se produce 'un cambio de mundo', después se fortalecen los nuevos saberes y todos se instalan en el nuevo paradigma. Un poco más tarde todos, o casi todos, "hacen más de lo mismo". Los frutos del nuevo árbol del saber alimentan una nueva generación de escuelas y tendencias, nuevas formas de enseñanza y la elaboración de nuevos libros. Aunque también es cierto que cuando lo nuevo deviene autoritario y excluyente, a la sombra de sus ramas no crece planta alguna.[22]

Como puede suponerse, una vez que emergen los maduros frutos de los nuevos árboles del conocimiento, los maestros de todos los tiempos han hecho la tarea de aprehenderlos y ponerlos al alcance de sus discípulos, mediante múltiples procesos de enseñanza y ambientes de aprendizaje.

Uno de los más recientes esfuerzos por arrancar de manera interdisciplinaria los mejores frutos del árbol del conocimiento fue hecho por Edgar Morin, a solicitud de Jack Lang, el Ministro de Cultura, quien le impulsó a elaborar un proyecto para la enseñanza secundaria francesa, experiencia que se ha vertido en el libro *El desafío del siglo XXI: unir los conocimientos*.[23]

21 Gould, S. J. 1988. "La rueda de la fortuna y la cuña del progreso"…, p. 60.
22 Kuhn, T. Qué son las revoluciones científicas y otros ensayos. Paidós, Barcelona, 1989. y Pérez Ransanz, A. R. Kuhn y el cambio científico. Fondo de Cultura Económica, México, 1999.
23 Morin, E. 2000. El desafío del siglo XXI: unir los conocimientos. Plural Editores, La Paz, Bolivia, 492 pp. (El título original es: La défi du XXI siecle: Relier les connaissances, Editions du Seuil, oct., 1999).

Todo lo anterior resulta conveniente señalarlo porque siempre que se habla de modificar los contenidos de la enseñanza media superior, del pregrado o el postgrado, muchos se preguntan sobre la necesidad de hacerlo, habida cuenta de que lo enseñado durante los 20 o 30 años previos ha sido relevante, pertinente y ha ofrecido buenos resultados.

3. El Programa Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior (CFEMS)

3.1. La propuesta

El Programa CFEMS se configuró a partir del acuerdo y esfuerzo conjunto de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el Consejo Académico de Bachillerato (CAB) y la Secretaría de Desarrollo Institucional (SDEI) de la UNAM, como parte del Programa Integral de Fortalecimiento del Bachillerato, a través del establecimiento de los contenidos fundamentales para las disciplinas de este nivel de estudios. El programa comenzó a diseñarse en 2005, pero debe señalarse que forma parte de un largo proceso que comenzó hace 10 años, cuando el Consejo Académico de Bachillerato elaboró el documento "Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos" que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM (NCFB).

El programa se puso en funcionamiento después de la revisión de diversos diagnósticos sobre el funcionamiento de la EMS en la UNAM y los principales lineamientos del mismo fueron los siguientes:

- Que los CF fueran elaborados por Grupos de trabajo, conformados por Maestros de EMS, licenciatura y postgrado,
- Que en el proyecto participaran profesores e investigadores de las Escuelas, Facultades, Centros e Institutos de toda la Universidad,
- Que se revisaran los planes de estudios, los programas y los textos precedentes, así como el documento "Núcleo de Conocimientos Básicos", elaborado por el CCH, la ENP y el CAB,
- Que se reunieran en forma periódica, discutieran colectivamente y escribieran los capítulos y el texto final sobre las disciplinas que se ofrecen en el Bachillerato,
- Se revisaron también otras experiencias y modalidades nacionales e internacionales de enseñanza de la disciplina en distintos bachilleratos,
- Que se produjera un documento analítico sobre los CF por disciplina, para la EMS,

- Que se produjera un libro por disciplina,
- Un disco compacto, que incluyera información adicional al libro,
- Se contribuyera al diseño y puesta en marcha de la página web,
- Que se participara en la realización de cursos de actualización para los profesores del bachillerato.

Debe enfatizarse que se elaboraron materiales respecto a las disciplinas de estudio, considerando el estado actual de desarrollo de las mismas. Como señala Ortega, "se proponen temas, conocimientos y habilidades y no unidades, programas, asignaturas o cursos".[24] Es decir, no se hizo un proyecto para modificar los planes y programas de estudio, ya que dicha tarea corresponde específicamente a los Consejo Técnicos de la ENP y el CCH. En el ámbito de dichos organismos colegiados se debe llevar a cabo la elaboración de los nuevos programas de estudio, los aprendizajes, el diseño de la docencia, la planeación y la evaluación.

Con respecto a la concepción de la serie, el diseño, la impresión y distribución de los libros:

- Se decidió elaborar una colección con características similares en todos los libros que se editaran,
- Cada libro debería acompañarse de un disco compacto, que incluyera información adicional, ejercicios, modelos de experiencias de laboratorio, etc.,
- Además del libro, se estableció una página web (http://www.conocimientosfundamentales.unam.mx), que permitirá desarrollar el proyecto, interactuar con los usuarios, etc.,
- Se establecieron convenios de coedición con dos de las grandes editoriales en lengua española: Pearson Educación y Mc Graw Hill Interamericana.

3.2. Actividades de los grupos de trabajo y resultados

Los grupos hicieron la lectura de los documentos precedentes, los avances actuales y el análisis de las propuestas de actualización sobre su disciplina en otras universidades del mundo, y como resultados produjeron, en primer lugar, un conjunto de documentos preliminares sobre los temas centrales que se abordaron sobre la base de un guión general (anexo 1). Todos los documentos así elaborados han sido compilados en

24 Ortega, 2008: 16.

el volumen *Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior, una propuesta de la UNAM para su bachillerato*.[25]

Coordinada por Ruiz, R. y Argueta, A., la colección "Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior", UNAM, en coedición con Pearson Educación y con Mc Graw Hill Interamericana, México, 2006-2007, ha producido libros, discos compactos y página web de 13 títulos y 18 volúmenes, que se señalan a continuación:

- Jiménez, L. F.; Ruiz, R.; Argueta, A.; Núñez, J.; Delgadillo, E.; Quiróz, I.; Saldaña, M.; Hernández, C.; Noguera, R. y Segura, M. Conocimientos fundamentales de Biología, vol. II, Universidad Nacional Autónoma de México - Pearson Educación, México, 2007, 214 pp. + Disco compacto (ISBN 978-970-26-1179-0).
- Jiménez, L. F.; Ruiz, R.; Argueta, A.; Núñez, J.; Delgadillo, E.; Quiróz, I.; Saldaña, M.; Hernández, C.; Noguera, R. y Segura, M. Conocimientos fundamentales de Biología, vol. I, Universidad Nacional Autónoma de México - Pearson Educación, México, 2006, 175 pp. + Disco compacto (ISBN 978-970-26-0959-9).
- Castillejos Salazar, A. (Coord.) Conocimientos Fundamentales de Química. Volumen II, UNAM-Pearson Educación, México, 2007, 143 pp. + Disco compacto (ISBN 978-970-26-1178-3).
- Castillejos Salazar, A. (Coord.) Conocimientos Fundamentales de Química. Volumen I, UNAM-Pearson Educación, México, 2006, 176 pp. + Disco compacto (ISBN 978-970-26-0961-2).
- Marquina Fábrega, M. L. (Coord.). Conocimientos Fundamentales de Física, UNAM-Pearson Educación, México, 2006, 195 pp. + Disco compacto (ISBN 978-970-26-0960-5).
- Oteyza, Elena de (Coord.). Conocimientos Fundamentales de Matemáticas. Álgebra, UNAM-Pearson Educación, México, 2006, 393 pp. + Disco compacto (ISBN 978-970-26-0958-2).
- Oteyza, Elena de (Coord.). Conocimientos Fundamentales de Matemáticas. (Cálculo Diferencial e Integral), UNAM-Pearson Educación, México, 2006, 420 pp. + Disco compacto (ISBN 978-970-26-0962-9).

25 UNAM. 2008. Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior, una propuesta de la UNAM para su bachillerato. UNAM, México.

- Oteyza, Elena de (Coord.). Conocimientos Fundamentales de Matemáticas. Trigonometría y Geometría analítica, UNAM-Pearson Educación, México, 2006, 493 pp. + Disco compacto (ISBN 978-970-26-1131-8).
- Sánchez Crispín, A. Conocimientos Fundamentales de Geografía, volumen I, UNAM-McGraw-Hill, México, 2007, 130 pp. + Disco compacto (ISBN 978-970-32-3836-X).
- Sánchez Crispín, A. Conocimientos Fundamentales de Geografía, volumen II, UNAM-McGraw-Hill, México, 2008, 248 pp. + Disco compacto (ISBN 978-970-32-4644-I).
- Di Castro Stringher, E. (Coord.) Conocimientos Fundamentales de Filosofía, volumen II, UNAM-McGraw-Hill, México, 2007, 156 pp. + Disco compacto (ISBN 978-970-32-4643-4).
- Di Castro Stringher, E. (Coord.) Conocimientos Fundamentales de Filosofía, volumen I, UNAM-McGraw-Hill, México, 2006, 210 pp. + Disco compacto (ISBN 978-970-32-3835-1).
- De Teresa Ochoa, A. (Coord.) Conocimientos Fundamentales de Literatura. Volumen I, UNAM-McGraw-Hill, México, 2006, 144 pp. + Disco compacto (ISBN 978-970-32-3837-8).
- De Teresa Ochoa, A. (Coord.) Conocimientos Fundamentales de Literatura. Volumen II, UNAM-McGraw-Hill, México, 2007, 160 pp. + Disco compacto (ISBN 978-970-32-4642-7).
- Sule Fernández, T. (Coord.). Conocimientos Fundamentales de Español. UNAM-McGraw-Hill, México, 2009, 245 pp. + Disco compacto (ISBN 978-970-32-49497).
- López Cervantes, M. (Coord.). Conocimientos Fundamentales de Ciencias de la Salud. UNAM-Pearson Educación, México, 2008, 184 pp. + Disco compacto (ISBN 978-970-32-4952-7).
- Gasca García, J. M. (Coord.). Conocimientos Fundamentales para la comprensión de lectura en inglés. UNAM-McGraw-Hill, México, 2008, 234 pp. + Disco compacto (ISBN 978-970-32-4952-7).
- Ramírez González, C. I. (Coord.). Conocimientos Fundamentales de Historia. UNAM-McGraw-Hill, México, 2009, 310 pp. + Disco compacto (ISBN 978-970-32-4951-0).

Página web

El objetivo de la página web es convertirse en un portal interactivo para poner a disposición de un gran número de personas los productos de este gran esfuerzo de investigadores y profesores de bachillerato, li-

cenciatura y postgrado de esta casa de estudios pero, sobre todo, busca establecer un puente de comunicación e intercambio permanente entre los autores y profesores y estudiantes.

Con base en esta (ya no tan nueva) forma de amplificar la enseñanza, se trata de concentrar y canalizar las opiniones y sugerencias sobre los contenidos y materiales de apoyo generados y establecer un contacto permanente con los lectores, promover e impulsar, mediante convocatorias y concursos, la participación de profesores y estudiantes de bachillerato en la producción de nuevos materiales didácticos, objetos de aprendizaje, etc., incorporar materiales generados por la Unidades de Apoyo para el aprendizaje (UAPA) de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la propia UNAM, y seleccionar e incorporar páginas web que los estudiantes puedan consultar para profundizar en los temas que se plantean en los libros y los discos compactos.

Por otra parte, la UNAM ha puesto en marcha un bachillerato a distancia y ha establecido convenios con el Gobierno del Distrito Federal para incorporarlo en su sistema de enseñanza media superior, y con la SEP para la actualización y titulación de profesores de este nivel educativo. Por todo ello, este portal servirá a varios propósitos y tendrá un impacto importante en amplios sectores.

4. La Universidad latinoamericana y la educación nacional

Es posible plantear, de manera muy general, que en América Latina y el Caribe[26] el cambio en el perfil de las universidades públicas no ha obedecido a claros proyectos nacionales o regionales que expliciten el papel del conocimiento en el desarrollo social; por el contrario ha sido, de acuerdo con Herrera, resultado de la convergencia de cuatro factores:

- La presión internacional determinada por el impacto de la globalización y los acuerdos comerciales que extendieron su influencia a la educación superior.
- La aplicación de políticas públicas de educación superior que reflejaron una enorme receptividad a las recomendaciones de los or-

26 De acuerdo con Nowotny, Scott y Gibbons 2008, en el mundo occidental, particularmente en los países desarrollados, la transformación de todas las instituciones vinculadas a la modernidad (incluida la universidad) iniciaron un acelerado proceso de transformación a partir de 1975 con la crisis internacional del petróleo. Esta situación culminó en 1989 con el término de la Guerra Fría y puso en evidencia los estrechos límites de la creencia de la planeación (en la sociedad) y de la predictibilidad (en la ciencia).

ganismos crediticios multilaterales (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) distantes de la reflexión acerca de la naturaleza de la educación.

- El saldo negativo que dejó la década de los ochenta con indicadores que reflejaban la baja eficiencia y calidad del sistema educativo en su conjunto.
- La revolución científico-tecnológica, en particular el acelerado desarrollo de las tecnologías de información y comunicación, que propició tanto el acercamiento y la velocidad en la comunicación, como el diseño de modalidades alternativas de aprendizaje basadas en el uso extensivo e intensivo de tales tecnologías.[27]

El alcance, magnitud y profundidad de los cambios producidos reflejó la voluntad política de los actores y el grado de vulnerabilidad de las instituciones hacia políticas de sobrevivencia que impusieron prioridades a cambio de financiamientos. El resultado de poco más de dos décadas de este cambio es un sistema de educación superior asimétrico, heterogéneo y preocupado más por comprender con eficiencia las nuevas reglas de mercado, que a impulsar proyectos vinculados con el mejoramiento del desarrollo humano y social que, además, no aportan ganancias económicas inmediatas.

Por lo anterior, es de primordial importancia que América Latina y el Caribe incorporen, en la agenda mundial de educación superior, el reconocimiento de los nuevos rasgos de la Responsabilidad Social Universitaria; particularmente se requiere incluir todas las iniciativas que se están realizando para que la educación superior: a) se mantenga atenta a los ritmos de transformación del entorno, a sus contradicciones y a su complejidad; b) garantice su permanente compromiso con la educación y el desarrollo nacional y regional y con el bienestar general de la población; y c) forme ciudadanos que asuman la responsabilidad de participar en la reconstrucción de una sociedad cuyos pilares sean los valores de libertad, igualdad, justicia, solidaridad y paz.

En cuanto a la formación universitaria en específico y relacionada con la enseñanza media, esta agenda deberá considerar al menos los siguientes aspectos:

27 Herrera, 2002.

- Formar ciudadanos capaces de desarrollar todos sus talentos en un mundo cambiante, complejo e incierto; que tengan la capacidad para apropiarse críticamente de tecnologías y conocimiento; que estén preparados para el aprendizaje permanente y se encuentren siempre dispuestos a la innovación.
- Impulsar el cambio y la innovación de las estructuras universitarias. Las universidades deben transformarse a sí mismas, desde el plano de la vigencia cada vez mayor y de la enorme significancia que ello tiene para el resto del complejo cultural socio-institucional. Por ello, los nuevos perfiles de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) requieren de una nueva organización de la investigación (que inicie desde la enseñanza media superior) y los aprendizajes, caracterizada por la cooperación solidaria con el entorno, la generación de estructuras en red, el establecimiento de vínculos con diversos sectores de la economía y grupos sociales, así como la operación de nuevas formas de financiamiento y gestión.
- Preservar el carácter público de la producción y transferencia de nuevos conocimientos. La RSU conlleva nuevas relaciones entre la Universidad y la sociedad, la economía y el mundo en su conjunto; lo que implica el contacto directo con los requerimientos internacionales, sociales y económicos hacia la educación superior. Por ende, el carácter público de la responsabilidad de las universidades no puede quedar subordinado a la actual tendencia de comercialización de los servicios educativos, ni a la privatización, ni a la lógica del mercado.
- Promover la multiplicación de vínculos, mecanismos y estructuras de articulación con todos los sectores sociales. Esto se puede hacer a través de nuevas redes y asociaciones de carácter local, nacional, regional o internacional, que impulsen nuevas funciones relacionadas con la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes de alto nivel, generando procesos flexibles en la toma de decisiones, de innovación y de aprendizaje.
- Estimular la colaboración y cooperación internacional solidarios con el fin de aprovechar el potencial de desarrollo de todas nuestras instituciones, compartiendo infraestructura, inteligencia e intereses. De manera correlativa, ampliar la cobertura social de atención de la demanda, desarrollar altos niveles de calidad y hacer propuestas conducentes a mejorar las condiciones de vida y trabajo de sus poblaciones.

- Construir nuevas prioridades para aprovechar los flujos diferenciados de financiamiento a todos los niveles. Ello conlleva a que las universidades avancen en la definición de sus prioridades académicas relacionadas, sobre todo, con la producción y transferencia de nuevos conocimientos vinculados a las áreas de mayor impacto de la ciencia y la tecnología, como la nanotecnología, la biotecnología, las ciencias genómicas, la robótica, las telecomunicaciones y la microelectrónica, las nuevas ciencias sociales interculturales, entre otras.
- Iniciar procesos de revisión de las formas de organización y gobierno, así como su inserción en el concierto político, económico y social de sus respectivos países. Ello implica pensar en estructuras horizontales de gobierno universitario que estén al servicio del cambio y la innovación permanente.[28]

Para alcanzar los objetivos de esta agenda se precisa que las universidades públicas asuman el desafío de enriquecer su misión y perspectivas, proponiéndose la generación de conocimientos y la formación de jóvenes generaciones que participen en la construcción de esquemas sustentables de organización social y que, respetando la pluralidad de lo humano, sinteticen las ventajas de construir un futuro común.

A la Universidad le corresponde formar individuos que se inserten críticamente en el momento que les tocó vivir; que construyan con creatividad soluciones, que tengan capacidad para generar proyectos sociales alternativos y que propicien la incorporación del país en la globalidad, pero con el sólido conocimiento de lo que nos conviene como nación.[29] Al mismo tiempo, tiene que dar respuesta a las expectativas de las jóvenes generaciones de mexicanos que tienen apostados sus proyectos de vida a la mejor, más rigurosa y crítica formación universitaria.

Por ello, el Programa Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior (CFEMS) cristalizó la necesaria vinculación entre el desarrollo científico y las necesidades sociales, a partir de la determinación de los puentes que unen el desarrollo científico con la realidad social y que articulan el saber científico-técnico con el ejercicio crítico de la ética.

28 Didriksson y Herrera, 2006.
29 Herrera y colaboradores, 2009.

Sin lugar a dudas, es posible señalar que esta perspectiva ha constituido el contrapeso necesario a los efectos contraproducentes de la irracionalidad económica y tecnológica, que se potencia en ausencia de perspectivas filosóficas y éticas, es decir, humanas.

De este modo, la función del programa CFEMS es contribuir a la formación integral de jóvenes estudiantes de bachillerato, en el marco de una permanente reflexión humanista que amplíe su horizonte de comprensión acerca de los acelerados cambios que están reconfigurando la sociedad latinoamericana del siglo XXI. La propuesta que se desarrolla para el logro de este propósito es de corte interdisciplinario, porque su objetivo es asegurar la re-articulación de las ciencias con las humanidades. Al respecto, la UNESCO plantea que:

> *la verdad fundamental se alcanzará solamente cuando se creen mejores condiciones para generar un sistema transdisciplinario básico de conocimientos metodológicos acerca de la naturaleza y la sociedad, que permita fundamentar la actividad profesional de los estudiantes.*[30]

En esta misma dirección, incorpora nuevas orientaciones sobre la forma como son definidos los problemas de investigación y son diseñados métodos de estudio, ya que propone interacciones dinámicas entre las ciencias experimentales, naturales, sociales y humanas. El cambio en la perspectiva lleva consigo una transformación sustancial en las prácticas epistémicas que generan conocimiento.

Congruente con este enfoque, el programa asume que el conocimiento es un bien público en tanto que todos los agentes cuentan o están en condiciones de desarrollar las capacidades cognitivas necesarias para aprender y aprehender el conocimiento que hasta ese momento les era extraño o ajeno, por lo que la difusión implica la socialización por todos los medios formales e informales.

Bajo esta perspectiva, se requiere que las universidades mantengan una permanente y definida independencia política, ética y científica y que su libertad académica defina la orientación que deben adquirir los nuevos mecanismos de articulación y rendición de cuentas con el entorno.[31]

Finalmente, sólo resta señalar que educar en la complejidad es educar en el contexto de aplicación del conocimiento; y es educar combinando

30 UNESCO, 1998: 32.
31 Herrera, 2007.

la formación básica con otras ramas del saber. Esta tarea exige adoptar perspectivas optimistas en las que el nuevo contexto de desarrollo de la humanidad represente no sólo espacios de crisis, sino posibilidades de transición hacia formas de organización social alternativas, que potencien la democracia mediante el fortalecimiento de la capacidad humana para administrar sus ambientes naturales de manera viable, crear nuevas sociedades y construir la identidad cultural.

5. Reflexiones finales

Consideramos que la universidad pública latinoamericana, por su historia, por su autonomía y por ser centro del pensamiento crítico nacional, tiene una enorme responsabilidad respecto a la educación nacional en cada uno de nuestros países.

Si bien es cierto que muchas de las innovaciones programáticas de los nuevos curricula y de los textos de enseñanza son asesorados y elaborados e incluso escritos por profesores e investigadores de nuestras universidades, también es cierto que, en la mayoría de los casos, se hace en forma unipersonal y a título individual.

Lo que aquí estamos señalando es una perspectiva en la que la Universidad como institución convoque y apoye a los equipos y entidades que han trabajado sobre la enseñanza media superior y movilice todo el potencial intelectual de la institución, para modificar los patrones educativos de los estudiantes que hoy se encuentran cursando ese ciclo y que, en muy pocos años más, se encontrarán estudiando licenciaturas y postgrados universitarios.

El caso del Programa Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior de la UNAM lo hemos presentado no como un modelo a replicar, sino como un esfuerzo a profundizar y superar con nuevas iniciativas y proyectos, de acuerdo con las realidades específicas de nuestras instituciones, por ejemplo, propuestas análogas pueden y deben hacerse respecto a la enseñanza básica.

Las capacidades de innovación en los estudiantes, de las que tanto carecemos en nuestros países, se cultivan no sólo en la universidad sino también y principalmente en la educación media y media superior. Es por todo lo anterior que consideramos que la universidad pública latinoamericana tiene como tarea ineludible el mejoramiento de la calidad de la educación preuniversitaria, con la finalidad de propiciar la transformación de los egresados de las mismas y de nuestras propias instituciones.

Agradecimientos

Por la planeación, organización y realización del seminario latinoamericano, a José María Cadenas, a Ernesto González Enders y a Claudio Bifano, así como por la invitación a participar en el mismo. También agradecemos a los profesores e investigadores asistentes al seminario, así como a los otros ponentes del mismo, cuyas preguntas y observaciones motivaron la reformulación del texto originalmente presentado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argueta, A.; Noguera, R. y Ruiz, R. (2007). "Metáforas e interdisciplina en la teoría darwiniana", En: Muñóz, J. La interdisciplina y las grandes teorías del mundo moderno. CEIICH-UNAM, 95-110 pp.

Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2007). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007. Chile, RIL Editores-CINDA.

Chanona, O. (2001). "Nuevas tecnologías y nuevo orden del conocimiento", en: Montes, Rosa Isabel. Globalización y nuevas tecnologías: nuevos retos y ¿nuevas reflexiones?, OEI, Madrid.

Darnton, R. (2006). La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa, Fondo de Cultura Económica, 2006, 269 pp.

Didriksson, A. y Herrera, A. (2006). "La nueva responsabilidad social y la pertinencia de las universidades". En: GUNI. La Educación Superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de calidad ¿Qué está en juego? Ed. Global University Network for Innovation. Barcelona.

Foucault, M. (1988). Las palabras y las cosas. Siglo XXI, México.

Gazzola, A. (2007). El papel de la Educación Superior en la promoción del desarrollo y la integración de América Latina y el Caribe. Ponencia presentada en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.

González Casanova, P. (2000). La universidad necesaria. México, Era.

Gorostiaga, X. (1999). "Hacia una prospectiva participativa". En: López Segrera F. y Filmus, J. (coords.). América Latina 2020: escenarios, alternativas y estrategias. Venezuela: UNESCO/IESALC. pp. 3-32.

Herrera, A. (2002). EL cambio en la década de los noventa: estudio comparado de diez universidades públicas de México. En Didriksson, A. y Herrera, A. (coord.). La transformación de universidad mexicana. Diez estudios de caso en la transición. México, Porrúa- UAZ, pp. 9-48.

Herrera, A. (2007). "Interacción y responsabilidad social: los nuevos perfiles de la Universidad", Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Rectores Latinoamericanos y Caribeños. Universidad Federal de Minas Gerais, 17-19 de septiembre, Belo Horizonte Brasil.

Herrera, A., Parra, P., y Rodríguez, I. (2009). Transformaciones educativas para un mundo posible: las universidades públicas mexicanas como universidades del conocimiento. En: Ibarra, E., y Porter, L. Las Universidades públicas Mexicanas en el año 2030. Ed. CEICH-UAM Cuajimalpa. (En prensa).

Jiménez, L. F. (2006). "Historia de la Biología", en: Biología, Vol. I, UNAM-Pearson Editores, México (Colección Conocimientos Fundamentales).

Kuhn, T. (1989). Qué son las revoluciones científicas y otros ensayos. Paidos, Barcelona.

Léna, P. (2000). "Nuestra visión del mundo: algunas reflexiones para la educación", en: Morin, Edgar. El desafío del siglo XXI: unir los conocimientos, Bolivia, Plural editores.

Morin, E. (2000). El desafío del siglo XXI: unir los conocimientos. Plural Editores, La Paz, Bolivia, 492 pp.

Morin, E. (2007). La mente bien ordenada. España, Seix Barral, A.C.

Nordenskiöld, E. (1949). Evolución histórica de las ciencias biológicas. Espasa–Calpe, España.

Nowotny, H., Scott, P. y Gibbons, M. (2008). Re-thinking Science. Knoewledge and the Public in an Age of Uncertainty. USA: Blaxkwell Publishers Inc.

Pérez Ransanz, A. R. (1999). Kuhn y el cambio científico. Fondo de Cultura Económica, México.

Polo, M. (2006). "Perspectivas, tendencias y retos de la innovación curricular", Ponencia presentada en la instalación de la Comisión Nacional para la Innovación Curricular. ANUIES, 25-26 de junio, DF. México.

Ruiz, R.; Argueta, A., Martínez, R. y Valladares, L. (2009). "Las universidades y el desarrollo de la sociedad del conocimiento en América Latina". Seminario internacional Hacia dónde va América Latina. Universidad Nacional de San Martín, Bariloche, Argentina, mayo de 2007. (En prensa).

Tedesco, J. (2000). Educar en la sociedad del conocimiento. México, Fondo de Cultura Económica.

UNAM. (2008). Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior, una propuesta de la UNAM para su bachillerato, UNAM, México, 2008, 384 pp.

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI Visión y Acción. París, UNESCO.

http://www.conocimientosfundamentales.unam.mx.

Anexo 1

Guión general

Título:

1. Presentación general (o Introducción, 3 a 5 pp.)
   1.1. Análisis del trabajo realizado, procedimientos, etapas, etc.
   1.2. Señalar otros esfuerzos educativos para el establecimiento de contenidos fundamentales en la disciplina, dentro o fuera de México, en caso de conocerlos.
2. Estado actual de la disciplina (presentación breve del campo científico de la disciplina, 3 a 5 pp.)
   2.1. La naturaleza de este conocimiento.
   2.2. Los grandes temas y enfoques.
   2.3. Avances, problemas pendientes y trascendencia social.
3. Los contenidos fundamentales para el bachillerato (parte central del documento, 10 a 13 pp.)
   3. 1. Los contenidos centrales de la disciplina.
   3. 2. Las habilidades específicas de la disciplina.
   3. 3. Los aprendizajes fundamentales que deben adquirir los alumnos.
4. Recomendaciones generales de enseñanza y aprendizaje de los contenidos fundamentales (5 a 7 pp.)
   4.1. Describir la importancia de la disciplina para el nivel bachillerato, como base para cursar estudios superiores y para formarlo como ciudadano e incorporarlo a la vida productiva.
   4.2. Con cuáles otras disciplinas se pueden articular los contenidos de la disciplina en cuestión.
   4.3. Señalar los propósitos de la enseñanza de la disciplina, el enfoque o enfoques con los que se puede trabajar y el carácter teórico práctico o de taller necesarios para su enseñanza.

Diferencias de la enseñanza de esta disciplina en el bachillerato, respecto a la educación secundaria y la superior.

Conclusiones y sugerencias o comentarios finales para el programa (4 a 5 pp.)

2 La universidad autónoma venezolana: ¿generadora o receptora de inequidades?

> Tengo más de 20 años dando clases en la Universidad Central de Venezuela (UCV) y veo con dolor que la institución autónoma está de espaldas al país. Lo que vivimos en el socialismo del siglo XXI es un cambio de época trascendental, en la cual requerimos la formación de un recurso humano identificado con los principios de solidaridad, igualdad y justicia social, características que no existen en la universidad tradicional.

0. Introducción

Esta afirmación que acabamos de leer no corresponde a un profesor que defiende con vehemencia las políticas gubernamentales y que debate sus argumentos en los escenarios naturales de discusión de la Universidad Central de Venezuela, vale decir, las aulas, los cuerpos colegiados de cogobierno, los foros, simposios y conferencias, y hasta cualquier cafetín o pasillo de esta hermosa obra de Carlos Raúl Villanueva. Si fuera así, esta afirmación no traería más consecuencias que las propias de todo ejercicio intelectual, es decir, con seguridad obtendría una respuesta razonada de alguien que esté en desacuerdo con la misma. Pero este no es el caso, se trata de parte de unas declaraciones dadas por la Viceministra de Desarrollo Académico del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, al diario larense *El Impulso*, en el marco del *I Encuentro Nacional para la definición del impacto social en la construcción de diez universidades territoriales*, que se realizó el 6 de febrero de 2009 en el Centro Regional de Apoyo al Maestro del estado Lara. Por supuesto, dichas por tan alta funcionaria las repercusiones van más allá de un interesante debate académico o político.

Ésta es solo una muestra, quizás la más reciente, de los ataques que de manera constante y permanente ha sufrido la Universidad autónoma venezolana y, por añadidura, las universidades privadas, pero en esta oportunidad no me referiré a estas últimas porque la complejidad de la temática ameritaría una ponencia aparte.

Desde sus inicios, el gobierno del presidente Chávez ha mantenido una relación tirante con las universidades autónomas. El hecho de que el gobierno no haya podido ejercer el control político de las mismas ha enrarecido una relación que si bien es cierto históricamente ha sido tensa, también lo es el que, en medio de estas tensiones, siempre se buscaron las fórmulas para el diálogo y la relación productiva, dentro del marco de la convivencia democrática. Sin embargo, desde 1998 hasta el día de hoy pareciera evidenciarse que arrecian los ataques a estas casas de estudio.

Las acusaciones son del más variado tenor y van desde una supuesta no pertinencia social de los saberes generados por profesores y estudiantes, lo que las colocaría de espaldas al pueblo; pasando por el señalamiento de impulsar una formación neoliberal sin valores de solidaridad hacia el prójimo; sin olvidar, por supuesto, los reclamos por una supuesta no rendición de cuentas de los recursos presupuestarios asignados por el Estado; hasta la acusación de ser una institución elitesca, que construye mecanismos de selección que generan la exclusión de los sectores más empobrecidos de la sociedad. Esta última nos interesa comentarla particularmente el día de hoy.

Es curioso observar que la mayoría de los que realizan estas acusaciones sean egresados de estas casas de estudio, a las cuales, por cierto, ingresaron con independencia de su extracción socioeconómica y, evidentemente, egresaron con sólidos valores de solidaridad social, alejados del individualismo y competitividad que tanto le endosan a la formación universitaria de la cual fueron protagonistas, ayer como estudiantes, y hoy como profesores. No nos detendremos a recrear lo dicho anteriormente con ejemplos concretos, cercanos y conocidos por todos, porque no es el objetivo de este encuentro universitario. Emplearemos nuestro tiempo en hacer algunas reflexiones y exponer argumentos que permitan contrarrestar la matriz de opinión que se ha querido imponer a la sociedad venezolana, para justificar políticas intervencionistas que señalan a las universidades autónomas como generadoras de desigualdades sociales a través de sus políticas de admisión. En nuestro criterio, estas instituciones, más que generadoras de desigualdades sociales, son receptoras de las inequidades producidas por un sistema escolar preuniversitario con ofertas académicas diferenciadas en cuanto a calidad.

1. La masificación estudiantil y el aumento de la demanda de cupos en la educación superior

El fenómeno de la masificación estudiantil, generado en todos los niveles de la educación por las políticas redistributivistas de la naciente democracia venezolana, convirtió a Venezuela en uno de los países con mayor índice de escolaridad en América Latina. La construcción de escuelas y liceos en los más recónditos lugares del país, así como la proliferación de universidades públicas y privadas, sumado a la expectativa de mejorar el nivel de vida a través de los estudios, crearon las condiciones necesarias para consolidar sectores sociales en ascenso que colocaron entre sus prioridades el acceso a la educación como mecanismo de movilidad social.

A partir de los primeros años de la década del 60, las memorias del Ministerio de Educación dan cuenta de la tendencia de crecimiento de la matrícula en todos los niveles. De acuerdo con Martínez y Sarmiento (2005), para 1950, los niños inscritos en la educación primaria totalizaron 471.799, lo que representa el 10% de la población total. Para el año 1960, la matrícula en este nivel sufre un incremento significativo, pues llegó a 1.074.434, lo que representa el 14% de la población total en ese año. De tal manera que, comparativamente, el aumento fue significativo. Ahora bien, aunque este crecimiento sufre un leve retroceso para la década de los 90 (un 15,2% con respecto a la población total, a diferencia del 16,2% verificado en la década anterior), se observa un repunte importante a partir del año 2000, gracias a la eliminación de algunas restricciones para la matriculación en el nivel.

El fenómeno de la masificación se extendió, como era de esperarse, a la educación secundaria. El crecimiento de la matrícula en este subsector es también notorio. Para 1950, el número de inscritos fue de 26.954 jóvenes, lo cual representó un 0,5% de la población total, es decir, menos del 1% de la población para ese año. A comienzos del periodo democrático, estas tendencias empiezan a incrementarse, debido al aumento del número de liceos a nivel nacional. Para 1960, la matrícula de educación secundaria fue de 127.198 jóvenes, lo que representa un 1,6% de la población total. Esto implica que, desde 1958, alrededor de 50.000 jóvenes iniciaron, en sólo tres años, estudios de secundaria. Cabe señalar que el número de alumnos inscritos para principios de los años 80 fue de 820.660 (un 5,4% de la población total), es decir, el número de jóvenes que iniciaron estudios secundarios entre 1960 y 1980 fue de casi 700.000 jóvenes, lo que representa un aumento interanual del 10% en 20 años.

En relación al subsistema de educación superior, para finales de los años 60, las cifras muestran un incremento acelerado de la matrícula que se acentúa a principios de los años 70. En tanto que para la década de los años 50 el número de inscritos en las universidades totalizó 22.000 alumnos aproximadamente, lo cual representó sólo el 0,3% de la población total. Este registro aumentó en 85.000 alumnos para los años 70, un 0,8% de la población total; 300.000 en los años 80; y luego se duplica en los años 90 a 600.000 alumnos, lo que representa aproximadamente un 3% de la población total. Finalmente, para el 2002, la cifra asciende a casi 860.000 estudiantes universitarios inscritos en el sistema, lo que significa un 4% aproximadamente de los 23 millones de habitantes que se encuentran en el país (*Boletín Estadístico de la OPSU*, 2003).

De 1980 al 2002, el número de estudiantes que ingresaron a la educación superior se multiplicó por 10. Esto gracias a la existencia de la oferta académica de 167 instituciones de educación superior, que para la época conformaban el abanico de posibilidades de estudios superiores en el país (Curci, 2003).

Ante la imposibilidad de conseguir guarismos oficiales, nos hemos visto en la necesidad de hurgar en fuentes diversas para obtener cifras recientes. Un estudio de UNESCO/IESALC, bajo la coordinación de Carmen García Guadilla (2006), revela que en 2005 en nuestro país había 1.247.181 estudiantes en educación superior, de los que 748.853 eran estudiantes universitarios y 498.852 de institutos y colegios universitarios en carreras cortas de tres años. Para el 2009, de acuerdo con declaraciones dadas por el Ministro de Educación, Héctor Navarro, el 1 de febrero de 2009 ante los micrófonos de Radio Nacional de Venezuela, los inscritos en los institutos de educación superior sobrepasan los 2.250.000 estudiantes.

Las cifras señaladas constatan que en los últimos cincuenta años Venezuela ha sido testigo no sólo de un crecimiento acelerado de la población, sino también de un crecimiento importante de la matrícula estudiantil en todos los niveles de la educación formal. Sin embargo, a pesar de que pareciera que en la actualidad, gracias a la proliferación de instituciones de educación superior públicas y privadas, la demanda estudiantil podría ser satisfecha, la discusión sobre la posibilidad de ingresar a las universidades autónomas, sin duda alguna las más demandadas por los bachilleres, se vuelve a poner sobre el tapete, con el aditamento novedoso, en estos tiempo de revolución, de atribuir a estas casas de estudio una suerte de política dolosa signada por obstaculizar el ingreso a sus aulas de los sectores más pobres de la sociedad venezolana.

2. Lo que se veía venir: los procesos de selección para estudiar en las universidades nacionales

Es importante señalar que, durante los años 60 y hasta mediados de los 70, el incremento de la matrícula estudiantil en la educación superior no afectó en gran medida la oferta de cupos disponibles en las diferentes carreras. Vidal (2007) afirma que es apenas en 1973 cuando comienza en Venezuela un proceso de admisión a la educación superior. Antes de ese año, pocas instituciones y muy pocas escuelas utilizaban pruebas de admisión para seleccionar sus nuevos ingresos. Cuando se realizaban estas pruebas, se hacía más por resguardar la excelencia académica de la institución que por problemas de contracción de la oferta. Sin embargo, en la mayoría de las universidades e institutos las plazas eran asignadas por orden de llegada de los demandantes. Sarco y Bonucci (1998), por su parte, afirman que en el caso de la Universidad Central de Venezuela los aspirantes a ingresar se congregaban en las taquillas de las carreras seleccionadas, manteniéndose éstas abiertas hasta asignar sus cupos disponibles. Como puede observarse, hasta ese año el criterio de asignación era prácticamente el orden de llegada y no los méritos académicos que posteriormente se exigirían. Sin embargo, no poco tiempo pasó para que la oferta de cupos de las universidades públicas no satisficiera una demanda que se iba incrementando a pasos agigantados.

Este incremento de la demanda hace que, para 1973, se inicie una política de monitoreo, por parte del gobierno nacional, de las solicitudes de admisión de los bachilleres, con el fin de tener insumos cuantitativos que permitieran planificar el subsistema y poder satisfacer así una demanda que, a todas luces, amenazaba con rebasar una oferta de cupos que no crecía al mismo ritmo. Se implementó entonces el proceso de preinscripción nacional por parte del Consejo Nacional de Universidades, con fines diagnósticos, el cual, a decir de Sarco y Bonucci (1998), se transformó en un mecanismo de asignación de plazas o distribución de cupos. En este caso, el criterio seleccionado para la asignación fue el promedio de calificaciones obtenido en la secundaria.

La cada vez más creciente demanda de cupos en las instituciones de educación superior y la imposibilidad de satisfacerla, a pesar de la creación de un número importante de universidades tanto públicas como privadas, requirió que se estableciera una política de selección para la admisión de los aspirantes a ingresar en las universidades públicas. Se establece entonces, por el Consejo Nacional de Universidades, la Prueba

de Aptitud Académica (PAA), como uno de estos mecanismos de selección. Es imperativo señalar que la PAA llegó a adjudicar, para 1999, un 80% de los cupos. El resto se adjudicaba a través de los mecanismos internos antes mencionados (Fuenmayor y Vidal, 2000).

Ahora bien, la problemática del ingreso a las universidades públicas ha generado innumerables controversias. Algunos han señalado que el hecho de que la demanda de estudios en estas instituciones haya crecido más rápido que la oferta ha traído como consecuencia la proliferación de instituciones privadas, lo cual, en sí mismo, no sería criticable si muchas de ellas invirtieran suficientes recursos para mejorar su calidad académica. Otros alegan que la disparidad entre demanda y oferta ha traído como consecuencia el establecimiento de mecanismos de ingreso que tienden a profundizar las iniquidades presentes en la sociedad venezolana.

En el año 2000, Fuenmayor y Vidal realizaron un estudio muy interesante en el que revelaron cómo, en un período de 14 años (1984 a 1998), se presentaron desbalances importantes en cuanto al ingreso de bachilleres a las universidades nacionales. Para 1984, señalan estos investigadores, el porcentaje de ingreso de aspirantes a la educación superior, por grupo social de pertenencia, es muy similar, es decir, no se evidenciaron diferencias significativas en función de las condiciones socioeconómicas de los aspirantes. En cambio, para 1998, año en el que ya se había revertido la cuota de ingreso a favor de las pruebas internas de admisión de las universidades, se advierte, de acuerdo con estos investigadores que:

> *la demanda satisfecha por nivel socioeconómico clara y marcadamente favoreció a los aspirantes de los niveles socioeconómicos más altos; así, de la clase alta ingresa casi la totalidad de quienes aspiran (99,89%), mientras del sector más pobre sólo ingresa menos del 20% de los aspirantes* (p. 278).

Estos resultados les permiten a los autores plantear como hipótesis que las iniquidades en el ingreso a la educación superior que se reportan en el estudio son consecuencia directa de los mecanismos internos de ingreso implementados por las universidades, como las pruebas internas y los cursos propedéuticos, ya que para 1984 no existían tales formas de ingreso y la mayoría de las asignaciones se hacían por la vía de la Prueba de Aptitud Académica.

Argumentos como el anterior son los que han servido de base para que el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior plantee la necesidad de que sea este organismo el que adjudique el 100% de los cupos en las instituciones de educación superior del sector público, lo

cual ha traído aparejada la reacción lógica de las universidades nacionales, que con esta medida ven morigerada la autonomía consagrada en la Ley de Universidades.

Desde otra óptica, investigadores como Payer (2000) y Pérez y Díaz (2006) descubren inconsistencias técnicas en la elaboración de la PAA que impiden que cumpla cabalmente con el objetivo que se supone debe cumplir. En el estudio realizado por Payer (2000), sobre una muestra de 24.074 personas que presentaron esta prueba en 1994, se evidenció que en las pruebas de Razonamiento Verbal y Habilidad Numérica se presentan preguntas ambiguas e imprecisas con un nivel de dificultad superior al promedio, lo que hace que menos del 40% de los aspirantes respondan correctamente lo relativo a la dimensión Razonamiento Verbal y menos del 20% aciertan en sus respuestas a las preguntas de la dimensión correspondiente a la Habilidad Numérica, por ser el 85% de los ítems catalogados con un nivel de dificultad muy alto. Quizás, una de las conclusiones más lapidarias de este estudio es aquella que señala que:

> *al margen de las imperfecciones de la prueba se evidencia otra problemática, la cual tiene que ver con el grado de dominio de contenidos y manejo de habilidades cognoscitivas por parte de los aspirantes* (p. 306).

Por su parte, Pérez y Díaz (2006) plantean en un estudio más reciente que:

> *en el caso específico de la subprueba de comprensión de lectura, habría que preguntarse si las competencias que en ésta se evalúan son coherentes con las que desarrolla el estudiante durante su escolaridad. Las estadísticas que maneja la OPSU indican que no hay correspondencia entre lo que la prueba exige y lo que el estudiante está en capacidad de hacer* (p. 147).

Entre las conclusiones del estudio se debe destacar aquella que señala que:

> *La premisa de "igualdad de condiciones", para todos aquellos que presentan la Prueba de Aptitud Académica es una entelequia ya que es evidente que no todos los aspirantes están en las mismas condiciones académicas en el momento de presentar la Prueba; lo que genera, de entrada, una situación de inequidad* (p. 173).

Para los más radicales críticos de estas pruebas, estos estudios evidencian que existe un elemento recurrente. Las pruebas diseñadas tanto por la OPSU como por las universidades, más allá de las dificultades técnicas y los elevados niveles de exigencia que puedan presentar, pareciera que no terminan de resolver el problema de fondo, a saber, garantizar el ingreso de

los desposeídos a unas universidades que históricamente se han empeñado en excluirlos. Pensamos que si se enfoca el problema desde este punto de vista, la solución que se busque no será la más acertada. Por ese camino, la tentación de recurrir a salidas simplistas es muy tentadora. Dejo sobre la mesa las que con más frecuencia he escuchado: 1) eliminar definitivamente cualquier tipo de selección por discriminatoria y 2) bajar al mínimo sus niveles de dificultad para garantizar que los pobres puedan aprobarla.

3. La pregunta: ¿dónde se generan las desigualdades?

No creemos que una política de puertas abiertas en las universidades públicas resuelva el problema. Este mecanismo no hace más que trasladar el problema a las instituciones de educación superior bajo la fórmula de "la selección natural". El caso de la Universidad de Buenos Aires y tantas otras en América Latina así lo revela. Grandes contingentes de bachilleres que ingresan y a los pocos semestres desertan por no poder transitar exitosamente a través de unas exigencias académicas que rebasan su precaria formación preuniversitaria, amén del elevado costo económico que esto representa para cualquier país. Por supuesto, tampoco estamos de acuerdo con la postura extrema de cerrar las puertas de la Alma Máter y abrir sólo una rendija para que ingrese una elite de dotados, que por lo general terminan siendo los hijos de las elites ya establecidas. Si bien la Universidad por su naturaleza y raigambre histórica tiende a acoger en su seno a los más aptos, esta escogencia debe hacerse con independencia de las condiciones socioeconómicas y en atención sólo a la formación y a las aptitudes.

Ahora bien, como podemos observar, buena parte de las reflexiones críticas sobre el problema de la inequidad en el ingreso a las universidades se ha centrado en los mecanismos de selección desarrollados por estas instituciones. Las más ponderadas advierten sobre las dificultades técnicas de éstas, sin que necesariamente exoneren las elaboradas por los organismos extrauniversitarios, mientras que las más radicales apuntan a una supuesta acción deliberada por parte de las casas de estudio, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación a los sectores más pudientes de la sociedad, en una suerte de limpieza clasista que desecha a los impuros por no poseer el derecho natural a ingresar a las aulas universitarias. Ambas posiciones coinciden, aunque transitando diferentes caminos, en señalar a las universidades, sobre todo a las autónomas, como generadoras de inequidades. La conclusión lógica de este diagnóstico en los tiempos de revolución es la tesis que señala que "en una sociedad igualitaria el Estado no debe permitir espacios que generen desigualdad entre sus ciudadanos". Si esta sentencia es compartida y

aplaudida por las autoridades educativas es inevitable que se traduzca en políticas públicas y acciones de gobierno dirigidas a "acabar con todo aquello que imponga cortapisas al derecho al estudio de los más pobres".

Sin entrar a analizar sobre la justicia o no de estos planteamientos, que por lo demás han tenido eco en un sector de la sociedad, así como en el gobierno nacional, consideramos que soluciones como una política de puertas abiertas o selección minimizando las exigencias no hacen más que botar el sofá, dejando intacto el problema que se quiere resolver. Con independencia de las fallas técnicas que puedan poseer, los mecanismos de selección de las universidades, incluyendo los diseñados por el gobierno nacional, no hacen más que reflejar las inequidades generadas por una sociedad profundamente desigual, acompañada por políticas estatales que, sobre todo en el plano educativo, no han hecho más que profundizar estas desigualdades, a pesar de los discursos plagados de buenas intenciones. Veamos.

En Venezuela se han generado tres circuitos escolares, uno con más deficiencias que el otro. Por una parte, tenemos el circuito de la educación privada que, con sus matices, se ha empeñado en mantener ciertos niveles de calidad académica. Son pocos los días de clases que se pierden, cuentan con laboratorios equipados, profesores graduados sometidos a constante supervisión, bibliotecas más o menos dotadas y actividades extra curriculares que contribuyen a la formación integral de los estudiantes. Estas escuelas cuentan con infraestructura adecuada y un ambiente de disciplina y exigencia que obligan al educando a dar lo mejor de sí. Que son costosas y no todos pueden ingresar a ellas, es cierto. Pero hay escuelas con régimen mixto, subsidiadas desde hace muchos años por el Estado, donde con menos recursos también se tiene como norte la excelencia académica. Hablo de las experiencias como las de Fe y Alegría, las escuelas Salesianas o las de La Salle, entre otras. Este circuito, si bien no es homogéneo, ha cumplido con la misión de egresar muchachos con herramientas suficientes como para enfrentar con éxito cualquier mecanismo de selección en las universidades.

Por otro lado, tenemos el circuito escolar conformado por las escuelas públicas. Estas escuelas, hasta bien entrada la década de los 70, mantenían niveles y exigencias académicas que no tenían nada que envidiarle a las del primer circuito, pero se fueron deteriorando por culpa de la indiferencia de gobiernos que dedicaron su atención a aspectos que consideraron más importante que la educación de los sectores populares. Hoy en día, a pesar de que a comienzos de la gestión del presidente Chávez se generaron fuertes y positivas expectati-

vas por iniciativas como la creación de las escuelas bolivarianas de doble turno, la eliminación de obstáculos formales y del cobro de matrícula para el ingreso a la educación en las escuelas públicas, observamos que el deterioro en el sector se ha ido profundizando de manera acelerada. Causa desasosiego constatar que después de 10 años y más de 800 mil millones de dólares generados por la renta petrolera, las escuelas dependientes del gobierno nacional se han convertido en galpones deteriorados, donde en las condiciones más precarias se reciben menos de los 180 días de clase estipulados por la Ley Orgánica de Educación, sin recursos disponibles para el aprendizaje y con maestros desmotivados e insatisfechos por su trabajo, como lo revela el estudio hecho por Ramírez y D'Aubeterre en el año 2007. Abro un paréntesis para comentar que, escribiendo esta ponencia, leo por casualidad la información suministrada por *El Nacional*, de fecha 27 de febrero de 2009, en la cual se denuncia que más de 480 escolares de la Escuela Básica Bolivariana Terrazas de Caipe, en el estado Barinas, reciben clases en los garajes de las viviendas aledañas, por el peligro que representa recibir sus lecciones en una edificación que está a punto de derrumbarse. Si hacemos un poco de memoria, recordaremos que al inicio de cada año escolar se repite la misma historia. En la prensa nacional el titular es recurrente, se advierte sobre la posibilidad de no iniciar el año escolar porque las escuelas no están en condiciones para recibir a los estudiantes. Si esto es así teniendo un presupuesto más elevado que los administrados durante los denostados 40 años de democracia, sólo imaginemos lo que nos espera en materia de infraestructura escolar durante el período de las vacas flacas.

Por otra parte, la situación de los liceos bolivarianos no es mejor. La ausencia de laboratorios y de profesores especialistas en áreas tan sensibles como Matemática, Física, Química y Biología ha generado la perversa fórmula de las exoneraciones que ha servido para promover y graduar bachilleres con enormes déficits en esas áreas del conocimiento. No debemos dejar de mencionar los ya famosos exámenes remediales que un alumno reprobado presenta cuantas veces sea necesario hasta aprobar la asignatura, lo que ha motivado que los docentes no reprueben a los alumnos, bajo la certeza de que al final del día el resultado va a ser aprobatorio. Entonces, ¿para qué preocuparme?, diría un maestro con criterio de economía del tiempo o cuidadoso de su higiene mental.

Estos dos circuitos escolares reproducen indefectiblemente las desigualdades sociales. Ya los eminentes profesores Gabriela Bronfenmajer y Ramón Casanova lo denunciaban en 1986, en un exhaustivo estudio realizado desde el CENDES. Ha despecho de estos respetados investiga-

dores, paradójicamente la brecha entre ambos circuitos se ha ensanchado en tiempos de bonanza económica y de discursos oficiales acerca de la redención social de los más desposeídos.

Este cuadro bastaría para comprender dónde están las inequidades. Una desigual formación hace que las probabilidades de superar con éxito cualquier mecanismo de selección para el ingreso a los estudios superiores se inclinen hacia los mejores formados. Pero aquí no acaba todo.

A partir del año 2002, se crea en nuestro país un tercer circuito escolar inédito, nos referimos a las Misiones Educativas. Estas nacen por exigencias electorales. Pero no los aburriré analizando las motivaciones de su creación, porque ya las conocen, ni me referiré a las críticas recibidas acerca del real impacto que han tenido como mecanismo de inclusión. Eso es materia de otra discusión. Sólo haremos algunas consideraciones sobre un tema que ha generado polémicas en los círculos académicos, a saber, si estas iniciativas efectivamente han contribuido a crear espacios de calidad académica que permitan a sus usuarios acceder con algunas ventajas a los retos y exigencias que supone la educación superior.

La Misión Robinson I y II, más allá de las estadísticas dudosas acerca del número de personas que lograron alfabetizarse (Bravo, 2006), alcanzaron sus certificados de sexto grado en menos de dos años de estudio. Es bueno advertir que a un estudiante formal le llevaría 6 años, si habláramos de la vieja educación primaria. No dudamos que una persona adulta posee un conjunto de conocimientos obtenidos a lo largo de su vida que podrían acreditarse para obtener un titulo de educación primaria, el problema es cuando se le incentiva a incursionar en la Misión Ribas bajo la promesa de obtener un certificado de bachiller con sólo dos años de estudios, cursando 10 asignaturas obligatorias, sin incluir asignaturas como Biología, Química y Física e incluyendo asignaturas electivas como símbolos patrios o análisis de la constitución bolivariana (sic) (MECD, 2004). No hay que ser muy acucioso para concluir que estos bachilleres no tienen las herramientas básicas para competir con alguna probabilidad de éxito en cualquier prueba de admisión.

Así, a nuestro entender, con estas misiones se ha creado un circuito escolar precario, con baja calidad académica, que generó expectativas de incursión en la educación superior, que fueron rápidamente frustradas por la imposibilidad de vencer los obstáculos que representan las pruebas de admisión de las universidades. De una educación concebida para los pobres, pasó a ser una pobre educación para los pobres.

Aunque la solución parcial creada por las autoridades educativas para evitar la frustración de estos bachilleres fue la creación del Plan Extraordinario Mariscal Antonio José de Sucre, denominado "Misión Sucre", con el objeto de "garantizar el acceso a la educación universitaria a todos los bachilleres sin cupo y transformar su condición de excluidos del subsistema de educación superior" (Ministerio de Información y Comunicación, 2009), lo cierto es que este experimento pareciera no haber satisfecho del todo las expectativas de estos estudiantes.

Hasta ahora no hemos hecho más que poner en evidencia la existencia de un sistema escolar preuniversitario con circuitos diferenciados en calidad y exigencias, que egresa bachilleres con formación desigual, reproduciendo y acentuando las inequidades propias de la sociedad venezolana. Las pruebas de admisión no hacen más que reflejar esta situación. No creemos que la discusión deba centrarse en eliminar o no estas pruebas, total, las universidades, en el ejercicio de su autonomía, tienen competencia para determinar las exigencias y mecanismos para el ingreso de sus estudiantes. La solución, nos atrevemos a afirmar, viene por hacer que las escuelas públicas alcancen los niveles de calidad que poseen las más emblemáticas escuelas privadas, no sólo porque los pobres tienen derecho a ello, sino porque es un derecho que debe disfrutar todo venezolano con independencia de su condición socioeconómica. Esto sí sería una política revolucionaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bravo, Luis. (2006). La educación en tiempos de Chávez. Caracas: Ediciones de El Nacional.

Bronfenmajer, Gabriela y Casanova, Ramón. (1986). La diferencia escolar. Escolarización y capitalismo en Venezuela. Caracas: Kapeluz.

Curci La Roca, Renata. (2003). Diagnóstico de la educación superior virtual en Venezuela. Caracas: UNIMET-IESALC.

Decreto Presidencial Nro. 2601 (Creación de la Misión Sucre), 8 de septiembre de 2003. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 37779, 19 de septiembre de 2003.

García Guadilla, Carmen (coord.). (2006). Informe de Venezuela. Caracas: UNESCO/ IESALC.

480 escolares barineses reciben clases en garajes de viviendas, en El Nacional, Caracas, 27 de febrero de 2009, nacional, pp. 1-6.

Las universidades públicas están de espaldas al país. [Entrevista a Tibisay Hung], El Impulso, Barquisimeto, 7 de febrero de 2009, pp. 1-3.

Fuenmayor, Luis y Vidal, Yasmila. (2000). La admisión estudiantil a las universidades públicas venezolanas. Aparición de iniquidades. Revista de Pedagogía, XXI (62), pp. 273-291.

Martínez Pichardo, Alexander. y Sarmiento Tortolero, Malvi. (2005). Capital humano y crecimiento económico en Venezuela, 12 de marzo de 2009. Disponible en: http://www.eumed.net/libros/2005/mpst/.

Morles, Víctor; Medina, Eduardo y Álvarez, Neptalí. (2003). La educación superior en Venezuela, Caracas: Informe a la IESALC/UNESCO, 2003. [Citado el 21 de febrero de 2009] Disponible en: http://www.iesalc.UNESCO.org.ve/programas/nacionales/venezuela.htm.

Navarro, Héctor. (2009). Matrícula en educación superior aumentó en un 300%. [Entrevista por Radio Nacional de Venezuela, 11 de febrero de 2009]. Disponible en: http://www.rnv.gov.ve/noticias/index.php?act=ST&f=20&t=89678.

Oficina de Planificación del Sector Universitario. (2004). Boletín Estadístico. Caracas: Ediciones OPSU.

Páyer, María de los Ángeles. (2000). La prueba de aptitud académica en el banquillo. ¿Qué evalúa y qué le evaluamos a ella? Revista de Pedagogía, XXI (62). 293-308.

Pérez de Pérez, Anneris y Díaz, María Elena. (2006). La prueba de aptitud académica: una visión de la subprueba de comprensión de lectura. Investigación y Postgrado, 21 (2), pp. 143-176.

Ramírez, Tulio; D'Aubeterre, María Eugenia; y Álvarez, Juan Carlos. (2009). Un estudio sobre estrés laboral en una muestra de maestros de Educación Básica del área metropolitana de Caracas. Revista Extramuros, 29. (En prensa).

Resolución Nro. 47 del Ministerio de Educación Cultura y Deportes (Creación de la Misión Ribas). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 37798, 9 de junio de 2004.

3 DISCUSIÓN SESIÓN IV

Moderadora: María Soledad Tapia

Moderadora

Vamos en este momento a dar inicio a las preguntas y respuestas.

Gabriel Misas[32]

Es increíble pero las dos ponencias se complementan perfectamente, nosotros en nuestra universidad tenemos un sistema de admisión en el cual se presentan 50 o 60.000 estudiantes por semestre y recibimos 5.000 por semestre. Tenemos exactamente los mismos problemas y nos acusan exactamente de lo mismo y, paradójicamente, la tecnocracia neoliberal tiene la misma posición que tiene la burocracia venezolana acusando a la universidad de algo, cuando la universidad es la que recibe. El título que tú le pusiste "generadora receptora", por supuesto que somos receptores de una inequidad, nosotros no podemos resolver directamente el problema sino indirectamente, como lo están haciendo los colegas mexicanos, entrar al sistema previo y ésa sí es una obligación nuestra como universidades, pero para eso necesitamos recursos adicionales, entrar a reformar la educación secundaria y primaria. Alguna vez hablando de una conferencia con el Secretario General de la UNESCO, cuando era Mayor Zaragoza, él sostenía que los doctorados se definen en la escuela, ni siquiera en la primaria, sino en la escuela más elemental, es ahí donde se forman los hábitos en todo el periodo científico, es ahí donde se aprende. Es imposible que al finalizar un pregrado la gente decida hacer el doctorado porque el día anterior decidió

32 Universidad Nacional de Colombia.

convertirse en investigador para hacer el doctorado, entonces si no hay una buena educación en todos los niveles, básicos y primarias, es imposible resolver el problema. Si se elimina la prueba de selección, hay dos caminos, uno conduce a los números claustros en el segundo y tercer año. El departamento de Economía de la Universidad de Madrid acepta en el primer año 10.000 estudiantes, en el segundo año hay 500 y en el tercer año 50 o 60, entonces es un embudo radical porque no es una selección antes de entrar a la universidad, pero después la exigencia hace que no se tengan esos problemas. El segundo, a elegir a todo el mundo y graduarlos también, lo que, de paso, implicaría una desvalorización total de los diplomas, porque entonces a las universidades que hagan eso los empleadores del futuro no van a aceptar personas provenientes de esa institución porque saben que sus diplomas no necesariamente reflejan que esas personas saben, qué peor inequidad que la que estamos haciendo en América Latina y eso sucede en Colombia con universidades de muy bajo nivel y también muy baratas, donde se obtienen diplomas y esos diplomas no conducen a ninguna posibilidad de empleos, porque los empleadores saben que la calidad de esos egresados que dicen ser ingenieros, biólogos, economistas, no tienen un dominio suficiente sobre el tema, eso sí es más en inequitativo contra los pobres: llevarlos a diplomas que no conducen a ningún camino. Entonces, o la universidad pública ayuda a mejorar la educación de base o simplemente va a seguir siendo elitista, pero no a causa de ella sino de la inacción del estado. Yo creo que estamos totalmente de acuerdo y esa es la posición nuestra y en general de la universidad, pero hay colegas que insisten en la apertura total cuando eso no conduciría sino a postergar la salida de esos estudiantes o a conducirlos a una salida falsa, que es obtener un título que no será reconocido por nadie. Muchas gracias.

Moderadora

Muchas gracias. Ahora la profesora Miriam Carmona.

Miriam Carmona

Muchas gracias colega, tengo varias inquietudes pero por asunto del tiempo no me voy extender. Sin embargo, voy a compartir ciertas ideas con el profesor Arturo Argueta de la UNAM. Bienvenido a nuestra casa profesor. Sería bien interesante que hablando del árbol del conocimiento y esta aclaratoria va a algunos estudiantes de maestría que tengo aquí presentes para aclararlas, contribuir a los que sustentan lo que es la evolución de la producción de conocimientos a lo largo de la historia que usted hizo tan interesante, por lo que lo felicito, pero deberíamos cerrar concretando que existen cinco teorías o quizás seis. Yo me voy atrever a mencionar cinco que he trabajado. Una en relación a la teoría de la época de la modernidad que todavía estamos allí, así lo considero: i) la teoría social de Kart Marx, ii) la teoría evolucionista de Darwin que usted presentó, iii) la teoría de la física cuántica, esto es para precisarlo con nombre y apellido, iv) la teoría económica capitalista y neocapitalista,

v) la teoría psicoanalítica y no dejaría de mencionar a los matemáticos con la teoría aristotélica, que nos lleva en la actualidad a hacer lo que es modelos y modelajes a través de un pensamiento borroso, realmente esto sería otro escenario para seguir discutiendo sobre estas teorías. Profesor, lo invito por favor a que me permita, aunque sea vía Internet, poder hacer contribuciones al respecto, realmente lo felicito por su presentación, lo que traté fue de englobar dónde toda esta presentación se enlaza a estas teorías. Ahora voy con mi amigo y colega Tulio, realmente presentó muchísimas ideas, pero voy a precisarle sólo algunas de la formación que tenemos en común. Ahora me voy a mi otro colega, me voy a otra disciplina. Realmente, desde la modernidad estamos hablando de 300 años de historia en la construcción de las estructuras universitarias que me permiten decir con firmeza que sí existen elites, pero es que deben de existir y me voy a reafirmar en una publicación recientemente hecha por un autor que usted acaba de nombrar, como es el profesor Luis Fuenmayor en el año 2008 y recientemente en el 2009, donde identifica que no es igual un profesor instructor que un profesor titular y no lo debe ser y no es igual, incluso hasta en el mismo sector estudiantil, un estudiante que comienza una carrera de Ingeniería a uno que está esperando el acto de grado para egresar como ingeniero, ésta era la reflexión, profesor, quizás en el futuro tengamos más espacio para seguir discutiendo al respecto. Gracias.

Moderadora

Profesor (no identificado)

Buenos días, felicito a los dos ponentes por su excelente intervención, mi preocupación la manifiesto con la pregunta de entrada y una muy corta reflexión, más bien una muy corta percepción ¿cómo se construye el sistema que permita resolver la inexistencia de articulaciones en los procesos educativos en la América Latina? En Venezuela tenemos el estilo de decretarlo, el sistema se decreta, por ley está decretado desde hace mucho tiempo, pero no existen políticas públicas que les den soporte al desarrollo del sistema, entonces frente a eso ¿qué hacemos?, pareciera que en el contexto de la UNAM se está ensayando una manera de articular, yo diría que esa es una manera de abordar la construcción del sistema. En Venezuela tenemos un nivel de educación superior con una diversidad creciente de instituciones, algunas de las cuales con un desarrollo de calidad perfectible, otras con una tendencia al deterioro, y otras que nacen con una partida de nacimiento minusválida, pero no hay iniciativas ni desde quienes definen las políticas públicas, ni desde las propias instituciones. Quiero decir, iniciativas significativas que demuestren que nosotros somos capaces de resolver una cosa fundamental para aparecer en el ranking, en los ranking mundiales de educación superior que son los sistemas de articulación, es decir, ¿cómo hacemos para generar experiencias que nos permitan demostrar que estamos en el camino de la construcción del sistema?

Ernesto González

Gracias, en primer lugar yo quería decir que las dos conferencias fueron totalmente complementarias y nos permiten entender una visión de Venezuela y México con dos aproximaciones interesantes que pueden confluir, el problema es ¿cómo hacerlas confluir?, y yo quería hacer tres preguntas. Una a Arturo, porque cuando conocí Arturo y cuando conocí este proyecto yo me enamoré del proyecto, porque me pareció que era una cosa maravillosa, una vía como Luis Villarroel lo ha mencionado, para construir un sistema que funcione, entonces yo quería preguntarle a Arturo simplemente, para que todos conozcamos la experiencia mexicana, ¿cómo funciona la secundaria? ¿cuál es la función de la UNAM o de las universidades? y ¿cómo estos estudiantes entraron a la preparatoria, que es la última parte de la secundaria en la Universidad?

La segunda pregunta también para Arturo. Hoy en día se está debatiendo el manejo del conocimiento, el manejo de las competencias y el manejo de los proyectos, entonces estamos discutiendo y debatiendo en una epistemología extraña sobre qué cosa es mejor para el conocimiento: si la competencia o los proyectos. No sé si tienes algo en la cabeza respecto a eso, aunque no fue parte de tu charla pero a lo mejor nos puedes asomar algo.

La tercera pregunta es para Tulio. Hay un estudio de Jesús González en el libro UCV más visible sobre el éxito de titulación y está demostrado, a nivel latinoamericano por lo menos, y a nivel venezolano comparando por ejemplo Argentina y Venezuela, que el éxito de titulación de los estudiantes es mucho mayor cuando hay pruebas de selección. En Argentina, la Universidad de Buenos Aires, que es de sistema abierto, el fracaso es del 60% en el primer semestre y salen fuera del sistema. En Venezuela, en nuestro ejemplo, es de 50% y hay otros países como Costa Rica que tienen un sistema de selección mucho más alto que el 50%. Entonces, simplemente yo quisiera que ahondes un poquito en eso. Gracias.

Moderadora

Nos quedan dos preguntas que van a ser formuladas desde el fondo de la sala y luego intervendrá la profesora Sonia Hecker.

Claribel Pereira[33]

Aparte de felicitar a los ponentes por sus excelentes presentaciones, mi pregunta va enmarcada en un hecho sumamente actual e histórico de nuestro país: las urnas que han aparecido en nuestra Universidad Central de Venezuela. Eso nos lleva justamente a reflexionar por qué estamos en discusión y cómo discutir, si estamos muertos o por lo menos las urnas y

33 Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

esos afiches de muerte buscándonos en la Plaza del Rectorado me hacen pensar en una declaración de que estamos en un ataúd. Mi pregunta por lo tanto sería: si la Universidad ha muerto, más o menos parafraseando a Nietzsche, quién o quiénes la han matado. En segundo orden, ya más adentrados en lo tratado en las ponencias, me pareció espectacular que el doctor Argueta emplera justamente esa metáfora, esa alegoría al árbol del conocimiento, pues justamente habló de que si estamos en un autoritarismo a la sombra de eso no crece nada, puede ser por eso que hayamos muerto, habría que revisar y me interesa muchísimo también lo que usted habló justamente de la filosofía como fundamento de preparación para nuestros jóvenes, lamentablemente nuestro sistema educativo venezolano, y lo digo con propiedad, yo soy Licenciada en Filosofía, Licenciada en Educación mención Filosofía, y he trabajado en el área de Filosofía, es decir, lo puedo afirmar con mucha propiedad. En nuestro sistema educativo, la filosofía pasa desapercibida casi en un 100%, podría decir, con excepción de los doctorados, que algunos pregrados solamente ven filosofía de una manera muy escueta y, por supuesto, los que vemos filosofía de lleno somos lo que hacemos la licenciatura en Filosofía. En el bachillerato existe la palabra "filosofía" dentro de los pensa de estudios, pero la realidad es que se da psicología, porque no son personas capacitadas las que dan la materia y solamente se da en los doctorados. Mi pregunta es ¿cómo lograr insertar la filosofía y que vean la importancia de ésta dentro de los sistemas de educación en general? porque a mi entender se debe dar desde el preescolar. Gracias.

Moderadora

Muchas gracias.

Sonia Hecker

Ha sido realmente una mañana muy positiva, tengo que darle las gracias a los ponentes y tengo que decirle al profesor Argueta que nos ha suscitado una envidia mortal, lo triste es que cuando uno tiene suficientes años sabe que este país tuvo una educación de gran calidad, aunque era restringida, y me refiero a los años 40 y los 50 cuando, a raíz de la inmigración de los profesores chilenos que fundaron el pedagógico y de Zabás Olaizola, un profesor uruguayo que creó las escuelas experimentales, aquí fuimos personas privilegiadas que tuvimos una alta calidad de enseñanza en escuelas primarias, en liceos públicos y en las escuelas públicas experimentales, como consecuencia de los conocimientos que nos trajeron estos tan bienvenidos inmigrantes. Muchas de las cosas que usted planteaba hoy en día resulta que algunas de ellas ya estaban vigentes en ese momento y entonces eso fue una experiencia extraordinaria que pudimos vivir algunos privilegiados en esa época en este país. Después de la dictadura, en el comienzo de la democracia en el año 58, la educación tuvo una gran expansión. Esta universidad que tenía 5.000 estudiantes. En el curso de cinco años llegó hasta 20.000, con una política de formación de profesores de crear la dedicación exclusiva, etc. Fue un boom de la Universidad,

sin embargo en los años posteriores el crecimiento educativo, que fue grande, fue desmejorando la calidad y entre esos la desidia, quizás hasta de nosotros mismos y de otros gobiernos que no nos dimos cuenta de cómo se iba deteriorando el sistema educativo hasta llegar a la tragedia de hoy. Lo que yo quería preguntarle al profesor Argueta es si va a ser posible en México extender, a todo el país, este hermosísimo proyecto sin que se pierda toda la calidad que tiene.

Moderadora

Muchas gracias. Vamos a dar inicio a las respuestas y el doctor Arturo va a empezar.

Arturo Argueta

Gracias, justamente venimos aquí para exponer, para aprender, para exponer puntos y para reflexionar y en principio sí, el tema de las grandes ideas científicas es un tema que hemos trabajado con el doctor Thomas Kuhn de la Universidad de Boston, él ha trabajado sobre la circulación de las ideas científicas, las grandes ideas científicas en el mundo, particularmente el evolucionismo, la teoría psicoanalítica y la relatividad. Justamente, el simposio del año 82 sobre darwinismo en el mundo, creo que es el libro central en el estudio contemporáneo de la transmisión de las grandes ideas científicas del XIX, pero también del XX, y para nosotros ha sido una guía el doctor Thomas Kuhn en este tipo de estudio, en este tipo de reflexión, así que son bienvenidas las contribuciones. Yo creo que así al árbol del conocimiento se le pueden podar ramas pero también hay que injertarle nuevas ramas para que florezca aún más ¿Cómo se construye el sistema efectivamente? me parece que esto es un ensayo. ¿Cómo verificar que va funcionando? yo creo que dentro de la UNAM misma tenemos una gran cantidad de pasos que dar antes de salir afuera: el cambio de los planes del programa de estudio, el tipo de materias, etc. Esto lo hacen los consejos técnicos de cada subsistema de la escuela nacional preparatoria, del colegio de ciencias y humanidades, no lo puede hacer la rectoría, no lo puede hacer una junta de docentes, una junta de investigadores, lo hacen los consejos técnicos y éste es el proceso que está actualmente en marcha. Hay una consulta escrita con todos los docentes y con todos los estudiantes para que opinen y que digan, que planteen y demás. Los consejos académicos que son cuatro, Ciencias Exactas, Ciencias Sociales, Humanidades e Ingeniería están opinando también, más el Consejo Académico de Bachillerato. Son estructuras complejas bastante complicadas como para entrenar y después salir al resto del país, pero definitivamente tiene que ser así, tiene que ser un proceso de consenso, de acuerdos, de cambios. Estamos planteando el cambio y tenemos que estar sujetos a cambiar el modelo mismo, la propuesta misma, así que nos estamos planteando cómo armar el sistema nosotros en la UNAM, en el sitio de educación superior y pensamos que la educación superior debe guiar el proceso de transformación educativa de todo el país. Muchos esfuerzos, mucho dinero se ha puesto en educación básica. Hay reformas de edu-

cación básica una y otra vez, de educación secundaria, pero no existen las articulaciones entre los ciclos y eso es un problema permanente de primaria, secundaria etc. Yo creo que tenemos que hacer un trabajo mucho más sistémico en tres ciclos. Por ejemplo, crear grupos de profesores investigadores de todos los ciclos por disciplina. Creo que se empezarían a romper los estancos, las divisiones entre sitios educativos, para empezar a pensar en modelos, pero eso no lo hacemos todavía, no lo hemos hecho, pero pensamos que eso es una tarea fundamental.

¿Cómo funcionan las secundarias? Las secundarias son entidades que están bajo la reglamentación, la normativa y el presupuesto de la Secretaría de Educación Pública. En ese sentido somos estructuras del Estado y la reforma y demás se hacen desde el interior del propio sistema. Sin embargo, las universidades estatales tienen el bachillerato, y la mayoría de las universidades públicas tienen estudios de bachillerato y una buena cantidad de las escuelas de gestión privada tienen también bachillerato, pero muchas de las privadas están incorporadas a los planes y programas de la UNAM, porque para que se legalicen los estudios de las universidades tienen que estar en concordancia, en sintonía, hacer los mismos programas que los de la UNAM. Al mismo tiempo, muchas privadas estatales tienen que estar en concordancia con los planes de estudio de las universidades públicas estatales. Entonces, en ese sentido puede haber una mayor sinergia, una mayor interacción. En la escuela secundaria no tenemos prácticamente velas en el entierro, Ernesto, no podemos. Sin embargo, he escuchado muchísimas veces a Rosaura Ruíz decir que nos vamos a meter a la escuela básica y a la escuela secundaria y es un proyecto que yo creo que lo vamos a lograr, conociéndola yo creo que lo vamos a lograr.

Conocimiento o competencias, yo soy a la antigua, soy de la vieja escuela y creo que son saberes y conocimientos, habilidades y además competencia, me parece, estoy estudiando eso, no lo entiendo muy bien todavía. Yo creo, como la profesora, que hay que aprender bien. Como decía ella, en los años 40 hubo aquí una escuela poderosa, un modelo educativo donde había una formación integral. Esa formación integral incluye todo eso pero sobre todo entender el mundo, entender la sociedad, entender la naturaleza, etc. Cuando en este programa había quienes decían que tenemos que enseñar razonamiento lógico matemático, y por qué no lógico-filosófico, teníamos debates internos muy interesantes entre los grupos, pero básicamente yo creo en esa fortaleza del profesor que sabe y que quiere enseñar y del estudiante que está comprometido con el aprendizaje.

A lo mejor estoy respondiendo todas las preguntas. Tulio dará su versión también de las respuestas en los conocimientos fundamentales, especialmente para la Filosofía. Muchas de las reformas de la educación secundaria son para eliminar las humanidades, las historias, las filosofías, etc. En la última reforma en la secundaria se elimina la Historia prehispánica mexicana, por ejemplo, lo cual es una especie de barbarie, las altas culturas mesoamericanas desaparecidas o reducidas a unas pequeñas páginas del libro de Historia. En conocimientos fundamentales decidimos que todas las disciplinas y todo el árbol de conocimiento deberían ser ofrecidos

y el estudiante decidirá qué frutos toma, pero justamente los académicos de Historia y Filosofía, y los demás, saludaron con mucho beneplácito este proyecto, porque era reposicionar y reapuntalar en educación del bachillerato a las humanidades frente a la barbarie prevaleciente en otros ciclos.

Tulio Ramírez

No me voy extender mucho en la respuesta por el tiempo. Hay otras ponencias y sería muy bueno que les demos espacio suficiente, porque son ponencias muy interesantes. Yo voy a tratar de dar una sola respuesta a las dos o tres preguntas que me hicieron. Bueno, profesor Argueta yo soy el telonero nacional, el espacio lo tiene usted. Fíjense bien, con respecto a la Universidad como espacio elitesco, sí, definitivamente la Universidad tiene que ser un espacio de elite pero no en función, por supuesto, de selección por condiciones socioeconómicas, por extracción social, por raza, sino por talento, y es un centro de formación de elites, porque en la sociedad habrá un grupo que es el que tendrá la misión de orientarla, de dirigirla, de planificarla, y ese grupo es el que se forma en las universidades gracias a su talento, pero es que la Universidad también genera su propio mecanismo de exclusión. Eso puede sonar muy duro, pero a diario nosotros los profesores universitarios utilizamos muchos mecanismos de exclusión a través de los exámenes, de las pruebas. Son mecanismos naturales de exclusión que no se utilizan en términos dolosos sino que es propio de la dinámica universitaria. De tal manera que no debemos ruborizarnos por decir que la Universidad es, por su naturaleza, elitesca y generadora de mecanismos de exclusión, porque simplemente acoge en su seno al talento y ese talento debe estar mediado sólo por la formación, las aptitudes, la creatividad, la disciplina. En las sociedades, por lo general, son elites las que deciden tomar como proyecto de vida, asumir esas estrategias como parte de su formación de tal manera que yo no me ruborizo, la Universidad es elitesca y excluyente en el sentido que acabo de decir.

El caso colombiano pareciera que lo tenemos en muchos países de Latinoamérica, síntomas de un gran descuido con respecto a la educación preuniversitaria y una gran esperanza con la educación universitaria, pero sin la contrapartida de la generación con herramientas suficientes para que sean exitosos en la educación universitaria. En ese descuido es donde podríamos tener responsabilidades, pero la mayor responsabilidad es la de las autoridades educativas, que son las que deben supervisar y garantizar la calidad de la preuniversitaria para poder garantizarles a esas sociedades profesionales competitivas la conducción de las riendas de la nación. De tal manera que es una realidad, pero esa realidad de una educación preuniversitaria deprimida, descuidada, no debe ser indiferente, tampoco las universidades, y ahí voy con la pregunta que nos hace el profesor Ernesto González. La Universidad en su responsabilidad no puede asumir una política de populismo académico, de puertas abiertas, porque eso le genera, por el contrario, un mayor costo a la nación y un nivel de frustración muy grande a muchos

sectores de jóvenes que ven frustradas sus esperanzas, porque no pueden transitar con éxito, y en un segundo semestre se ven fuera de las universidades por ese mecanismo natural de selección de la propia universidad. Sin embargo, la universidades no han permanecido indiferentes a esto. En nuestro caso y en el caso de la Universidad Simón Bolívar se han generado programas para tratar de remediar algunas deficiencias que traen estos estudiantes de bachillerato y son programas exitosos que han tenido validez predictiva, programas como el Samuel Robinson y programas como la iniciación universitaria de la Simón Bolívar, donde se nivelan estudiantes de bajos recursos a través de cursos que les permiten ingresar a las universidades. La estadística ha demostrado que han sido más exitosos que aquellos que han ingresado por otras vías y, con respecto a los mecanismo de selección, toda Universidad debe generar mecanismos de selección si quiere garantizar su alto nivel de competitividad en los ranking mundiales, es decir, con políticas populistas no vamos a ninguna parte, como Universidad no podemos aspirar a ser positivos, ser reconocidos, ser acreditados internacionalmente, si mantenemos políticas populistas debemos ser exigentes con las futuras generaciones, así como fueron con nosotros, nosotros debemos ser así si queremos mantener una Universidad con un alto prestigio académico. Las estadísticas revelan que los que ingresan a través de mecanismos de selección, como la prueba de aptitud académica, tienden a ser muy exitosos, es que el problema no está, repito una vez más, en las pruebas, el problema está en la formación preuniversitaria, cómo llegan a presentar esa prueba, allí es donde está el verdadero problema, ése es el verdadero problema de fondo, lo otro simplemente ha servido de argumento, por lo menos en el caso venezolano, para establecer políticas intervencionistas en las universidades autónomas.

Moderadora

Tiene la palabra el profesor Aponte.

Eduardo Aponte[34]

Creo que las dos intervenciones van preparando el preámbulo de la discusión de mañana. Primero quería decirles, con la idea de México, que definitivamente las rutas de transición son las de los conocimientos, pero también los invito a pensar en las competencias. Claro, el debate de conocimiento y competencia es cómo lograr un balance y el problema ha sido la invasión de la competencia profesional en detrimento de los contenidos, de los conocimientos que son bien importantes. Con relación a Tulio, le iba a decir que estoy muy de acuerdo con lo que plantea, lo único que

34 Universidad de Puerto Rico.

yo creo que esta prueba, en realidad, de lo que carece es de cómo deben identificar los talentos, insiste más en cómo clasificar, seleccionar, buscar un gran reto. Vamos a ser exclusivos con identificar, claro, siempre el problema va a estar en los cupos y entonces el problema de los cupos tiene que ver con elevar la vara y dejar a otros que estarán a merced del ingreso para poder optar a instituciones privadas. Muchas gracias.

Sesión V

1

Gestión del conocimiento. Interacción Universidad-sociedad y su potencialidad

Gustavo Roosen[1]

2

La gestión del conocimiento. Interacción Universidad-sociedad y su potencialidad

Nydia Ruiz[2]

3

DISCUSIÓN DE LA SESIÓN V

Moderadora: María Soledad Tapia

(1) Ex-ministro de Educación y ex-presidente de PDVSA.
(2) Coordinadora del Proyecto "Gestión del Conocimiento" en la Universidad Central de Venezuela.

1 Gestión del conocimiento. Interacción Universidad-sociedad y su potencialidad

Muchas gracias por la oportunidad de compartir algunas visiones sobre el futuro de la Universidad latinoamericana, que está sin duda en discusión.

El tema "Gestión del conocimiento. Interacción universidad-sociedad y su potencialidad" me ha parecido lo suficientemente provocativo como para hacer con ustedes un ensayo de pensamiento y analizar también cómo siento que va a ser la universidad del futuro.

En Venezuela, estamos inmersos en una crisis de inmediatismo que nos está impidiendo ver con algún tiempo de anticipación cómo va a ser el mundo del futuro, tanto desde el punto de vista del conocimiento como de la geopolítica y, por lo tanto, cómo debemos formar a las generaciones de relevo. Por otra parte, el mundo está sumido en una importante crisis de muchos órdenes, pero particularmente económica. En ese sentido, quisiera comenzar haciendo unas reflexiones sobre la actual crisis mundial, porque tiene unos antecedentes que se remontan quizás a cinco crisis que han ocurrido en los últimos 200 años, y porque el análisis de la historia y de la forma en la humanidad, al haber abordado esas crisis, nos permite anticipar cómo será el futuro de esta aldea global en la que todos vivimos. Y, dentro de ese futuro, cómo debe describirse en Latinoamérica la Universidad.

La crisis actual es un fenómeno típico del modo como se asimilan las grandes oleadas de cambios tecnológicos, es decir, la crisis que estamos viviendo en este momento es producto de la incorporación del chip de Intel de 1971.

Hay antecedentes importantes que nos permiten entender mejor lo que le pasa a la humanidad cuando hay una importante revolución tecnológica que se produce cada 50 años. De acuerdo con la tesis desarrollada por la profesora Carlota Pérez, en su obra *Towards a Sustainable Global Golden Age*, la crisis actual es el resultado del reacomodo que está produciendo la quinta oleada tecnológica, la quinta que se genera en dos siglos y medio. Esta crisis está en el punto medio del ciclo de la oleada de informática que envuelve la revolución de la tecnología de información.

Desearía tratar de avizorar cómo anticipo que vamos a ir saliendo de ella en función de las experiencias históricas. Esta crisis actual marca la transición de una turbulenta época, dirigida por el capital financiero, a una época dorada que sin duda vendrá, mucho más armoniosa, dirigida por el capital productivo, como ha sido el caso de las cinco crisis anteriores.

¿Cuál fue la primera de estas grandes oleadas tecnológicas que sacudieron al mundo moderno?

1771. La 'Revolución Industrial' (mecanización y canales). Inglaterra. La revolución industrial produjo una oleada expansiva, provocada por la acelerada construcción de canales, para mover los productos industriales que Inglaterra producía y con los cuales fue abarcando el mundo. Esa oleada de construcción de canales produjo una crisis financiera en 1771 y, sin duda alguna, con características relativamente parecidas a las que se sucedieron más adelante.

1829. Época de la máquina de vapor y el ferrocarril (hierro, carbón, máquinas, herramientas de ingeniería mecánica). Inglaterra. En 1829, hubo otra segunda crisis, impulsada en este caso por la oleada que generó el hierro, el carbón, la máquina y las herramientas de ingeniería mecánica. Se originó también en Inglaterra. Allí empezó a surgir una transición importante. A raíz de la explosión de esa burbuja tecnológica, el centro de gravedad comenzó a migrar de Inglaterra hacia los Estados Unidos y, en cierta forma, a Alemania, que trata de quitarle hegemonía a Inglaterra, aunque el desplazamiento termina ocurriendo hacia los Estados Unidos.

1875. Época del acero y la ingeniería pesada (eléctrica, química, civil, naval): primera globalización. Inglaterra, Estados Unidos y Alemania. Esta tercera crisis ocurre dentro del escenario de una oleada tecnológica que envuelve la época del acero, de la ingeniería pesada, de la ingeniería eléctrica, de la química, de la ingeniería civil, de la ingeniería naval. Esta fue la primera tendencia globalizadora impulsada desde los Estados Unidos, pero muy rivalizada por Alemania, tratando de retener para Europa la hegemonía que había perdido Inglaterra.

1908. Época del petróleo, el automóvil, la petroquímica y la producción en masa (difusión universal del motor de combustión interna y la electricidad). Estados Unidos. La cuarta crisis ocurre ya con Estados Unidos plenamente consagrado como un poder muy avanzado en materia tecnológica. Es la época del petróleo, del automóvil, la petroquímica y la producción en masa. Esta oleada tecnológica condujo a la burbuja financiera en el año 29 y a su explosión.

1971. Época de la Informática y las telecomunicaciones (TIC): segunda globalización. Estados Unidos. La aparición del chip de Intel trae como consecuencia lo que hemos estado viendo en los últimos años en el terreno de la informática, de la cibernética, de las telecomunicaciones. Se exponencia la investigación tecnológica, el mundo se vuelve más pequeño, las comunicaciones se acortan y las distancias se acercan. La nueva revolución se expresa a través de la producción masiva de bienes y servicios, y de la presencia de las empresas multinacionales en el mundo. Es el producto de una diversificación geográfica en la que se quiere transferir tecnología y conocimiento para duplicar el esfuerzo americano en otros territorios.

En cierta forma, esa forma de conducir la oleada tecnológica de la producción en masa, producto de la época del automóvil, de la petroquímica, es la que, a mi juicio, separa a la Universidad de la iniciativa privada, porque la iniciativa privada traía ya su molde preconcebido –qué quería producir masivamente y cómo– y no necesitaba de la investigación o de la extensión universitaria. Es una de las razones por las cuales en nuestro medio y en Latinoamérica la Universidad y la iniciativa privada han estado en carreras paralelas, poco se han encontrado, pero creo que hacia el futuro esta situación cambiará de manera importante cuando superemos la crisis que estamos viviendo.

La crisis de los años 29 y 30 produce, después de la posguerra, una etapa de creciente bonanza económica a todo lo largo y ancho del planeta, salvo por el caso de China que ha quedado aislada precisamente desde 1770, cuando decide no integrarse a la onda de industrialización que está ocurriendo en Inglaterra, y mantenerse como una economía agrícola que se cierra totalmente a la presencia exterior, empieza a perder importancia económica, a perder competitividad y se va cerrando a lo que fue el avance de Europa durante la revolución industrial. Todo ello desencadena la famosa Guerra del Opio, los Tratados Desiguales, los 100 años de humillación a los cuales los chinos fueron sometidos por las potencias occidentales que querían abrir sus mercados para la colocación de su

mercadería. China ha pagado su precio por no haberse involucrado en ninguna de las oleadas tecnológicas que han hecho progresar el mundo desde fines del siglo XVIII.







Fuente: Pérez, Carlota (2003). Presentación en el IESA 2009.

Al analizar el abordaje de la actual crisis es importante recordar esos hechos históricos para tratar de anticipar cómo va a ser la aldea global donde nos va a tocar vivir. Sin duda, el hallazgo del chip de Intel en 1971 desencadena el boom de la informática, la era de las telecomunicaciones, todo lo que produce la segunda gran globalización que es la que eventualmente desencadena la crisis que estamos viviendo ahora.

El actual descalabro económico es una secuela de la explosión de la burbuja del Internet en el año 2000. Ésta explota porque el capital financiero intuye, como lo ha intuido en cada una de estas oleadas anteriores, que existe una revolución tecnológica de gran significación futura y apuesta especulativamente a esa tecnología. Al estallar la burbuja que genera la especulación en torno a la tecnología, se produce un proceso de desajuste, que suele durar entre tres y cuatro años, hasta que el capital productivo entiende lo que está ocurriendo y se organiza para poder procesar las ventajas de esa nueva tecnología.

El próximo período, que ocurrirá probablemente a partir del año 2010 o 2011, va a ser la consagración ordenada a través de capital productivo de la tecnología de la información, ya incorporada a todo lo ancho y largo de la vida del hombre, no solo a la producción de bienes sino en la mejora de la calidad de vida.

La época que está por nacer va a estar signada por nuevos avances en el terreno de la biotecnología, la nanotecnología, la biotrónica y otros que surgirán paralelamente con la consolidación del capital productivo, que incorporará la tecnología de la información y de las comunicaciones dentro del saber y el conocimiento. Eventualmente, allí vendrá otra oleada tecnológica que producirá su propia burbuja, que estallará en 50 ó 60 años a partir de ahora.

En síntesis, la evidencia empírica de las oleadas anteriores demuestra que, después del estallido de la burbuja, el capital productivo es capaz de potenciar la tecnología que la originó hasta su máxima expresión. En el caso de la Tecnología de la Informática y las Telecomunicaciones que da origen a la oleada actual, el capital productivo la fortalecerá a través de un aumento significativo de la capacidad de cómputo, lo que permitirá progresos importantes en la investigación y desarrollo de la biotecnología, la nanotecnología y, en particular, innovaciones en energías alternativas, complementarias y técnicas de ahorro energético y de preservación del medio ambiente.

Lo importante es que, además, a mi manera de ver vamos a asistir a un desplazamiento del centro de gravedad económico y tecnológico hacia Asia, liderado por India y China, porque este eje geográfico dinámico es uno de los que tiene mayor capacidad de avanzar en la aplicación y en la evolución de estas nuevas tecnologías.

Debo hacerles una modesta confesión: después de ser expulsado de CANTV me dediqué a hacer un máster por Internet sobre China y Taiwán. Lo concluí hace cuestión de dos meses. Fui varias veces a China y pude conocer muchas situaciones que no tienen nada que ver con los líderes históricos, sino con una visión muy pragmática de un país que se está abriendo económicamente, con un partido fuerte divorciado del comunismo de antaño. Se trata, en definitiva, de un país que quiere retomar –y de ahí la mención que hiciera al comienzo de esta intervención– la posición de liderazgo que perdió con la revolución industrial inglesa en 1771, cuando el Emperador no supo entender la dimensión de aquella revolución que estaba ocurriendo, cuando incluso negaba las relaciones con Europa, porque no sabía entender la disgregación aparente de ese pequeño continente.

Las cartas que hay del emperador chino Quian Long al rey inglés George III, en 1793, son muy importantes para entender la manera en que el "Imperio del Centro" percibía lo que ocurría en una Europa fragmentada.

Un embajador del rey George III de Inglaterra había solicitado establecer relaciones diplomáticas formales e incrementar el comercio. Quiang Long le respondió con una carta en donde se hacía patente el sentimiento chino de considerarse el centro y eje del mundo, sin necesidad alguna de desarrollar relaciones externas beneficiosas. La carta decía:

> *- Usted pide una pequeña isla para que residan los comerciantes y puedan almacenar bienes, poder comerciar hasta el norte, etc. Estos nuevos requerimientos son un mal ejemplo para los otros países, que podrían hacer pedidos similares: Portugal e Italia ya los han hecho. ¡No puedo dar una porción de territorio chino a cada uno!*
>
> *- En cuanto a religión, China tiene un sistema moral y un código legal.*[3]
>
> *- En China poseemos de todo. Europa necesita nuestro té, sedas y porcelanas. Por tanto, el comercio es un beneficio que les concederemos, pues el Principio del Trono es tratar a los extranjeros con indulgencia y controlar pacíficamente a las tribus bárbaras exteriores.*
>
> *- No olvido la remota soledad de su isla ni su excusable ignorancia de nuestras costumbres. En la Corte Celeste, hay empleados europeos, pero deben vestir como chinos y no pueden escribir a sus países. Permitir el libre movimiento de los mercaderes bárbaros causaría roces con los chinos.*
>
> *- Acepto sus tributos y le envío sedas y curiosidades.*[4]

Los chinos habían cerrado su mente y su frontera al resto del mundo. Pero hoy la situación es otra: en China se están graduando cincuenta mil doctores (PHD) y quinientos mil de ingenieros por año, cifras mucho más importantes que las que se registran en Occidente.

Quiero dejarles, sobre ese país, algunas reflexiones:

1.- China va a evolucionar de una manera acelerada y cada vez más eficiente: veremos a China innovar en terrenos muy importantes para la humanidad. Es el caso de sus investigaciones en el uso del carbón, que es una alternativa al petróleo pero de características enormemente contaminantes. Ese país tiene las principales reservas de carbón del mundo, seguido de los Estados Unidos, y su principal esfuerzo es quitarle el CO2, el carbono, al carbón, lo que ya están logrando, para que la energía que

3 Seguramente, en respuesta a un pedido de autorizar a misioneros cristianos.

4 Carlos Seguí. Las guerras del Opio. Observatorio de Conflictos, Argentina. Disponible en: http://ar.geocities.com/obserflictos/opio.html.

generen a partir del carbón (para el sector eléctrico, no para el automotriz) sea ecológica y ambientalmente bastante más controlada.

2.- En China se han hecho enormes inversiones dirigidas a desarrollar tecnología para carros híbridos, a partir de baterías, y están invirtiendo enormes cantidades de dinero en lograr el liderazgo y disputárselo a Japón, que es su rival imperial de siglos y siglos de controversias. En consecuencia, creo ver con toda nitidez que la implementación de la tecnología de información todavía va a estar muy dominada por la capacidad de innovación que tienen los Estados Unidos, pero la próxima tecnología –la biotecnología, la nanotecnología– llevará a una disputa como la que ocurrió entre Inglaterra y Estados Unidos en 1875, pero en este caso entre China y los Estados Unidos. Ello puede traer como consecuencia la mudanza del centro de gravedad del mundo en esta materia.

Frente a este panorama ¿qué es importante destacar para la Universidad latinoamericana y para la venezolana en particular?

La época de la producción industrial masiva, que es la que ha impactado a esta Universidad, tenía como valores la producción en masa, la manufactura, pirámides cerradas, rutinas estables. Hablábamos de recursos humanos, proveedores y clientes, planes fijos, internacionalización y mercados de tres niveles.

La introducción del chip de Intel, es decir, la revolución del conocimiento, ha significado que esta tecnología, que ahora está haciendo explosión por la especulación financiera a la que aludí, sea básicamente de producción flexible, tecnología como valor, redes abiertas, mejoras continuas y capital humano, en vez de recursos humanos, socios en redes de valor, estrategias flexibles, globalización, que es distinto a internacionalización.

El sistema globalizado funciona de manera diferente: produce parte del automóvil en China, otra en Taiwán, otra en Costa Rica. La internacionalización duplicaba líneas de ensamblaje en cada país, mientras la globalización especializa los centros de producción.

La Universidad debe pensar en estos términos porque la implantación global de la tecnología de la información requiere de una comprensión cabal de lo que significa la tecnología como valor, las redes abiertas, una mejora continua, el capital humano en vez del recurso humano, y así sucesivamente.

Se impone hacer un refrescamiento estratégico, de lo que implica cada uno de estos conceptos, para poderse adaptar a las exigencias del mundo moderno, con el despliegue de la tecnología del conocimiento en esta etapa de producción que va a ocurrir cuando superemos la crisis que ahora

nos afecta. Ésta, como he comentado, tiene un componente especulativo, financiero, típico del descubrimiento temprano del valor de una tecnología y su explotación inicial. La época de bonanza, a mi juicio, comenzará en el mundo entero en el año 2010-2011 y nosotros debemos prepararnos.

La forma en que iremos saliendo de esta situación crítica mundial permitirá el surgimiento de un pensamiento empresarial mucho más estable que el especulativo financiero. Vamos a ir en un proceso de cambio en el rol del Estado: de un rol facilitador y de servicio hacia un despliegue en el mundo de la producción, donde el Estado es uno de los motores e innovadores del despliegue tecnológico. ¿Qué va a venir ocurriendo con la tecnología de la información? Que gracias a la capacidad de cómputo que le ofrece la computación podrá, efectivamente, perfilarse como una nueva revolución del conocimiento.

Ahora bien, ¿qué debe observar el mundo entero en este momento de dificultad?

Hay que evitar dos riesgos significativos: en un extremo, querer controlar y castigar. En el otro, querer mantener el casino que llevó al mundo al colapso abierto, es decir, pretender que la bolsa se recupere por razones especulativas.

Esos dos extremos son sumamente peligrosos para el propósito de salir airosos de esta circunstancia que nos aqueja. Dos requisitos son muy importantes: transparencia y un marco regulatorio básico global con poder real, un sesgo impositivo a nivel mundial, donde se empiece a favorecer fiscalmente el dividendo y no la ganancia de capital, donde se favorezca la inversión a largo plazo y no a corto plazo, donde se fortalezca el capital humano con esquemas fiscales que promuevan el incentivo fiscal de desarrollo del capital humano dentro de la actividad privada o pública, y una producción de nuevas oportunidades que nos permitan facilitar el financiamiento de la innovación, la regulación del ambiente y una estricta y estable política en esa materia.

Ello se empieza a percibir con lo que ahora está haciendo Estados Unidos cuando se compromete de manera importante en la reducción de la contaminación de los próximos 15 años y con una política energética y de reciclaje que, básicamente, pasa por una enorme apuesta: buscar alternativa a la energía fósil. Todo esto nos va a afectar de forma significativa, de manera que pudiera claramente decirse, con base en un mundo mucho más multipolar, que va a estar desplazando el conocimiento más hacia Asia, que el que tenemos frente a nosotros va a ser un mundo más inestable.

Va a haber mucha heterogeneidad participando en esa aldea global: el Islam radical no va a ser un problema sólo para los norteamericanos, también los chinos necesitan de mucho petróleo y van a tener que manifestarse de alguna manera con respecto al Islam radical. Las inestabilidades en materia de energía fósil van a continuar y esas inestabilidades son ventanas de oportunidades, pero también pueden ser enormes retos para una economía como la nuestra, que está tan basada en el tema petrolero.

De manera, pues, que el mundo hoy enfrenta una triple crisis: financiera, climática y energética. Tiene, además, un crecimiento polarizado y desigual que produce circunstancias globales muy complejas de manejar. En la capacidad de esa aldea para resolver esas circunstancias queremos centrar el enfoque de cuán bueno va a ser el periodo de bonanza que comenzará, como dije, a partir del 2010.

¿Qué significan estas circunstancias para Latinoamérica? Primero, tomando la historia como guía, los tiempos que vienen no serán de ganancias fáciles y volátiles, sino de crecimiento sostenible de empresas y países, de ganancias sólidas, y de una mayor inclusión social.

A partir de todo esto que está ocurriendo en el planeta ¿cuáles son las oportunidades para Latinoamérica y, por lo tanto, para la Universidad latinoamericana y la venezolana en particular? Básicamente, tenemos que estar dispuestos a construir una visión viable y de consenso para América Latina, que tome en consideración el dinamismo tecnológico y la necesidad de mejorar la inclusión social mediante una estrategia basada en combinar recursos naturales con conocimiento tecnológico y de mercado.

¿Qué significa esto si efectivamente se va a ir desplazando el centro de gravedad hacia Asia? ¿Cuáles son las condiciones que ofrece Asia, cuáles son las especificidades que tiene América Latina y cuáles son las complementariedades que se van a establecer o se podrían establecer en función de ello? Asia tiene abundante mano de obra extremadamente barata, insuficientes recursos naturales y alta y creciente demanda, alta especialización en productos ensamblados, intensa formación de redes globales en las industrias de la electrónica y otras manufacturas.

¿Cuáles especificidades tiene Latinoamérica? Abundancia y variedad de recursos naturales, escasa densidad poblacional, tradición de capacidades en recursos naturales y su procesamiento, perspectiva de demanda y precios crecientes en energía, en materias primas, cercanía a mercados de alto consumo y empresas productoras de recursos naturales en reorientación estratégica.

Entonces ¿dónde están esas oportunidades y dónde deberíamos enfatizar nosotros el enfoque, tanto de educación, como de servicio, de extensión e investigación? En minería, en metalurgia, en química y petroquímica, en materiales a pedido, en ganadería, en agricultura, en hidroponía, en agroindustria, en biotecnología, en pesca, madera, papel, cerámica, vidrio, envases y empaque, energía, refinación, electricidad y la nanotecnología. Estas son las áreas de actividad donde Latinoamérica le puede agregar valor a sus condiciones intrínsecas, para ir avanzando en su capacidad de desarrollarse y articularse en esa complementariedad global en la cual vamos a estar viviendo.

Nuestras fortalezas vendrán por el lado de la oferta de múltiples servicios de ingeniería, desde diseño, construcción, dotación y mantenimiento, servicios de software y sistemas, fabricación de bienes de capital, servicio de laboratorio, y así sucesivamente. Hay una lista larga de especialidades en las que Latinoamérica debería concentrar su atención en el campo educativo, para generar conocimiento que dé valor a sus ventajas comparativas intrínsecas en esta globalización que está por ocurrir.

En definitiva, lo que quiero decir con esto es que la Universidad latinoamericana y la venezolana en particular deben establecer, en función de estas directrices, programas estratégicos de largo plazo que efectivamente entiendan hacia dónde va el mundo y se adapte a esas necesidades, ya que la educación tiende a estar rezagada en comparación con el dinamismo que la actividad económica es capaz de imprimirle a su gestión.

De manera que es un reto, que creo que las circunstancias actuales no nos permiten ver ni dedicarle el tiempo y la suficiente energía; sin embargo, el llamado está allí.

Me toca presidir desde hace un año el Consejo Directivo del IESA. El año pasado nos sentamos para preparar un plan estratégico a cinco años (2009-2014) y sacamos varias conclusiones.

La primera de ellas es que nos queremos relacionar mucho más con el sector de microempresarios. Por tanto, nos hemos propuesto desarrollar 15.000 microempresarios en los próximos cinco años.

Hemos tenido ya ciertos aciertos en este empeño. En materia de responsabilidad social, el IESA venía desarrollando un bonito trabajo con el liderazgo de los barrios humildes que están en San Bernardino, en la zona de los hospitales que ustedes conocen.

Creo que hemos logrado ahí una relación y un modelo que sirve para ser reproducido en otras escalas. Creo que también vamos a poder incorporar esa técnica de formación de líderes comunitarios dentro de lo que es la capacitación en el IESA. Estamos ampliando geográficamente el IESA para dar servicio de educación, tanto de Maestrías en Finanzas como en Educación Continua, a personas que ya están empleadas. Por ahora estamos en Panamá y en la República Dominicana, dentro de lo que pensamos que es una globalización en nuestro medio caribeño, y vamos a fortalecer la educación a distancia a través de un programa de capacitación por Internet, para lo cual hemos buscado como modelo a la Universidad Tecnológica de Monterrey, que tiene hasta el momento 80.000 estudiantes a distancia.

Nosotros pensamos que eso es toda una revolución para un centro que es relativamente pequeño como el IESA, que es solamente de carácter privado y depende de los recursos que los estudiantes paguen o con los que nuestros donantes estén dispuestos a apoyar. En ese sentido, hemos hecho una propuesta importante a la iniciativa privada, que ha recibido muy buena aceptación, para formar un fondo que nos permita llevar este plan a cinco años, con el equilibrio financiero y económico indispensable para poderlo ejecutar sin los vaivenes de tener que contar con un presupuesto insuficiente o los problemas típicos de la falta de planificación a largo plazo.

Éstas eran algunas reflexiones que quería hacer con relación al tema de la gestión del conocimiento. La provocación está en decirles que si la Universidad no es capaz de pensar estratégicamente a largo plazo, y de ubicar los retos de la gestión del conocimiento, difícilmente vamos a poder ser una pieza importante en el porvenir del país. Muchas gracias.

2 La gestión del conocimiento. Interacción Universidad-sociedad y su potencialidad

0. Introducción

El desarrollo de la capacidad de innovación para incidir en el desempeño social y económico de organizaciones, regiones o países, y la necesidad de promover la reconfiguración de las organizaciones académicas, gubernamentales, empresariales o ciudadanas para gestionar dicha actividad son temas de la máxima importancia, toda vez que la innovación[5] es la principal fuente de generación de riqueza y bienestar en el mundo actual.

Durante siglos, la Universidad como institución tuvo como misión exclusiva la preservación y transmisión del conocimiento. Desde finales de la Segunda Guerra Mundial, añadió a ésta la investigación, especialmente la investigación básica, convirtiéndola en uno de sus valores centrales y desarrollando sistemáticamente estructuras para agregar la función de generar nuevos conocimientos a la de enseñanza.[6] Desde la década de 1980, se abrió paso el concepto de que

5 La innovación es el proceso socio-técnico basado en interacciones múltiples y sostenidas de diversos actores sociales, entre quienes se cuentan el gobierno, los investigadores, los empresarios, consultores, financiadores, diseñadores industriales, gestores tecnológicos, comercializadores etc., mediante el cual se producen o mejoran bienes y servicios, así como las organizaciones mismas. Las redes son la forma de organización característica de esos actores.

6 Gibbons, Michael; Limoges, Camille; Nowotny, Helga; Schwartzman, Simon; Scott, Peter y Trow, Martin. (1998). The New Production of Knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies, 4; Etzkowicz, Henry y Leydesdorff, Loet. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university- industry-government relations. Research Polity, 29, 109-123, p. 110.

la Universidad tiene que ser 'pertinente' mediante el cumplimiento de una 'tercera misión', como es servir a la sociedad primordialmente respaldando la economía y mejorando las condiciones de vida de los ciudadanos.[7]

El cambio en el 'modo de producción de conocimientos', reportado desde comienzos de la década de los noventa del siglo pasado por un equipo de investigadores de diversos países, es consistente con la relevancia económica y social de la innovación y con la adición de una nueva función a la Universidad (ver esquema). El nuevo modo de producción de conocimientos, Modo 2, en modo alguno sustituye al anterior, Modo 1, más bien coexiste con él vinculando de manera orgánica a las universidades y centros de investigación con el resto de la sociedad e, igualmente, integrando a éstas nuevas demandas sociales.[8]

MODO 1	MODO 2
Los problemas se plantean y resuelven en un contexto, fundamentalmente académico, gobernado por los intereses de una comunidad específica	Los problemas se resuelven en el contexto de su aplicación con énfasis en la solución de problemas para servir a alguien en la industria, el gobierno o la sociedad en general
Conocimiento disciplinario	Conocimiento transdisciplinario o integración de diferentes habilidades en un marco de acción
Caracterizado por la homogeneidad organizativa	Heterogeneidad organizativa. Equipos constituidos para solucionar un problema que cambian en el tiempo según los requerimientos lo exijan
Organizacionalmente jerárquico	Organizaciones planas y transitorias
Control de calidad: criterios internos de excelencia científica	Control de calidad: rendición de cuentas a la sociedad

7 Gibbons et al. (1998), p. 1.

8 Gibbons et al. (1998), Gibbons, Michael. (1994). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. UNESCO. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Disponible en: http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache%3AivxKnXrYIPUJ%3Awww.humanas.unal.edu.co%2Fcontextoedu%2Fdocs_sesiones%2Fgibbons_victor_manuel.pdf+%22Michael+Gibbons%22+%22Pertinencia+de+la+educaci%C3%B3n+superior+en+el+siglo+xxi%22&hl=es&gl=ve&sig=AFQjCNE8MM09uJBYDskePbFRBdRI_pgTcw&pli=1.

En Venezuela, el primer paso en la dirección de un cambio de modelo de producción de conocimientos tuvo lugar en la década de 1990 y se propulsó desde el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicit), bajo la forma de una política pública de 'redes' capaces de conectar la investigación con los procesos de innovación, de donde surgieron las muy prestigiosas 'Agendas de Innovación'.[9] Un segundo paso importante fue la aprobación de la Ley de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI), en el 2001, modificada en 2005[10] y concebida de acuerdo con el modelo del Sistema Nacional de Innovación.

Un Sistema Nacional de Innovación es una red de redes que asocia a distintos actores (especialmente el gobierno, la academia y las empresas) en el interior de un país, con propósitos precisos, en función de la competitividad y la elevación del nivel de vida de los habitantes.[11] Están conformados por:

- Elementos
  - Entorno científico: donde se produce el conocimiento científico y se incluyen los grupos de I+D de las universidades y organismos públicos o privados de investigación.
  - Entorno productivo: empresas que constituyen el tejido productor de bienes y servicios, aportando un valor añadido a la economía de un país (empresas grandes y PYMES).

9 Avalos, Ignacio. (2002). El Programa de Agendas de Investigación como intento de asociar los tres sectores. Seminario Educación Superior y Ciencia y Tecnología en América Latina y el Caribe: respuestas frente a la expansión y a la diversificación. BID. Fortaleza, Brasil. Disponible en: http://www.scribd.com/doc/7298126/Avalos-2002.

10 Otros aspectos de la vida universitaria fueron normados por la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005). Los más importantes modelos para explicar la producción de conocimientos y su incorporación a la sociedad enfatizan la relevancia de la vinculación entre las empresas, el Estado y la academia, otorgando prioridad a alguno sobre los demás. El 'Triángulo de Sábato' privilegia la acción del Estado, el modelo del Sistema Nacional de Innovación privilegia a las empresas y la 'Triple Hélice' hace lo mismo con el rol de las universidades.

11 Freeman identificaba como los elementos clave del sistema de innovación japonés ". el rol de la estrategia de investigación y desarrollo para lograr una nueva manera de plantear el diseño y mejora de los elementos de producción; el rol y escala de los esfuerzos en educación y entrenamiento; el rol de las innovaciones sociales para motivar, entrenar y controlar a la fuerza laboral; y, finalmente, el desarrollo de una estructura industrial particularmente favorable a las inversiones estratégicas de largo plazo en comercialización, entrenamiento y tecnología". Ver Freeman, Cristopher. (1993). La experiencia de Japón. El reto de la innovación. Editorial Galac, Caracas, pags. 69-70. Esto es lo que recoge su definición del sistema nacional de innovación como una "red de instituciones públicas y privadas cuyas actividades e interacciones generan, modifican y difunden nuevas tecnologías". Ver Freeman, Cristopher. (1988). Japan: a new national system of innovation. En: Dosi, G. (ed). Technical change and economic theory. Londres: Pinter Publisher.

- Entorno tecnológico y de servicios: donde se desarrollan tecnologías para otras empresas y una serie de servicios tecnológicos (institutos tecnológicos, ingenierías, empresas de bienes de equipo, TIC, ensayos, empresas consultoras de tecnología, etc.).
- Entorno financiero: ofrece recursos económicos a los elementos de los demás entornos, para el desarrollo de sus actividades de innovación (entidades tanto públicas como privadas).

- Relaciones y sus mecanismos de fomento
  - Estructuras o entes de interrelación.
  - Instrumentos de fomento de la interrelación (financieros, normativos o servicios de difusión de información científica y técnica).
- Marco legal
- Mecanismos de difusión[12]

La primera consecuencia importante de la aprobación de la LOCTI es el cambio en el marco legal de las universidades. De estar regidas por la Ley de Universidades (1970), pasaron a estarlo por ésta y por la LOCTI, quedando cada una de ellas con la rectoría sobre algunas actividades.

SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (Ley de Universidades)	SISTEMA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN (Ley de Ciencia, Tecnología e Innovación)
Autonomía	Investigación
Planes de Estudio	Desarrollo tecnológico
Carrera docente	Financiamiento de I+D+i
Evaluación institucional	Cooperación con otros actores sociales en la creación o mejora de productos, procesos o servicios beneficiosos para la sociedad
Calidad de la enseñanza	
Acreditación	

12 Fernández de Lucio, Ignacio; Castro, Elena; Conesa, Fernando, y Gutiérrez, E. (2000). Las relaciones Universidad-empresa: entre la transferencia tecnológica y el aprendizaje regional. Espacios, vol. 21, pp. 127-147, 135-137.

La segunda consecuencia importante de la LOCTI para la relación de las universidades con la sociedad es el Título III, referido al Aporte y la Inversión en la Actividad Científica, Tecnológica y de Innovación, donde se establece el financiamiento de las empresas con ingresos superiores a 100.000 unidades tributarias ('grandes empresas') a las actividades de ciencia, tecnología e innovación en las siguientes proporciones: las de hidrocarburos en 2% de sus ingresos brutos, las empresas mineras y eléctricas en 1%, y las de otros sectores productivos en 0,5%.[13] Se reconocen las inversiones de las empresas en sus propias actividades de I+D y también los financiamientos al resto del sistema de ciencia, tecnología e innovación en calidad de aportes.

Desde la aprobación de su Reglamento Parcial en el 2006, cuando se comenzó con la implementación de los financiamientos establecidos en el Título III, el Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI)[14] ha recibido importantes recursos. Durante el año 2006, el primero de su aplicación, tuvo una inyección de Bs.F. 5.392.477,93 ($ 2.508.129,27) y en el año 2007 fue de Bs.F. 10.337.830,15 ($ 4.808.293,09). La mayor parte de esos montos Bs.F. 4.461.877,44 ($ 2.075.291,83) en 2006 y Bs.F.9.712.587,72 ($ 4.517.482,66) en 2007, el 83 y el 94 %, respectivamente, fueron inversiones de las empresas en sus propias actividades de ciencia, tecnología e innovación, reconocidas como financiables por el Artº 42.[15] Aunque las universidades no se vieron especialmente favorecidas en términos globales con los aportes de las empresas, y además vieron mermados esos aportes en el segundo año, recibieron el 17% de los aportes en el 2006 y el 6% de los aportes en el 2007 y tuvieron acceso por primera vez a montos muy considerables para el financiamiento de sus proyectos, correspondientes a Bs.F. 73.174.386,88 ($ 34.034.598) para las universidades públicas y Bs.F. 39.594.139,01 ($ 18.415.878, 61) para las universidades privadas, en 2006, y Bs.F. 86.315.021,14 ($ 40.146.521,46)

13 Uno de los sectores más pujantes de la economía, como es el de las telecomunicaciones, está fuera de la LOCTI, dado que las empresas aportan el 2% de sus ingresos brutos al llamado Fondo de Servicio Universal y el 0,5% de sus ingresos brutos al Fondo de Investigación y desarrollo de las Telecomunicaciones (FIDETEL).

14 Esta es la denominación utilizada en los documentos oficiales, como la Constitución, el Plan de Ciencia, Tecnología e Innovación 2005-2030 y la LOCTI. Disponible en: http://comunidades.mct.gob.ve/scripts/biblio/pi_biblio.php.

15 Boletín SIDCAI. (2006). Disponible en: http://www.oncti.gob.ve/pdf/SIDCAI_2006.pdf y Boletín SIDCAI (2007) http://www.oncti.gob.ve/pdf/SIDCAI_2007.pdf.

para las universidades públicas y Bs. 38.463.650,38 ($ 17.890.069,94) para las universidades privadas, en 2007 (ver cuadro 1).

Otra consecuencia importante de la LOCTI es el estímulo a las relaciones Universidad- sociedad, por vía del financiamiento, a una amplia gama de actividades de ciencia, tecnología e innovación, tanto de las universidades y centros de investigación como de las empresas, tal como lo establece su Art° 42.

Era de esperarse que, ante cambios tan importantes y acelerados en el marco legal e institucional, las universidades y centros de investigación se prepararan para establecer o profundizar las interrelaciones con las empresas y el Estado como demandante de bienes, servicios, productos o mejoras, lo cual exigía la reconfiguración de todos los elementos del SNCTI por medio de procesos de cambio organizacional.[16] Era de esperarse también que el MPPCTII encabezara este proceso, contribuyendo con esas relaciones mediante la puesta en marcha de mecanismos de fomento de las interrelaciones universidades-empresas-Estado y la organización de entes de interrelación entre los distintos entornos. Esto no ha ocurrido hasta ahora. Las universidades emprendieron acciones individuales y asistemáticas dirigidas, sobre todo, a buscar financiamientos para proyectos de investigación según el modelo 'ofertista', característico de Conicit, y de los Consejos de Desarrollo Científico y Humanístico, o sus equivalentes, tal como lo habían hecho hasta entonces, sin reflexionar sobre las nuevas condiciones o agregar estructuras para incorporar la nueva función de participar en el proceso de innovación.

En el contexto general descrito, la UCV inició en el año 2005 el proyecto de investigación-acción "Gestión del Conocimiento en la UCV", como un proyecto de innovación organizacional con el propósito de propiciar más y mejores relaciones entre la UCV y la sociedad y, en particular, para favorecer su incorporación plena al proceso socio-técnico de la innovación.

16 Ruiz, Nydia. (2008). LOCTI, Universidades e innovación. Tribuna del Investigador, Vol. 9, N° 1. Disponible en: http://www.revele.com.ve/programas/indice/ria.php?id=14271&rev=apiu.

CUADRO 1

	Montos ingresados en el SNCTI	Inversiones	%	Aportes	%	Aporte a las universidades públicas	Aporte a las universidades privadas
2006	Bs.F 5.392.939,70	Bs.F 4.461.877.440,26	82,74	Bs.F 930.600.499,44	17,26	Bs.F 73.174.386,88	Bs.F 39.594.139,01
	$ 2.508.129.274,28	$ 2.075.291.832,68		$ 432.837.441,60		$ 34.034.598,55	$ 18.415.878,61
2007	Bs.F 10.337.830.153,81	Bs.F 9.712.587.729,73	93,95	Bs.F 625.242.424,08	6,05	Bs.F 86.315.021,14	Bs.F 38.463.650,38
	$ 4.808.293.094,80	$ 4.517.482.664,99		$ 290.810.429,80		$ 40.146.521,46	$ 17.890.069,94

1. La gestión del conocimiento de la UCV como proyecto de innovación organizacional

La UCV es una Universidad "clásica",[17] que consta de 11 Facultades (Agronomía, Arquitectura, Ciencias, Ciencias Económicas y Sociales, Ciencias Jurídicas y Políticas, Ciencias Veterinarias, Farmacia, Humanidades y Educación, Ingeniería, Medicina y Odontología), 54 Escuelas, 44 Institutos de investigación, 377 postgrados (222 especializaciones, 113 maestrías y 42 doctorados), alrededor de 5.000 profesores y 50.000 estudiantes aproximadamente. Su complejidad está dada por su antigüedad (creada en 1721), su tamaño, su dispersión en los más diversos lugares del país, y también por el hecho de abarcar las más diversas disciplinas y temas.

La UCV presta múltiples servicios a la sociedad mediante la formación de profesionales de pre y postgrado, el servicio comunitario, las in-

17 Se entiende por tal, aquella que compagina actividades docentes con actividades de investigación, con un reconocimiento institucional y de la comunidad académica sobre la importancia de éstas últimas, por lo cual se le asignan recursos. Fernández de Lucio et. al. (2000), p. 130.

vestigaciones clínicas, las investigaciones orientadas a la solución de problemas, el dictado de cursos y la prestación de servicios (a las empresas, al Estado y a particulares), el desempeño de sus docentes/investigadores en cargos públicos, las asesorías a las empresas y a la administración pública, etc. Hasta muy recientemente, la UCV como institución carecía de un registro de sus actividades, grupos de trabajo, infraestructura de investigación y servicios, y competencias que sirvieran como instrumento operativo de la interrelación de la institución hacia su propio interior y hacia la sociedad. En otras palabras, la UCV como institución no sabía lo que sabía. Esto planteaba dificultades para el relacionamiento sistemático de la UCV con los eventuales demandantes de su asistencia, aunque sin duda las distintas Facultades contaban con una larga experiencia de contactos y colaboraciones con el Estado y las empresas.

El proyecto "Gestión del Conocimiento en la UCV" (GdC-UCV) intenta incidir en el proceso de relacionamiento de la UCV con la sociedad, cuya máxima expresión es la innovación, mediante la sistematización de su oferta de conocimientos y el establecimiento de redes en función de las capacidades institucionales y los requerimientos sociales. Asume que la innovación organizacional es una condición necesaria para que la institución pueda poner sus conocimientos a disposición de la sociedad, utilizando la metodología de investigación-acción con la cual se trata de dar respuesta a los problemas, al mismo tiempo que se los detecta. Administrativamente está adscrito al Vicerrectorado Académico.

Se concibe la "Gestión del Conocimiento en la UCV" como un procedimiento sistemático para identificar, recopilar, organizar y promover la utilización compartida de los conocimientos de la institución que representen bienes para la sociedad, con la finalidad de poner a disposición de los diversos actores sociales el valor intelectual y la riqueza que pueda derivarse de esos conocimientos. Para ampliar y profundizar el impacto social de la UCV se dio inicio a dos proyectos piloto en las áreas de la Energía, y de la Salud y Calidad de Vida, con el propósito de articular los requerimientos urgentes de la sociedad con las capacidades y pericias de la institución. Los resultados de estos proyectos, en términos de herramientas de trabajo y metodologías, una vez afinadas, debían ampliarse a toda la institución. Tanto en Energía como en Salud y Calidad de Vida, la UCV tiene importantes conocimientos, repartidos en sus distintas Facultades, por lo cual sólo es posible registrarlos considerando a la institución transversalmente en la riqueza y diversidad de su saber. Así,

por ejemplo, los conocimientos en Energía se concentran especialmente en las Facultades de Ciencias e Ingeniería, pero están también en Arquitectura (construcciones ahorradoras de energía), Agronomía (biomasa), Ciencias Jurídicas y Políticas (legislación sobre temas energéticos), Ciencias Económicas y Sociales (economía de la energía, la economía petrolera venezolana, temas comunitarios vinculados a la energía, estadísticas sobre la energía …), Humanidades y Educación (la energía y el petróleo en los programas escolares).

El proyecto piloto en el área de Energía comenzó en el año 2005 y el de Salud y Calidad de Vida se inició en el año 2006, y en ambos se obtuvieron sucesivos financiamientos LOCTI de la empresa TOTAL Venezuela. El equipo de investigadores del proyecto está formado por profesionales de muy distintas disciplinas[18] y orientaciones: petróleo, salud, tecnologías de información y comunicación (TIC), negociación, planificación, procesamiento de información y relaciones institucionales e inter-institucionales.

1.1. Conceptualización del proyecto GdC

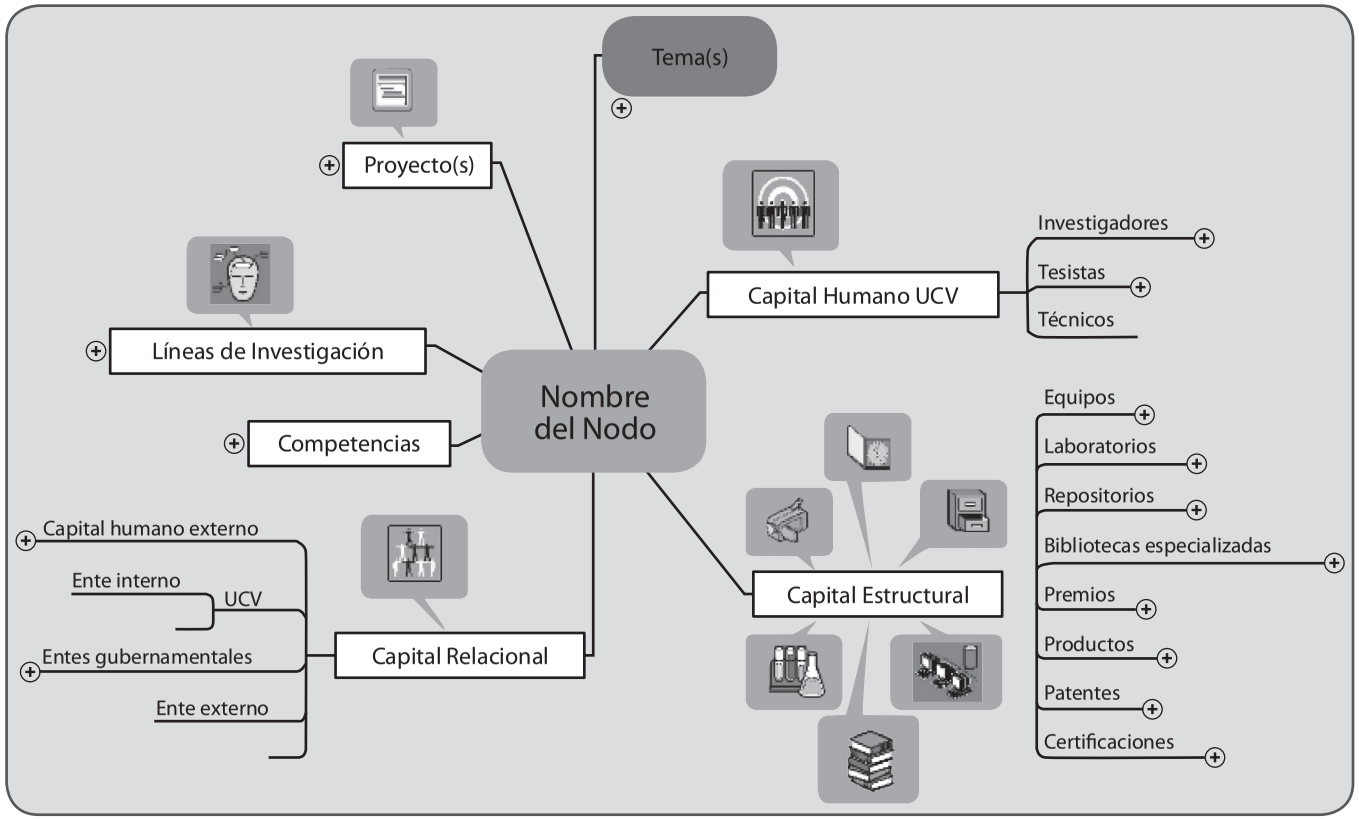
El proyecto se conceptualizó en dos etapas: organización del conocimiento y formulación de Opciones Estratégicas y Socialización del Conocimiento. Estas etapas se retroalimentan y culminan en la implantación de nuevas rutinas institucionales que instalan, como nuevas prácticas de la UCV, las actividades de las dos fases.

I) **Organización del conocimiento y formulación de opciones estratégicas**. Las actividades desarrolladas en esta etapa tienen un doble propósito. Por una parte, desarrollar metodologías para transferir a toda la UCV, una vez afinadas, y, por la otra, ofrecer resultados del trabajo directo con los investigadores y las autoridades de las Facultades que permitan mostrar las ventajas de las nuevas formas de trabajo. Las líneas de trabajo son:

18 Edgar Cotte y Dilia Galindo, químicos; Luis Germán Rodríguez, computista; Rina Surós, matemática; José Domingo Mujica, físico; Catalina Gisbert, psicóloga; Iván de la Vega, sociólogo; Pablo Liendo, médico; Alexis Rivero, ingeniero; Nydia Ruiz, antropóloga; Valentina Martínez, ingeniera; Ana Ferrer, pasante de la Escuela de Ingeniería de Petróleo, y José Ignacio Irazábal, pasante de la Escuela de Antropología.

a) **Estructuración de los activos de conocimiento de la UCV**. Consiste en el levantamiento de información inicial a partir de los datos disponibles, lo cual se completa con cuestionarios y entrevistas a los productores de conocimiento y a las autoridades de aquellas Facultades donde se concentra el conocimiento en las áreas de Energía (Ciencias e Ingeniería) y Salud y Calidad de Vida (Medicina, Odontología, Farmacia, Agronomía y Ciencias Veterinarias). Posteriormente, se amplía la búsqueda de información hacia las demás Facultades, una vez conocidas las mayores fortalezas y afinadas las herramientas de trabajo. Durante el levantamiento de la información relativa a las 'estructuras de conocimiento', se encontró que, en la práctica, la producción de conocimientos en las Facultades mencionadas se realiza –en buena medida– en la confluencia de grupos de investigación, sus relaciones de diversa índole con otros grupos –especialmente las de colaboración–, el equipamiento que utilizan para trabajar; los servicios, capacidades y pericias disponibles para articularse de inmediato con los demandantes de sus conocimientos; sus líneas y proyectos de investigación. Se desarrolló así el concepto de 'nodo de conocimiento', con el cual se designó a la estructura de investigación formada por un conjunto de Activos de Conocimiento en torno a un tema, y que conforma un espacio colaborativo sinérgico, propicio para la innovación, y que comprende su capital humano, su capital estructural, capital relacional, competencias, líneas y proyectos de investigación. La información levantada se plasmó en 'mapas', con los cuales se representan gráficamente los nodos de conocimientos y sus activos de conocimiento (ver gráfico 1). La información sobre los activos de conocimiento de la UCV presentada a través de 'mapas' ha sido de gran impacto en las negociaciones con el Estado y las empresas. Ha tenido también excelente acogida entre los productores de conocimiento, quienes además de verse representados encuentran nuevas aplicaciones a esa representación. Esto ha ocurrido, por ejemplo, con las autoridades de la Facultad de Ingeniería y con el Instituto de Inmunología de la Facultad de Medicina. Este último llevó a cabo un trabajo de reorganización interna como resultado del proceso de familiarización con la metodología y el levantamiento de sus 'nodos de conocimiento'.

Gráfico 1. ESTRUCTURA DE UN NODO DE CONOCIMIENTO



b) **Construcción de escenarios**. Se construyeron escenarios en Energía para añadir la dimensión de futuro a la estructuración de los activos de conocimiento, a fin de establecer las posibilidades de evolución de la UCV en los próximos 20 años, habida cuenta de la dinámica de la energía en el mundo, la situación del país y las fortalezas levantadas en esa área para la UCV.[19] Se elaboraron cuatro escenarios siguiendo las metodologías desarrolladas por Michel Godet y Peter Schwartz.[20] Dos ejes estratégicos, las Políticas institucionales en Energía y la Investigación, desarrollo e innovación en energías ambientalmente aceptables establecieron la necesidad de proponer cuatro escenarios a futuro, los cuales fueron:

1) **Senderos de gloria**. Escenario apuesta. Supone una investigación, desarrollo e innovación (I+D+i) orientada hacia la diversificación energética y el establecimiento de políticas institucionales concordantes en esa dirección. Asume como posible el acuerdo academia-industria-gobierno en la elaboración de políticas energéticas de bajo impacto ambiental, la participación en el proceso de innovación de los diversos actores sociales bajo un marco regulatorio adecuado, la gestión del conocimiento y los incentivos al desarrollo tecnológico. De parte de la UCV asume la generación compartida de conocimientos, el financiamiento externo a la I+D de la institución, la actualización curricular y el desarrollo de destrezas y herramientas de trabajo colaborativo, transdisciplinario y multisectorial, apoyado en una estrategia comunicacional que contribuya a la vinculación de las capacidades de la UCV en energía con las necesidades de la sociedad.
2) **Si nos dejan**. Este escenario asume el adecuado desarrollo de las Políticas institucionales en Energía y el rezago del eje estratégico I+D+i en energías ambientalmente aceptables.

19 En los momentos actuales, se está trabajando en la construcción de escenarios para Salud y Calidad de Vida.

20 Michel Godet. (2001). Manuel de Prospective Stratégique (2 vols.). París: Dunod; Peter Schwartz. (1996). The Art of the Long View. Planning for the Future in an Uncertain World. NY-Londres-Toronto-Sydney-Auckland: Doubleday.

3) **Atrapados sin salida**. Este escenario asume la ausencia de respuestas en cuanto a las Políticas institucionales en Energía y también en cuanto a la I+D+i en energías ambientalmente aceptables.
4) **Se va el tren**. Este escenario asume el desarrollo positivo del eje estratégico I+D+i en energías ambientalmente aceptables, mientras las Políticas institucionales en Energía no hallan respuesta adecuada en los actores correspondientes.

c) **Estudios de cienciametría**. Se están realizando estudios de cienciametría para establecer cuantitativamente las características de la producción de conocimientos en la UCV, tanto a lo interno como en relación con el país y los estándares mundiales. Actualmente, se está diseñando un sistema de indicadores de ciencia y tecnología para la institución, al cual cada Facultad podrá añadir los de su interés particular.

d) **Sistemas de información de acceso público**.[21] Se ha desarrollado un portal público que se integrará antes de finales de 2009 en el portal de la UCV, a fin de dar acceso a un conjunto de subsistemas de información que crecerá en la medida en que se vaya ampliando la información. Actualmente recoge:
   i) Los activos de conocimiento de la UCV en Energía, y Salud y Calidad de Vida,
   ii) La documentación en línea de la producción de la UCV en Energía,
   iii) Un visualizador de los nodos de conocimiento en Energía, y Salud y Calidad de Vida,
   iv) La documentación del proyecto GdC,
   v) Enlaces con otros sistemas de información y sitios de interés.[22]

II) **Socialización del conocimiento.** Partiendo del reconocimiento de que los contextos adecuados favorecen la innovación, esta etapa se desarrolló en dos direcciones:

21 URL provisional: http://pelleas.ucv.ve/knsucv/pages/index.html.
22 Gestión del Conocimiento en la UCV: Área Energía, Informe Final: Caracas, marzo 2007; Gestión del Conocimiento en la UCV: Área Salud y Calidad de Vida – Fase 1ª, Informe Final: Caracas, mayo 2008. Gestión del Conocimiento en la UCV: Área Energía – Etapa II, Informe Final, Caracas: febrero 2009.

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UCV
http://pelleas.ucv.ve/knsucv/pages/index.html

a) **La institucionalización de las metodologías desarrolladas**. Contando ahora con herramientas y resultados de la primera etapa, se intenta sensibilizar a la institución en relación con la riqueza en conocimientos con que cuenta, mostrando los que ya han sido identificados, los sistemas de información disponibles para promover y facilitar la relación entre los productores de conocimiento y los diversos sectores sociales, y la búsqueda del reconocimiento institucional a la producción conjunta de conocimientos con la sociedad, como uno de los pilares sobre los que se organiza la relación del entorno científico-tecnológico con los entornos productivo y financiero, para favorecer los distintos tipos de relaciones que pueden establecerse entre la Universidad y la sociedad. El proceso de transferencia de dichas herramientas a toda la institución ha pasado por ensayos de diversos tipos en las Facultades donde se han desarrollado las experiencias piloto, tratando de disponer de productos entregables bajo la forma de talleres, modelos de relacionamiento y materiales didácticos, para favorecer la dinamización de los productores de conocimiento, con los que se espera llegar a un modelo de transferencia utilizable en toda la institución, a partir del cual se entrenará el personal que se encargará de cumplir dicha función.

b) **La vinculación**. La vinculación, entendida en su sentido más amplio como la interrelación de la Universidad con los diversos entornos y con el Estado, es la otra cara de las actividades del proyecto. Se han iniciado procesos sistemáticos de relacionamiento con organizaciones empresariales, con la finalidad de establecer vínculos estables que favorezcan a las partes involucradas, y que tales proyectos hallen respaldo financiero en la LOCTI. De una iniciativa de interrelación de la UCV y la Universidad Simón Bolívar (USB) con la Asociación Venezolana de Hidrocarburos (AVHI), ente que agrupa a las operadoras petroleras socias de Petróleos de Venezuela (PDVSA), y el Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la Tecnología, realizada a comienzos del 2009, ha surgido un modelo de proyecto entre múltiples actores, donde diversos entes académicos acuerdan la colaboración para impactar efectivamente en la solución de problemas importantes del país sobre la base de sus capacidades, y las empresas o entes del Estado se relacionan con los entes académicos en atención a sus

necesidades y conocimientos, con el telón de fondo de la legislación vigente. Semejante modelo permite a las universidades participar incorporando a la relación sus diversas funciones, la formación y capacitación a través de postgrados o cursos a la medida de las necesidades del solicitante, la prestación de servicios y las actividades de investigación y desarrollo, lo cual deberá conducir al establecimiento de relaciones más profundas y productivas de donde puedan derivarse proyectos de innovación. Esto marca una diferencia importante con respecto a las relaciones puntuales, ocasionales e individuales que hasta ahora han sido la norma.

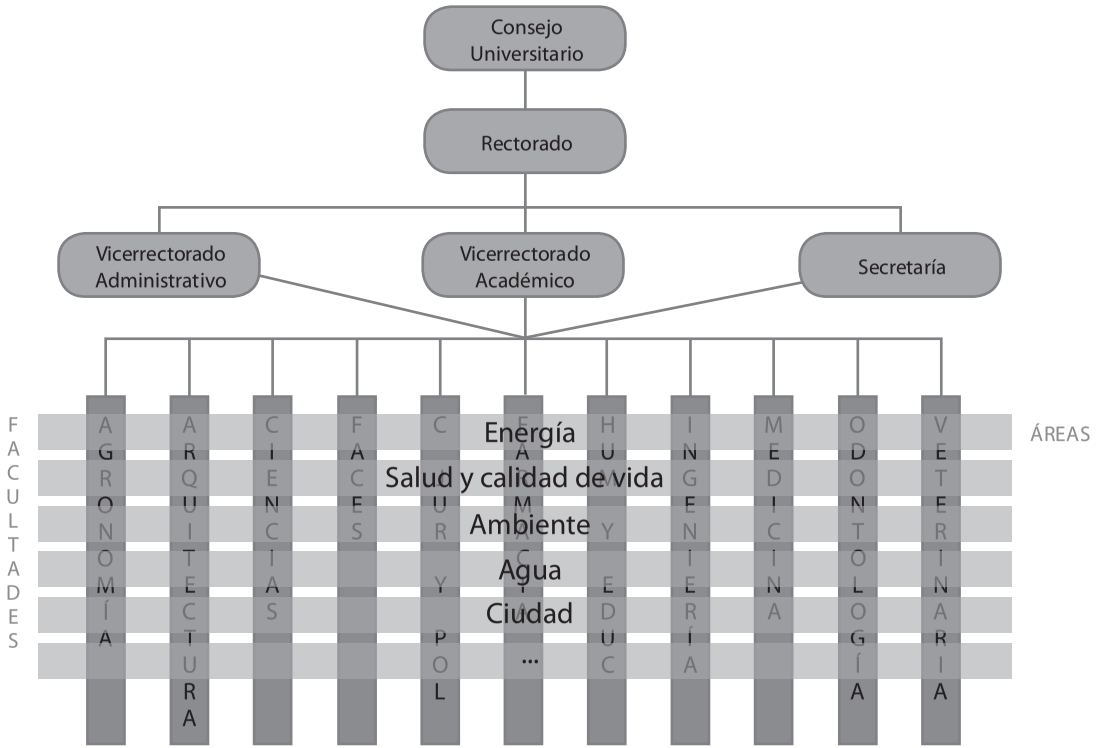
2. Situación actual de la gestión del conocimiento en la UCV

A partir de 2008, las máximas autoridades de la UCV fijaron su atención en los resultados del proyecto GdC-UCV. A partir de ese año, el Plan Estratégico de la institución incorporó la Gestión del Conocimiento como uno de sus grandes objetivos. Por otro lado, en la reorganización que tuvo lugar en el Vicerrectorado Académico se creó la Gerencia de Información y Conocimiento, y la Gerencia de Gestión del Conocimiento, las cuales, en particular la segunda, serán los entes articuladores del proyecto GdC con el resto de la institución, a fin de que los resultados obtenidos y las metodologías desarrolladas puedan ser transferidas a sus diversas instancias.

Como se señaló antes, las 'áreas' de conocimiento que se escogieron como proyectos piloto fueron "Energía" y "Salud y Calidad de Vida", en atención a los requerimientos urgentes de la sociedad, por una parte, y las fortalezas de la UCV, por la otra. Sin embargo, como parte del Programa de Cooperación Interfacultades (PCI), se había venido adelantando la integración de los conocimientos en Ambiente, por lo cual ésta será un área a incorporar desde el 2010, para el relevamiento de la información, su puesta a disposición del público en el sistema de información correspondiente, y el establecimiento de nuevos proyectos y relaciones sobre esa base. Tienden también a emerger iniciativas particulares, en algunos casos de Facultades, que muestran su disposición a iniciar la recolección de información en áreas de su interés donde ven posibilidades de incidencia en la sociedad, en temas que también se encuentran dispersos en las distintas Facultades.

Los esfuerzos por áreas que se realizan desde el proyecto GdC son parte de un intento más amplio de sistematización de la información institucional que tiene su propia dinámica en el interior de las distintas Facultades. La articulación entre ambos permitirá contar con una base de información donde estarán integrados los conocimientos de la UCV

NUEVO MODELO DE UNIVERSIDAD COMO RESULTADO DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO



por áreas y, también, según los entes académico-administrativos donde se produce conocimiento, en la cual se podrán realizar búsquedas sencillas y rápidas.

Los resultados obtenidos permiten prefigurar un modelo matricial de Universidad que incorpora en su organización la vinculación sistemática con la sociedad. Éste emerge, como resultado de la integración de los conocimientos por área y dependencias académico administrativas, con la dinamización de los productores de conocimiento hacia el trabajo con otros actores sociales y sobre la base de sus necesidades y demandas. Semejante integración sólo es posible gracias a la utilización de las tecnologías de información y comunicación, con las cuales es posible manejar enormes cantidades de información de manera flexible y rápida. El propósito es servir como soporte a los diversos tipos de relaciones entre los productores de conocimiento y su partenariado. Tiene sentido, además, como expresión de la práctica del trabajo en redes el cual, según se ha podido establecer, está más asentado en la institución de lo que se hubiera podido pensar cuando se dio inicio al proyecto.

Este nuevo modelo permite establecer las fortalezas y debilidades de la UCV, en atención a los requerimientos de la sociedad, como insumo para la elaboración de las políticas de la institución. Favorece a los productores de conocimientos empoderándolos en la medida en que se enfoca en las capacidades de éstos para la atención de temas de relevancia nacional y los pone, igualmente, en condiciones de alcanzar, con las empresas o los entes del Estado, en los niveles local, regional o nacional, financiamiento para la producción conjunta de conocimientos acerca del país.

A lo largo de este trabajo, se ha mencionado varias veces la importancia de la LOCTI. Queda por señalar la oportunidad que esta Ley ofrece para el aprendizaje y el cambio organizacional de todos los entes del SNCTI. De ser usada con criterio estratégico, la LOCTI puede ser un poderoso instrumento de aprendizaje por medio del cual es posible financiar el cambio de modelo de la universidad 'clásica', orientada hacia la docencia y la investigación, a una universidad 'emprendedora', donde el conocimiento es un potencial al servicio de la sociedad, lo cual no significa abandonar la investigación básica sino, más bien, reconocer que la Universidad tiene una nueva función adicional a las de docencia, investigación y extensión que establece la Ley de Educación Superior vigente, con la cual se puede incidir positivamente sobre el desarrollo de éstas. La articulación entre oferta y demanda de conocimientos, así como el

desarrollo sistemático de proyectos con las empresas, en especial proyectos orientados hacia la solución de problemas nacionales, ofrecen un vasto campo para el estímulo a la capacidad de innovar o de solucionar problemas, sea mediante la imitación o mediante el desarrollo de conocimientos desde la base científica o tecnológica. La utilización de la LOCTI como plataforma de aprendizaje es capaz de ayudar a la implantación de nuevas formas de relacionamiento, sobre todo de colaboración, que a la luz de sus beneficios quedarían instaladas aún si ella desapareciera.

Hay evidencias muy importantes de que el cambio de modelo de universidad es posible en un plazo de diez a quince años. Los estimulantes estudios de casos llevados a cabo en las universidades de Warwick (Inglaterra), Twente (Países Bajos), Strathclyde (Escocia), la Universidad de Tecnología de Chalmers (Suecia) y la Universidad de Joensuu (Finlandia) así lo muestran. Muestran también que entre los ingredientes que compartían en común estas universidades estaban la existencia de un grupo de gestión fuerte, comprometido con los cambios, capaz de proponerlos y negociarlos; el desarrollo de unidades independientes promotoras de la investigación, consultoría y educación por contrato; una base de financiación distinta a la estatal; un centro académico motivado, comenzando por quienes sentían más inclinación hacia el cambio y la actualización; y una cultura emprendedora capaz de establecer nuevas fuentes de ingresos y nuevas relaciones productivas con el entorno.[23]Posteriormente, se agregaron los estudios de casos en la misma dirección de la Universidad Makerere (Uganda), la Universidad Católica de Chile y la Universidad de Monash (Australia).[24]

Actualmente, la adaptación a nuevas condiciones y la pérdida de la estable comodidad de otras épocas es una realidad ineludible de las universidades. Su supervivencia depende de la flexibilidad para adecuarse a ellas. Con el proyecto de Gestión del Conocimiento, la UCV intenta marchar en la dirección de esa flexibilización.

23 Clark, Burton R. (1998). Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation. Great Britain: IAU Press – Pergamon.

24 Clark, Burton R. (2004). Sustaining Change in Universities. Continuities in case studies and concepts. Society for Research into Higher Education & Open University Press. New York.

3 DISCUSIÓN SESIÓN V

Moderador: María Soledad Tapia

Moderadora

Muchísimas gracias. Vamos a dar inicio a la sesión de preguntas, les recuerdo no extenderse demasiado en la formulación de las mismas.

José María Cadenas

En primer lugar, quisiera felicitar a los expositores y, en segundo lugar, felicitarnos nosotros por la escogencia de los dos conferencistas porque ha resultado absolutamente complementaria la exposición del doctor Roosen con la exposición de Nydia. Me pareció que nos han dado una idea bastante aproximada de la situación que nos espera en el futuro en términos más planetarios y desde los instrumentos con los que la Universidad podría contar para ser útil a ese proceso de incorporación más activa en el enfrentamiento de problemas importantísimos de nuestra sociedad, como energía, salud, la ciudad que es un tormento y, en general, no solamente ésta sino muchas ciudades del interior. Voy a hacer simplemente una pregunta y se la voy hacer al doctor Roosen. El doctor Roosen nos ha dado una extraordinaria noticia, es decir, mientras nosotros estamos preparándonos para las consecuencias de la crisis que se inicia en el 2007 y 2008, y que comienza a atacar en el 2009, el doctor Roosen nos dice que a partir del 2010 comenzaremos una época de bonanza que durará aproximadamente unos 50 años, de los cuales yo aspiraría a disfrutar algunos de ellos. También me parece que efectivamente lo que él ha dicho da una cierta idea de cómo van las cosas. Las políticas que han sido implementadas o aprobadas hasta ahora, por la Unión Europea y Estados Unidos, no parecen comenzar a dar resultados en el sentido de ir mejorando las expectativas. En cambio, es cierto por las informaciones que uno lee que las medidas que ha

adoptado China, que son medidas internas de incremento de la capacidad de consumo interno del país, han comenzado a dar resultado en términos de recuperación o de no tanta disminución de las condiciones económicas de la República China, así que efectivamente la respuesta parece mucho más lenta en el caso de las políticas de Estados Unidos y la Unión Europea, respuesta un poco más positiva en el caso de China y tal vez de la India, aunque no la conozco en este momento. Mi pregunta es muy sencilla: ¿en qué basa el doctor Rossen su optimismo para pensar que a partir de 2010 podemos comenzar a disfrutar de esa bonanza?

Moderadora

Vamos a continuar. Estoy tomando nota de las preguntas para el doctor Roosen. Habrá otra pregunta, de manera de acumular varias y que después ellos procedan a responderlas.

Ernesto González

Gracias, yo quería plantearme un escenario que puedo tratar de meterlo en las dos exposiciones, porque creo que son complementarias, como nos pasó en el primer foro. Las dos conferencias fueron complementarias y aquí nuevamente se dan con temas aparentemente disímiles, pero hay una complementariedad muy importante y ponemos como ejemplo, en la segunda conferencia, a la Universidad Central en el esquema de Venezuela, y en el esquema de Latinoamérica. El crecimiento de América Latina en ciencia, tecnología e innovación en la década del 90 fue más o menos del 12%, o sea, lo que pasa es que estamos viniendo de un número muy bajito, entonces representamos en el mundo menos del 3% de toda la producción científica, tecnológica y de innovación con respecto al resto del mundo. Ese es nuestro dato, pero hay un crecimiento del 12%, China en la década del 90 el 25%, pero en la década del 2000 está llegando ya al 50%. En el caso de Latinoamérica, el crecimiento no va a llegar al 14% en la década del 2000, o sea, que ha habido una disminución de esta velocidad de crecimiento. Entonces, tenemos un gran peso, sigo insistiendo en que el problema de América Latina no es la pobreza sino la desigualdad, cómo resolver el problema, o sea, el reto que nos está planteando el doctor Rossen de entrar en ese mundo global sin internacionalización pero con participación del esquema que usted está planteando, si tenemos un mundo totalmente desigual. En América Latina y el Caribe, cuando nosotros vemos por ejemplo el crecimiento de postgrado, la cobertura está centralizada en cuatro países fundamentalmente, la investigación solamente está en seis países y ahí Venezuela está de sexto. El problema es cómo relacionamos ahora la Universidad, con esas características que usted nos está planteando, con el mundo del trabajo, el mundo del trabajo está completamente separado, en América Latina, de las universidades. Entonces, ¿cuál sería el esquema?

Moderadora

¿Hay alguna otra pregunta?

Profesor (no identificado)

Buenos días y muchas gracias por la oportunidad que se nos da con este espacio para compartir conocimientos. Una pregunta para el doctor Roosen y es con relación a la ética mundial. Todos aquí sabemos que los Estados Unidos y los países industrializados manejan muy bien las estadísticas, los números, y si le preguntamos a cualquier norteamericano cuántas veces respira una persona a lo largo de su vida, seguro que nos lo dice. Entonces viene y se plantea la crisis financiera internacional, acaso ellos no tenían los indicadores, las estadísticas necesarias para prever esta crisis mundial, ¿qué es lo que ha pasado?, entonces uno se sorprende y se va al campo ambiental donde ha habido diferentes reuniones internacionales y sabemos sobre el calentamiento global e, igualmente, conocemos en América Latina la desigualdad que ha planteado muchísima gente. Ahorita en el caso venezolano, hablando de ética es noticioso los veintiún caballos que murieron de este venezolano. Uno dice: ¿qué es más importante? la vida de la gente o la vida de los caballos. Entonces, el mundo de la ética debería estar presente en la sociedad, en los negocios, es una intuición que no sé como la ven ustedes a través de esa investigación que han hecho actualmente. Muchas gracias.

Eduardo Aponte

Bien, la pregunta sería para ampliar la preocupación de Ernesto en términos de la desigualdad y su vinculación a la productividad de los países de la región, incluyendo el de Venezuela, el peso que tiene la desigualdad en la gobernabilidad y la productividad de los países en la región. La otra pregunta, quizás a la doctora Ruiz, pensar en qué capacidad tiene la UCV o las instituciones de educación superior en Venezuela de poder autogestionar, hasta los límites que pueda tener, su autonomía para poder avanzar conociendo los límites políticos. Para Roosen, si ha pensado el problema de desigualdad en términos de los conflictos o posible guerra, no solamente en la región latinoamericana sino en el mundo como un posible factor que no ha sido considerado en ese optimismo. A mí me preocupa el evento de una guerra que pueda determinar mucho el curso de la tendencia.

Miriam Carmona

Buenas tardes, bienvenidos doctor Roosen y doctora Ruiz. Quisiera que reflexionaran con relación a unos aportes intelectuales que hace el profesor Jorge Sábato a la teoría del conocimiento que mencionaba la profesora, la importancia de ir avanzando en el desarrollo de un país era mantener un equilibrio entre las políticas públicas del gobierno, la parte empresarial y algo muy importante: las universidades. Quisiera saber qué estrategias o políticas establecerían ustedes para los países latinoamericanos o el venezolano, para ir en busca del equilibrio que menciona Jorge Sábato. Gracias.

Moderadora

Vamos a dar inicio al ciclo de respuestas.

Gustavo Roosen

La mayor parte de mi vida yo fui empresario y un empresario que no es optimista es otra cosa. Por definición, un empresario tiene que ser optimista y ver las oportunidades con anticipación y el que tiene la capacidad de anticipación es el que sale mejor liberado en el mundo empresarial de la vida. Ahora, ¿por qué la bonanza?, ¿por qué el optimismo? Con respecto a la bonanza, primero por los antecedentes históricos, es decir, claramente en todos los ciclos sobre los cuales hablamos hubo una burbuja que explotó. La burbuja la produjeron los capitales financieros que identificaron la inversión o la tecnología que fue especulada. Entonces, en un casino en los diferentes tiempos vino una explosión. Esa explosión duró típicamente tres años, el país buscó una nueva gobernabilidad, o los países encontraron una nueva gobernabilidad y vino luego un periodo productivo de la implantación pacífica de ese descubrimiento, durante 30 o 40 años. En ese período empiezan a sucederse precisamente los albores de esa nueva tecnología, que eventualmente produce una nueva burbuja que suele estallar luego de los 60 años. Hay demasiados antecedentes que se parecen a lo que nos está ocurriendo. Este caso, como les dije antes, lo quiero situar en el 2000, no el de ahora en el 2008. Fue la burbuja del Internet la que estalló en el 2007. El señor Greenspan le salió al paso a esa burbuja, obviamente conocedor, como estoy seguro que era, de lo que había ocurrido 50 años antes. Un hombre muy inteligente empezó a bajar la tasa de fondos federales en los Estados Unidos para incentivar la actividad económica, de manera de que los efectos de la burbuja no se sintieran. Eso produjo otro tipo de casinos, en este caso terminó siendo el financiamiento hipotecario a personas que no tenían en realidad la capacidad para pagar y eso fue lo que en definitiva precipito un cuestionamiento general a ese aspecto. Sobre la falta de supervisión, claramente hubo una falta de supervisión en el empaquetamiento de productos financieros que fueron hechos por encima y más allá de la superintendencia de bancos o de la comisión nacional de valores de los Estados Unidos, o más allá de Europa, porque fueron empaquetamientos altamente sofisticados donde se empaquetaban esos que se llaman "notas estructuradas", las cuales este país compró, pero con respecto a Bolivia y Ecuador, notas estructuradas que se independizaban de los activos subyacentes que los estaban garantizando. Es esa la concepción técnica de esos productos de avanzada financiera que fueron evidentemente metidos en un casino, que eventualmente produjo la segunda burbuja, con muchas menos consecuencias con respecto a lo que vengo sosteniendo, que es la razón de ser del chip de Intel que ahora le va a tocar incrementarse, de manera que tenemos que ver las dos etapas para poder entender el optimismo. El optimismo viene porque uno empieza a ver, con bastante claridad, cómo las medidas que se están tomando para sanear el mundo financiero a escala mundial están siendo tomadas sin buscar excesivamente culpables o tratar de producir un nuevo casino muy rápido, de manera de estimular un crecimiento, sino que hay una visión de largo plazo que está hoy en día presente en las políticas públicas que se están llevando adelante, en Europa, en Asia y en los Estados Unidos, que permiten anticipar que las medidas que se están adoptando son las correctas. Yo tuve la oportunidad, y

esta no es necesariamente la razón fundamental del optimismo, de compartir varias veces con Larry Summer en los Estados Unidos, el actual asesor financiero y económico del presidente Obama. Él es una persona de un talento superior, es el sobrino de Paul Samuelson, hijo de profesores economistas que han ganado premios Nóbel, sobrino de una persona extremadamente inteligente que fue presidente de la Universidad de Harvard, fue subsecretario del tesoro en la época de Clinton y tuvo que salir por razones de su carácter. Esa persona debe tener una enorme influencia sobre las políticas públicas que se están tomando en este momento en Estados Unidos y parecería que lo peor de los riesgos de desbordarse de un sentido a otro no están ocurriendo. Con respecto al tema chino y la situación en China y la comparación que usted hace con relación a Europa, Estados Unidos y China. China ahorra el 43% de su producto interno bruto, Estados Unidos estaba ahorrando el 4 o 5% del producto interno bruto y había llegado a un nivel de consumismo tal que definitivamente era muy fácil endeudarse y no ahorrar, porque había redes de seguridad social de pensiones y retiros, que de alguna manera soportaban esas prácticas personales o familiares en la conducción del hecho económico del día a día de un ciudadano en Europa o Estados Unidos. Yo quiero rescatar un minuto el tema del postgrado para decirles porqué ahora no es sino el 43% del Producto Interno Bruto, porque ahí está la clave de una de las puertas o las llaves de las puertas que irá viendo. No ahorran por tres razones. Primero, por la política de un solo hijo no le quieren cargar la mano en su vejez a ese único hijo, de manera que no hay seguridad social, ni pensiones de vejez en China, tienen que ahorrar para los años de su ocaso. En segundo lugar, la Universidad en China es paga, modestamente pero es paga, y entran muy pocos estudiantes a la educación superior, por lo tanto los chinos se gastan una fortuna en clases particulares para que su hijo, su único hijo, llegue a la Universidad. Invierten grandes cantidades de dinero en clases complementarias para que ese único hijo llegue a la Universidad. La tercera razón: no saben consumir, no les ha llegado el consumismo todavía, no saben porqué hay que tener más de dos o tres trajes, o dos o tres pares de zapatos, ya aprenderán, pero esa parte va a tomar un tiempo. Entonces en definitiva no saben consumir. Con un nivel de ahorro tan alto del Producto Interno Bruto de moneda local y dos trillones de dólares de reservas, un partido fuerte que no le da cuenta a nadie y un plan de rescate interno para fomentar el consumo a través de obras de infraestructura, que se ejecutan con mucho más severidad que en los países de mucha más confrontación política, las medidas que está dando el paquete de ayuda para recuperar la economía china son importantes, pero sí quiero hacer un par de comentarios. China creció en el primer trimestre a 6,1%, China necesita crecer al 8%, porque necesita incorporar 25 millones de personas al empleo todos los años. Imagínense, 6,1% no es suficiente para mejorar el clima interno que China necesita tener para poder mantener esa extraña manera de conducirse que ha tenido Asia, empezando por Japón, partido fuerte, economía abierta; Taiwán, partido fuerte, economía abierta; Corea, partido fuerte, economía abierta; y ahora China, partido fuerte, economía abierta. Así que ese modelo asiático de hacer política es el que estamos viendo en China con el Partido Comunista Chino, que

como dije de comunista como tal le queda la referencia histórica del líder histórico Mao Tse Tung, pero ese pensamiento no está vigente para nada en el pensamiento estructurado de las personas que están hoy en día. En una de estas visitas que hice, y quiero hacer este comentario porque me parece importante que entendamos el contexto y quiero comunicarlo por lo que importa en nuestro medio el fenómeno asiático y el chino en particular, me tocó estar en un almuerzo con el Vicepresidente Ejecutivo del Banco Central de China, es un profesor de Economía de la universidad, tiene la mística de un PHD que se lo llevaron pagándole $ 1 millón para China, un chino nacido en China que fue a estudiar a Estados Unidos sus postgrados, sus PHD y ahí se quedó y se quedó dando clases y lo reclutaron. Esa persona tenía un pensamiento banco centralista absolutamente estructurado en cuanto a qué es política monetaria, qué es política cambiaria y qué es política fiscal. Ahí no había la menor duda de que ese técnico sabía perfectamente bien, como lo debe saber el señor que maneja el Banco Central de la Comunidad Europea, o el de la Reserva Federal de Estados Unidos, cuál es el rol autónomo que deben tener estas instituciones públicas. Eso fue una muestra que tuve en un almuerzo cualquiera, donde descubrí que esta persona definitivamente tenía un pensamiento modernizador, tenía clara comprensión de cuáles eran los principios que formaban su cargo y cuál era su autonomía en estas funciones. Todos estos antecedentes le permiten ver a uno este tema con optimismo, de manera que yo sí creo que, en la segunda mitad del año 2010, debe producirse un renovado crecimiento, ya no de casinos sino de una explotación ordenada de lo que es la tecnología de la información en todos los criterios de la vida, por eso me pareció tan interesante la presentación suya sobre la forma transversal con que la Universidad quiere abordar esto, porque en cierta forma es una comprensión bien clara de hacia dónde van los tiempos y hacia dónde van las cosas en la implantación de la sociedad del conocimiento en la que se aprovecha esta tecnología y la enorme capacidad que tiene la informática.

Con relación al tema de la desigualdad, de la desigualdad en el mundo del trabajo, a mi juicio lo produce sinceramente la confianza que la dirigencia del país, la elite de la cual habló una persona que estaba aquí antes, que es la que suele gobernar los países sobre las capacidades del ser humano, es decir, si usted tiene una clara confianza en las competencias y en las debilidades del individuo y organiza sus políticas públicas en función, no de una paternidad, ni de un tutelaje sino de darle la autoridad a ese individuo a través de la educación y darle oportunidades en la vida, esa es la única manera en la que yo creo que la desigualdad ha sido atacada en otras partes del planeta con un nivel de éxito. En el caso latinoamericano, yo quisiera rescatar dos o tres países donde siento que esto ha ocurrido de una manera muy clara: Chile, Colombia y Costa Rica. Creo que ahora también en Brasil, es la visión que uno percibe: cómo ese gigante se está realmente incorporando y despertando con mejores políticas públicas y con una gran confianza en la capacidad del país y la capacidad del brasilero de revelar, de cuidarse en esta aldea global y para ello hay un denominador común que estos países que mencioné tienen, y es que sistemáticamente los diferentes gobiernos que han tenido en los últimos 20 años han aplicado la

misma receta, no han cambiado sus políticas con respecto a lo fundamental y eso es lo que ha permitido que estas economías se diversifiquen, que se hagan más competitivas, que se busquen interrelaciones de funciones, es decir, hay que tener audacia, como la ha tenido Chile, para establecer acuerdos bilaterales con estos países asiáticos. Su política internacional ha estado centrada en la búsqueda de acuerdos bilaterales de comercio con los países asiáticos y usted está viendo ya con toda nitidez cómo se está perfilando una costa pacífica suramericana donde Perú, Chile y Colombia están viendo hacia Asia, porque están viendo precisamente esta complementariedad de la que estuve hablando y están teniendo el arrojo de firmar convenios de apertura comercial con países que tienen mano de obra sumamente barata, que tienen enorme capacidad de investigaciones tecnológicas, porque sienten y establecen esa complementaridad. Entonces, sinceramente el tutelaje no es la manera de abordar la desigualdad, es la confianza, es la capacidad del ser humano en el establecimiento sistemático de políticas públicas, con constancia y con compromiso de país a largo plazo, lo que, efectivamente, puede hacer que con el tiempo esa desigualdad, tan chocante dentro de nuestros propios países, disminuya. Ahora me refiero a su pregunta con respecto a los demás países en concierto. Esto viene dado también porque convirtamos un poco más estos foros internacionales en foros de relación entre las personas que hacemos vida diaria en los países, y no solamente los líderes políticos. El Pacto Andino no se firmó cuando se firmó por obra y gracia de los políticos, se firmó porque los empresarios se pusieron de acuerdo, fueron los empresarios los que estimularon la presencia de esos pactos. Cuando se firmó el de los tres Venezuela se abrió con México, en este caso con la desigualdad relativa que tenía nuestra economía con el caso mexicano, no fue porque los políticos lo aceptaron, fueron los empresarios los que en definitiva vieron la oportunidad de establecer este tipo de relaciones. Entonces, estos foros que se han politizado de tal manera se están convirtiendo, si se quiere, en un show mediático y no están viendo la importancia que tienen las universidades, el sector productivo, etc., en buscar esas complementariedades indispensables entre nuestros países, que permitan tener un esquema de solución mucho más hermanado, de mucho menos desconfianza entre sectores que sí habían avanzado de una buena manera en la década de los 90 y nos corresponde la bonanza, que creo que efectivamente ocurrirá con la administración de las herramientas, con la tecnología de la información. La idea es retomar con confianza que nuestros países sí pueden, que efectivamente las políticas públicas pueden ser un compromiso nacional en cuanto a su sostenimiento en el tiempo, la ética mundial y las estadísticas prevén la crisis. Francamente, no vengo a defender un casino, lo que vengo a decir es que lo que va a pasar en función de lo que son los precedentes históricos y los que abusaron de la oportunidad y violentaron las reglas y las normas evidentemente van a quedar marginados en la sociedad. No nos vayamos a confundir cuando se evalúa la importancia del sistema económico latinoamericano. La gran empresa americana es un componente relativamente pequeño de la producción de su Producto Interno Bruto. El gran proveedor de Producto Interno Bruto en los Estados Unidos es la pequeña y la mediana empresa, esa pequeña y mediana empresa es exacta-

mente la que se va a necesitar para la implantación de este sistema productivo capitalista paciente que efectivamente piensa en el largo plazo, piensa en el ahorro para hacer crecer su actividad y no en la especulación inmediata y la bonanza inmediata. Ese es el cambio que va a ocurrir en los próximos años cuando se superen las consideraciones que hemos venido anotando. Con respecto al calentamiento ambiental, evidentemente Estados Unidos es un producto también de presiones políticas. Había un gobierno neoconservador allí, que no quería ver ciertas realidades por su propia orientación política y hoy por hoy empiezan a renacer en Estados Unidos pensamientos un poco más multipolares, yo no diría que muy multipolar, pero un poco más multipolares, más conscientes del rol que tiene una potencia como los Estados Unidos. Una prueba de ello es que el presidente Obama claramente ha dicho: "yo sí voy a poner una legislación en práctica, que va a costar mucho dinero llevarla a cabo, para reducir las emisiones tóxicas en 15 años"; situación que China debe seguir muy de cerca, porque China tiene un elemento de contaminación con el carbón altísimo y, al ritmo que está creciendo, va a pasar a ser el mayor contaminante del planeta, a menos que trabaje seriamente en el mismo tema. En ese sentido quiero también, para hablar un poco del optimismo y el calentamiento global, rescatar la lectura que hice de un artículo publicado en la prensa norteamericana hace como seis meses por el Viceministro de Tecnología chino. A mí me sorprendió, porque esa persona hacía un llamado a un esfuerzo binacional para trabajar en fuentes alternas de energía y los chinos no dan puntada sin dedal y menos al publicar un artículo como éste en un periódico de alta circulación americana, a menos que estén pensando que tienen que sentarse con quien tengan que sentarse a consolidar ciertos avances tecnológicos, que permitan efectivamente eliminar el carbono del carbón y trabajar con mucho más ahínco en el carro eléctrico. Por cierto, hace dos o tres semanas China anuncia que puso a 10.000 ingenieros con una remuneración promedio de $ 600, que me pareció interesante leerlo en nota de prensa, a trabajar aceleradamente en la búsqueda de una batería más eficiente que las que hay ahora para sacar, en cinco años, un carro eléctrico o híbrido que compitiera con el que tienen los japoneses. Esas son las razones del optimismo, esas son apuestas serias que no se dicen en vano, no son promesas que se dicen sino que están dispuestos a cumplirlas. De manera pues que con respecto a la conflictividad bélica y la conflictividad mundial, sin la menor duda de que el tema del Islam radical y la cercanía que en algunos casos tiene con la energía fósil son un problema geopolítico muy considerable, yo creo que saber bordar relaciones, esto puede lucir cínico pero es la realidad, saber bordar relaciones va a ser la clave para evitar que esa situación se vuelva conflictiva frente a una necesidad de ir evolucionando en algunos de estos países. Esto manifiesta la comprensión de las desigualdades que ellas mismas tienen y que produce en cierta forma el tema de la civilidad del Islam fundamental, son presas fáciles de situaciones como la que hemos visto. A mi manera de ver, y de nuevo estoy especulando con lo que ocurra con Irak, qué tanta democracia o qué tanta apertura puede haber en Irak en los próximos 7-10 años. Las reservas de energía fósil que tiene Irak van a ser un factor muy importante, sobre todo porque de lo que yo sí estoy casi seguro es que Irak no

será más miembro de la OPEP, de eso se encargarán los países occidentales, esos 92 millones barriles de petróleo no le interesan a los países occidentales que se metan en un cartel como el de la OPEP, pero ese es un tema que en cierta forma daría pie a pensar en el conflicto de Irak como lo veían los neoconservadores de lograrse una reserva estratégica para su desarrollo económico. Pero esto para mí es una especulación, estamos en una universidad y se permite un desvarío, yo no tengo ninguna prueba de esto, pero hay unas evidencias empíricas por ahí que parecerían demostrar en definitiva que el Islam radical es un problema y yo sí creo que el mundo va a tejer importantes bordados en torno a ello. Uno de ellos es el acuerdo que se firmó en el año 95 entre Rusia y China para de alguna manera contener, apadrinar, vincular o relacionarse con alguna de las ex provincias de la Unión Soviética que son limítrofes de China y limítrofes, por supuesto, de Rusia, y donde no está totalmente claro hacia dónde van. Una de ellas con la que acaba de firmar China un acuerdo de compra futura de petróleo mediante una inversión de 10.000 millones de dólares la semana pasada, ese es el tipo de bordado que yo creo que va a venir ocurriendo en esta aldea global con los 2 trillones de dólares que tiene el Estado de China guardados en una cajita de ahorro, que va a estar haciendo estas cosas para asegurarse esa presencia con una estrategia de tratados bilaterales, que es la que está impulsando para consolidar en un momento de dificultad mundial su capacidad de acceder a materia prima, para continuar ese crecimiento económico más allá del 8%, a lo cual ellos se ven obligados y con peligros si es que quieren que ese partido fuerte se mantenga, porque es capaz de establecer más bienestar, que haría que una democracia más abierta no fuera necesaria.

Nydia Ruíz

Yo me voy a referir al tema de las universidades. Hubo dos preguntas alrededor de eso y las universidades son organizaciones que cambian con mayor dificultad, más jurásicas como se dice con tanta frecuencia ahora. En Venezuela, la Universidad tiene una situación muy particular. Actualmente, y digamos que antes era de mucha estabilidad, uno se limitaba o nos limitábamos a hacer manifestaciones para pedir más presupuesto, ahora nos parecemos más a las empresas que tenemos que ver cómo nos movemos en la circunstancia y hacia dónde nos movemos en las circunstancias cambiantes. Entonces, hay una situación paradójica, por una parte, acaban de limitar los recursos de la Universidad (apenas queda para el funcionamiento ordinario), pero por otra parte hay una cuantiosísima cantidad de dinero en torno a la Ley de Ciencia y Tecnología, que fue lo que yo quise destacar que está disponible allí para preservar la base del conocimiento, base de conocimiento que no solamente se puede consolidar sino que se puede ampliar si la Universidad se decide o las universidades se deciden a establecer nuevos tipos de vínculo con la sociedad. El proyecto de gestión de conocimiento arrancó porque estábamos buscando por Internet nuestros problemas. Nuestro problema era qué sabe la Universidad, cuánto sabe la Universidad, la Universidad sabe lo que sabe y nos pusimos a ver qué sabe la Universidad en Energía,

qué sabe la Universidad en Salud. Nos quedamos absolutamente asombrados, empezamos la búsqueda por Salud, nos quedamos absolutamente asombrados pero el asombro de lo que encontramos por Internet se quedó corto con lo que encontramos cuando empezamos a hacer las entrevistas, a visitar los laboratorios, a hablar con la gente de Energía. Aparecía muy poco, entonces en Energía tuvimos que ir más al contacto directo y lo de Energía es absolutamente asombroso, y sabemos que no hay mucha especialmente en estos momentos por el tipo de asociación que tiene PDVSA con las empresas, las empresas extranjeras que están aquí en Venezuela, ya que hubo una ventana que se cerró con relación a las empresas, porque ya estas son socias minoritarias de PDVSA, ya no aportan a la LOCTI. Por lo tanto, no tienen por qué manifestar interés en establecer relación con las universidades sino que todo eso quedaría a la discreción de PDVSA, pero entonces hay la posibilidad, con esa base de conocimiento, de hacer otro tipo de vínculo aprovechando precisamente la globalización, la internacionalización con empresas petroleras fuera de Venezuela. Es en una manera de fortalecer esta base de conocimientos, porque sin duda si eso no está en movimiento se congela o incluso se pierde. Otro de los problemas que tenemos presente es el de la inmigración de los talentos venezolanos. Entonces, hay una oportunidad, se viven tiempos muy difíciles, en eso todos estamos de acuerdo, pero hay también que usar lo que llaman "pensar fuera de la caja", lo que ha planteado el pensar de manera distinta y utilizando exactamente las herramientas que nos ofrecen las circunstancias actuales. No podemos seguir siendo los mismos, eso sencillamente nos arrastraría al fracaso más rotundo. Qué capacidad tiene la Universidad para poder autogestionar su autonomía, tanta capacidad como se disponga en la medida en que piense de esa manera, fuera de la caja, y que aproveche lo que se ofrece de oportunidad para hacerlo. Depende de la propia Universidad en este caso, ya no es como antes que todo dependía del Estado y para todo se recurría al Estado, ahora la Universidad sí tiene que pensar en términos autónomos y tiene que pensar en su autonomía también de esa manera. Con respecto al problema de Jorge Sábato, lo que ocurre en realidad es cómo solo un modelo de acercamiento entre la Universidad y la sociedad considera que participan tres actores, el Estado, el Gobierno y la Academia, y lo que ocurre es que según la perspectiva se privilegia uno u otro. En la relación, Sábato favorecía al Estado pero el modelo del sistema nacional de innovación, que es en el que está subyacente a la Ley de Ciencia y Tecnología venezolana, favorece curiosamente a la empresa. Mientras que hay otro modelo que se llama "de la triple hélice", en el que otro autor favorece a la Universidad. Eso puede servir también para ver cómo está planteado el modelo que favorece al modelo de la sociedad, puede servir para la elaboración de estas políticas, de estos lineamientos que puedan contribuir a ayudar a mantener la base de conocimiento y aumentarla, fortalecerla y ampliarla en relación con la sociedad.

Sesión VI

1

Ciencia, tecnología e innovación en América Latina
y los retos de la sociedad del conocimiento

Antonio Pasquali[1]

2

Notas sobre políticas públicas en Ciencia y Tecnología
en América Latina

Carlos Genatios[2]

Marianela Lafuente[3]

3

DISCUSIÓN DE LA SESIÓN VI

Moderador: Claudio Bifano

(1) Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.
(2) Facultad de Ingeniería de la Universidad Central de Venezuela.
(3) Facultad de Ingeniería de la Universidad Central de Venezuela.

1 Ciencia, tecnología e innovación en América Latina y los retos de la sociedad del conocimiento

Vivimos en un mundo en que ya no hay temas ni lugares absolutamente asépticos; las malas lenguas afirman incluso que las mejores infecciones se agarran hoy en los quirófanos. Pese a eso, pretendo plantear un tema que tiene una fuerte dimensión aséptica o supra ideológica, un problema aparentemente menor si se quiere y algo técnico y, sin embargo, aplicable a cualquier sistema educativo, a cualquiera de sus niveles y en el contexto socio-económico-político que se quiera, tangencial a la gran problemática del qué enseñar (sobre todo en el tercer nivel), por qué enseñar y a quién, que entiendo que son las tres grandes preguntas que quedaron en la atmósfera latinoamericana, por lo menos desde la reforma de Córdoba.

Vengo a plantear un tema que lamentablemente nadie plantea, "cómo" enseñar hoy, y lo reduzco a su aspecto esencial, a un problema de códigos: con qué códigos estamos produciendo, conservando y transmitiendo hoy día saberes, a cuáles nuevos códigos debemos adaptarnos todos. Hasta aquí llegó mi modestia porque paso a enunciar de inmediato una afirmación algo rimbombante: la sociedad humana ha podido llegar hasta donde ha llegado por dos revoluciones sucesivas a una distancia de 30 siglos aproximadamente una de otra, y ambas fueron revoluciones en los códigos para comunicarse. Les invito a un ejercicio que el mundo de la educación –al que conozco desde fuera y desde dentro y que a veces ama actuar como una casta e incluso como una corporación– no ama plantearse: me refiero a la necesidad de proceder a un enfo-

que comunicacional de todos los procesos formales e informales de transmisión y comunicación de saberes, que pueden referirse a la educación, la pedagogía, la andrología, la comunicación social, etc. Estamos viviendo en este momento una segunda revolución capital en el campo de los códigos y creo que tiene una importancia decisiva comprender esto desde el ángulo educativo, porque mirando bien las cosas la educación termina siendo la parte más noble y desinteresada del comunicar, un concepto hoy excesivamente comercializado pero que tiene dimensiones de la más absoluta nobleza por ser el mejor mecanismo adoptado por el hombre para perpetuarse en el tiempo, para convertirse en lo que soñó ser, lo cual implica necesariamente que la generación "A" transmita de la mejor manera posible todo su saber a la generación "B", y así sucesivamente.

Sabemos desde los presocráticos que existe una inherencia –esta es la categoría que usó el pensar filosófico para referirse al proceso– entre el comunicar y el estar relacionados formando sociedad, que la relacionalidad humana fue posible desde que el hombre inventó procedimientos y códigos para comunicarse. ¿En qué momento se produce la primera de las dos revoluciones antes indicadas, un momento absolutamente glorioso en el devenir del hombre? Se produjo hace unos 3.200 años apenas. El horizonte del primer homínido presto a devenir hombre ha sido recientemente desplazado hacia atrás, hacia unos 400.000 años a.C., pero también sabemos que es sólo a partir de hace 35.000 años cuando el hombre comienza a emplear imágenes grabadas o pintadas con fines mágico-religiosos y de todos modos expresivos y comunicativos, por lo que podemos suponer que es a partir aproximadamente de esa época cuando comienza el inacabado esfuerzo humano para inventar códigos siempre más perfectos que le permitan producir, conservar y transmitir conocimientos. El primer momento mágico se produce aproximadamente hacia el siglo XXXI a.C. en Urúk, una ciudad del Éufrates en Mesopotamia, con lo que hoy llamamos "la invención de la escritura"; fue un primer código rudimentario a partir del cual se hizo posible el crecimiento exponencial del saber que la humanidad podía conservar y, sobre todo, transmitir a las generaciones sucesivas. Una escritura es la representación en grafismos codificados del pensamiento y del lenguaje humano mediante un conjunto de signos convenidos. Sabemos que los primeros e imperfectos códigos fueron los llamados proto-cuneiformes, pictográficos, ideográficos y jeroglíficos, y dejaremos a los especialistas precisar algún día cuál de ellos evolucionó más rápidamente hacia códigos alfabéticos,

o si fueron los ugaritas o los egipcios los primeros en usar alfabetos tal como los concebimos hoy. Lo cierto es que durante los dieciocho siglos que median aproximadamente entre Uruk y Ugarit, ciudad mediterránea de la costa medio-oriental frente a la isla de Chipre, se gestó lentamente esa inmensa revolución humana que condujo al uso de códigos alfabéticos. La invención de los ugaritas consistió en dejar de lado los miles y miles de imprecisos grafismos que representaban cosas o cantidades de los códigos prealfabéticos, y en inventar una forma de escribir en arcilla o papiro que "copiaba" fielmente todo lo que el hombre podía decir, no ya graficando objetos reales sino descomponiendo en veinte o treinta sonidos el humano hablar e inventándole un grafismo a cada uno de dichos sonidos, las llamadas letras del alfabeto. Al comienzo, en Ugarit, los códigos son cuneiformes por predominar en esa región la arcilla sobre la que se grababan cuñitas con un palillo de madera, y fueron los fenicios, unos tres siglos después, los que convirtieron la escritura cuneiforme en la escritura lineal que aún hoy usamos (por disponer ellos más bien de papiro como soporte) regándola por todo el mundo conocido. Corresponde, pues, a los ugaritas el haber inventado el alfabeto. Casi nadie celebra este primer salto gigantesco de la cultura humana, de evanescente cultura oral a cultura escrita, que dio comienzo al inmenso proceso cumulativo de saberes que nos ha traído hasta donde hemos llegado hoy. En años de búsqueda sólo me he encontrado indirectamente una celebración de ese hecho tan capital por la mediación de Umberto Eco, que la recuerda en uno de sus textos y que repito cada vez que se me da la ocasión: es una frase de Galileo, quien en su Diálogo de los Máximos Sistemas abre un paréntesis para decir aproximadamente lo siguiente:

> *Hemos de celebrar aquellos desconocidos que en la noche de los tiempos inventaron un jueguito combinatorio de 22 caracterzuelos que nos permiten guardar y trasmitir todo el saber que queremos sin límites de espacio ni de tiempo.*

Ese milagro de los ugaritas siempre me recuerda aquella imagen de Kubrick en 2001 Odisea del Espacio, tal vez la recuerden ustedes también, en que un humanoide agarra una mandíbula de animal, descubre que puede usarla como arma e instrumento, y finalmente la lanza con un grito al cielo donde por disolución se convierte en nave espacial navegando hacia una inmensa estación orbital mientras estalla (otra genialidad de ese cineasta) la música de un vals de Strauss. Un análogo e inmenso "rito de transición" se produce con la invención del alfabeto, en Ugarit, en el siglo XII a.C. De-

bemos esa invención que cambió el destino de la humanidad a los comerciantes semitas de esa culta ciudad (que aún existe con otro nombre) que recibían mercancías del extremo oriente para regarla por todo el Mediterráneo. Buscando una manera de facilitar los cálculos, la facturación y la correspondencia con clientes, esos comerciantes cambiaron la historia de la humanidad, dotándola de un instrumento que le permitió saltar de la volátil y efímera cultura oral a la posesión de un código perfecto, que aún no ha podido mejorarse, para conservar, expresar y trasmitir conocimientos. Los fenicios, como decíamos, regaron la escritura alfabética, ahora lineal o escrita, por todo el mundo conocido. Hacia el año 1000 a.C. logran implantarla en Grecia, ignorando haberla depositado en un caldo de cultivo que daría origen, gracias a su aporte, a la cultura occidental. Un par de siglos después ya existían los poemas del ciclo homérico, un poco más tarde el conjunto de las obras platónicas y aristotélicas, la matemática de Tales, Euclides, Aristarco, Pitágoras y la música hija de la matemática… Conservable y transmisible en un código alfabético, la cultura humana iniciaba su imponderable e inconcluso viaje hacia Virgilio, Dante, Shakespeare, Galileo, Cervantes, Kant, Einstein, la física nuclear y cuántica, la genética, la computación, las nanotecnologías y todo lo que vendrá.

¿En qué consiste el carácter revolucionario de ese código que hoy llamamos escritura alfabética lineal? En su capacidad de connotarlo todo, tanto los objetos concretos como los conceptos más abstractos. Cuando alguien nos dice "casa", varios millardos de neuronas y sinapsis cerebrales se ponen en movimiento vertiginoso y no nos refieren a ninguna casa en particular, como la vería un lente fotográfico o una cámara cinematográfica o de televisión, sino que nos remite instantáneamente al concepto abstracto de casa, a aquello que ninguna foto puede producir pues toda reproducción mecánica nos mostrará una casa de tantos pisos, tal color, tantas ventanas, dos puertas y un árbol al lado, mientras que en nuestra casa mental no hay nada de eso sino el puro concepto. El código alfabético permitió al hombre, por vez primera, codificar un universo mental de cosas, sentimientos, deseos, ideas, pasiones y valores que había quedado inexpresado o reducido al angosto ámbito de las culturas ágrafas.

Dentro de poco aterrizaré en el problema universitario que nos tiene reunidos, pero me falta señalar que estamos en los comienzos de una segunda revolución de códigos tanto o más importante que la primera que salió de Ugarit, la cual ha producido, a su vez, una revolución expresiva tanto o más importante de la que se produjo hace tres mil cuatrocientos

años, cuando el tránsito de lo oral a lo escrito. Esta segunda revolución, dicho sea de paso, tampoco va a tener apologetas; los Wiener, los Shannon, los Pierce de nuestra época, más una corte de físico-matemáticos, pasarán probablemente al olvido como los mercaderes mediterráneos que inventaron codificar fonemas. Sin embargo, este segundo salto de código (que no es un código nuevo y más eficiente reemplazando a otro viejo, sino una síntesis final de todos los códigos expresivos existentes) consiste precisamente en haber logrado, mediante una rehabilitación del ya existente código dígito-binario: de 0 y 1, sobre el que trabajara el propio Leibnitz, un super-código capaz de conservar y transmitir todos los códigos inventados o por inventarse con los que el hombre pintó, escribió, hizo música o captó imágenes fijas o en movimiento. Hoy, la humanidad puede conservar y convertir en signo significante-mensaje absolutamente todo, desde un binomio hasta la Gioconda, un poema o una película, una sinfonía o un cálculo logarítmico; todo cabe en el código bígito-binario, y puesto que el problema de producir, almacenar y transmitir cantidades colosales de *bits* ha quedado ampliamente resuelto, incluso a nivel casero, henos aquí en plena segunda revolución expresiva gracias a la unificación final de todos los códigos. Queda un problema que nadie sabe si quedó resuelto o no: el de la conservación del mensaje dígito binario, electrónico, durante decenios y siglos, o cuando menos por el tiempo que nos han durado los buenos papeles de buena calidad. Los fabricantes de emulsiones, un soporte hoy a punto de desaparecer, nos aseguraron hace un par de decenios que su material de última generación duraría unos cien años. ¿Cuánto durarán las grabaciones electrónicas? Permítanme narrarles un episodio personal. Estaba visitando en los años '80 las ruinas de Luxor en el alto Egipto, y me tropecé con un grupo de unos veinte arqueólogos ingleses diseñando sobre bellísimo papel de estraza italiano, con una batería de lápices, detalles de varios monumentos. Les pregunté por qué hacían eso en la era de la imagen y de la electrónica, y me contestaron que el único testimonio de aquel monumento que sobreviviría dentro de veinte o veinticinco siglos serían sus dibujos, ya que todo lo demás estaría irremediablemente perdido.

Volviendo a nuestro tema: hoy día la cultura humana está en realidad confrontada no a una sino a cuatro revoluciones simultáneamente, todas directa o indirectamente derivadas del acceso a un super-código universal, que sería la primera de ellas. Disponemos, en segundo lugar, de una prácticamente inagotable capacidad de memorizar saberes, una memori-

zación que por primera vez en la historia de la humanidad no está en manos de chamanes, de escribas, de centros especializados más o menos accesibles, sino que está y estará aún más al alcance de todo el que disponga de un disco duro, ya hoy de las dimensiones de los *terabytes* (mil *gigas*), muy pronto de los *petabytes* (un millón de *gigas*) y para nuestros hijos de *exabytes* (un millardo de *gigas*), lo cual quiere decir que absolutamente todo lo que conserva el edificio en el que estamos (la Biblioteca Central de la UCV) cabrá en un ínfimo rincón de nuestra capacidad de almacenamiento junto con decenas de miles de mil películas, millones de imágenes y pare de contar. La UNESCO, Microsoft, el Gobierno francés (por ahora) están lanzando programas para digitalizar y poner a la orden de la humanidad millones de libros en forma gratuita. Tendremos crecientes problemas de copyright, pero un día de éstos daremos con una solución capaz de satisfacer a todas las partes. En tercer lugar, y siempre gracias al código dígito binario, hemos podido alcanzar una capacidad de procesamiento de saberes próxima a superar el trabajo de los 100 millardos de neuronas del cerebro humano. Ustedes han leído probablemente que en febrero de este año IBM puso en marcha Sequoia, una computadora con capacidad de cálculo de veinte *petaflop* (veinte millones de millardos de operaciones/segundo), un eslabón más en su desenfrenada carrera al *exaflop* (un millardo de millardos/seg.) y al *zettaflop* (mil millardos de millardos/seg.), capacidades hoy en mano de laboratorios militares, nucleares y meteorológicos, pero mañana al alcance de muchos. Para ese momento –y sería bueno que los educadores comenzasen a pensar en el futuro no tan lejano de su profesión– será realidad la profecía de Hugo de Garis y otros, de que la inteligencia artificial o *artilec* habrá superado con creces la capacidad de pensar de ese pequeño reservorio de 1.400 gramos de materia gris encerrado en nuestro cerebro. En cuarto lugar, el fácil manejo electrónico del código dígito binario también facilitó enormemente su transporte en volúmenes realmente colosales y costos próximos al cero. A manera de ejemplo, el envío de telegramas por el primer cable submarino París-New York, en código analógico Morse, costaba 10 francos-oro la palabra. Una hora de navegación por el Internet de hoy, a un costo irrisorio, implica la recepción de cientos de millardos de *bits* 1-0 convertidos en palabras, sonidos e imágenes. Esto, sin olvidar nunca que Internet hizo posible por primera vez que todos podamos convertirnos en emisores de mensajes a la humanidad entera. La aldea global es hija de esta segunda revolución de código.

Vuelvo rápidamente al tema principal con una desafiante pregunta: estamos en los comienzos de una segunda crisis mayor por cambio de código, una crisis al menos tan revolucionaria como la primera, la de Ugarit. Recordemos una vez más la definitiva importancia de los códigos: hace treinta y cinco siglos nos sacaron de la cultura ágrafa, sin porvenir, y hoy sabemos por la mejor lingüística que pensar es buscar palabras, es decir, acudir a códigos, hoy digitalizados e infinitos. La pregunta: el sistema institucionalizado y oficialmente encargado de la transmisión de saberes, llamado Educación, ¿se ha dado por enterado de esta segunda revolución o todavía duerme su sueño en los viejos laureles de los Aristóteles, Comenio, Rousseau, Montessori y Piaget? Mi respuesta, provisional e intuitiva, es que no se ha despertado, o lo ha hecho sólo sectorialmente, y aquí lanzo una bomba de profundidad, pidiendo excusas de antemano a quien pueda sentirse ofendido. La Universidad de hoy, con excepciones, es universalmente una institución conservadora, a veces un vejestorio de estructura medieval, con pequeños núcleos de gran vitalidad que son los que llevan delante, de manera aún experimental, la llamada "Educación a Distancia". Es en estos núcleos, y sólo en ellos, donde se está pensando en la problemática aquí expuesta, en la educación del mañana, en el advenimiento de códigos nuevos que tarde o temprano obligarán a las grandes máquinas para la transmisión formal e informal de conocimientos, la escuela y los medios, a transformar radicalmente su manera y métodos de hacer las cosas. En los núcleos de educación a distancia sí se piensa, mal o bien, poco o mucho, en todo esto, pero tengamos conciencia –todos sin excepción– que ellos están diseñando la única educación que quedará en el futuro, no solamente para el tercer nivel, sino para todos los niveles. ¿Han observado acaso cómo estudian hoy, cómo y de quién reciben conocimientos nuestros hijos y nietos, en esa mescolanza todavía desorganizada y asistemática pero nada negativa entre el aula e Internet? Mejor será entonces apurarse y asumir el reto de esta segunda revolución de códigos. La resistencia de la casta profesoral a esta revolución es de armas tomar, en una actitud que viene de lejos. Estoy suficientemente viejo para recordar cuando en los años 60 llegaron las famosas "tecnologías educativas", por ejemplo unos laboratorios semi electrónicos que hoy darían risa para aprender idiomas. Muchas universidades norteamericanas compraron esas tecnologías y nunca abrieron las cajas, porque ya tenían noticia de que aquello no servía para

nada o ya se había vuelto obsoleto. Más tarde, la educación académica formal y corporativista inventó la fórmula de "auxiliar docente" para descalificar la nueva tecnología; se podía utilizar pero en plan servil y auxiliar, la academia debía seguir siendo la academia y la tecnología un modesto ayudante. Buscando datos para el estado actual de la educación a distancia en Latinoamérica, me topé con la bien desagradable sorpresa de que la academia universitaria comienza a descubrir que en un cambio de código hay algo más que un "cambio tecnológico" pero sigue, en pleno siglo XXI, sin dar el brazo a torcer y ha rebautizado las nuevas formas de transmitir conocimiento con el muy reductivo y despectivo apodo de "educación virtual", una manera ni tan indirecta de dar a entender que la educación "real" y buena es la vieja. Considero este infeliz bautizo una estupidez de marca mayor; los sacerdotes de la academia que inventaron tal apodo no tienen la más peregrina idea de lo que significa filosóficamente "virtual": ese término expresa un estado meóntico, del no-ser-aún, apunta a lo que no existe todavía por ser pura "potencia", mera condición de posibilidad, algo opuesto a lo que está "en acto". Tildar a la nueva educación de "educación virtual" es tanto como decir que no-es-educación-aún, que la única, verdadera y gloriosa educación "en acto" es la imperecedera educación tradicional y presencial de la vieja escuela de la primera revolución de códigos. Entiendo que no es fácil llevar a la gente a deshacerse de ciertos hábitos tradicionalistas. Por ejemplo: hoy es el Día del Libro, soy amigo de los libros y he escrito una docena de ellos, pero me la paso diciendo y escribiendo (inútilmente, por el momento) que no hay que defender el objeto libro, ese soporte de unos doscientos gramos de papel destructor de bosques y destinado a desaparecer en pocos decenios por el uso desaforado que se hace de papel ácido, y que lo que hay que defender hasta la muerte no es el libro sino la "lectura de lo escrito" por las razones antes resumidas. Ya están en el mercado los lectores electrónicos de libros que hoy cuestan unos 180 dólares y en un par de años costarán entre 20 y 25, con capacidad de almacenar cientos de títulos cuya lectura nos costará céntimos, o será gratuita, que podremos almacenar toda la vida. Salvar la lectura porque, como dijimos, detrás de ella revive la inmortal invención de Ugarit, la escritura.

He buscado datos sobre densidad latinoamericana en educación a distancia, ese semillero de la educación futura. Sólo he conseguido los de José Silvio Pomenta, un excolega de la UNESC0 que me consta ha traba-

jado el tema. La fotografía regional, para 2004, es la siguiente: somos un continente de 6.500 universidades, 12 millones y medio de estudiantes, y apenas 164.527 alumnos en sistemas de educación a distancia que son el 1,3% de la población universitaria, el 51% de la cual no se ocupa de educación formal sino de reciclaje y educación continua, que no otorga títulos. Los que aspiran a un título por sistema de educación a distancia en este momento deben ser apenas el 0,7 - 0,8% de la población estudiantil de América Latina y el Caribe.

Concluyo con un modesto y a la vez solemne llamado al sistema universitario latinoamericano para que se monte a caballo de las nuevas tecnologías, en cuyo corazón palpita un nuevo e infinitamente poderoso código, y aborden en grande el tema de la nueva educación en la era electrónica. Me ha tocado asistir hace poco más de un mes a un Congreso sobre educación a distancia organizado en Maracaibo por la Universidad Católica, UNICA, cuyo Rector está con nosotros, y descubrí con sumo agrado que tenemos en el país gente muy preparada en esta materia; escuché por ejemplo una ponencia sobre el plagio en educación a distancia que me dejó literalmente con la boca abierta. Repito: es hora de abordar el tema del "cómo" en grande, porque no sólo los núcleos de educación a distancia están diseñando hoy lo que será en un futuro próximo la educación universitaria en general, sino que les toca a las universidades pensar y predisponer el diseño de los nuevos sistemas educativos para la era electrónica. No me gusta asumir roles de Cassandra, pero me atrevo a garantizarles que dentro de un siglo o menos nada quedará en el mundo de la vieja academia, de sus aulas, de su presencialidad, de sus bibliotecas de libros, de sus profesores hablando *ex cathedra*. Los pesimistas dicen que se está perdiendo el diálogo educador-educando. ¿Quién ha sentenciado que el diálogo por e-mail no es diálogo, o que los mensajitos telefónicos de los muchachos, con todas sus abreviaturas inventoras de nuevos lenguajes, son la tumba de la escritura y la lectura? Los idiomas mueren y renacen como el ave fénix; mejor será que la Universidad latinoamericana se prepare para un cambio que ya llegó y que ella insiste en no querer ver.

Muchas gracias.

2 Notas sobre políticas públicas en Ciencia y Tecnología en América Latina

0. Introducción

La innovación se profundiza, ya no es considerada como algo que ocurre de manera aislada, a partir de iniciativas de emprendedores visionarios que aprovechan exitosamente los desarrollos científicos y tecnológicos; la innovación es más bien un proceso inscrito en la dinámica de lo que ha dado en llamarse "el Sistema Nacional de Innovación" (SNI), sistema donde se integran componentes de los niveles macro, meso y micro de la economía que hacen posible el surgimiento y aplicación de las innovaciones tecnológicas, y su impacto en el desarrollo económico y social del país. El éxito de iniciativas innovadoras depende, dentro de este enfoque sistémico, de entramadas condiciones del entorno económico y político, nacional e internacional, de las políticas, estrategias y condiciones legales, de las capacidades sociales, del funcionamiento socio institucional y de las relaciones entre redes de actores de distintos sectores de la sociedad.

En los países de América Latina y el Caribe, a la zaga en el desarrollo, con escenarios de pobreza, desigualdad marcada en la distribución de la riqueza, pobres indicadores de educación y salud, debilidades institucionales, bajo desarrollo de las fuerzas productivas, alta dependencia económica, entre otros problemas, los SNI se han instalado, primero, de manera formal, existiendo solamente, en el mejor de los casos, como una meta a alcanzar enunciada en los planes y políticas de los gobiernos nacionales. A

pesar de que en muchos de estos países existen iniciativas puntuales exitosas, la intervención del Estado es fundamental para crear las condiciones necesarias que hagan posible la instalación de un ambiente propicio, procesos generalizados de innovación y la inserción competitiva del país dentro de los escenarios internacionales.

En este artículo se resume un estudio realizado en cuatro países de América Latina: Chile, Colombia, Uruguay y Venezuela, con el objetivo de evaluar experiencias en las áreas de ciencia, tecnología e innovación, en cuanto a capacidades, políticas, caracterización institucional, planes y programas, buscando detectar los principales obstáculos y nudos críticos para la implementación de las políticas, y las iniciativas y prácticas más exitosas. Todo esto con el fin de proponer recomendaciones para las políticas públicas, así como para los organismos de cooperación y los de desarrollo regional. Se realizó, igualmente, una revisión de la situación en cada país escogido, complementada con entrevistas y encuestas dirigidas a actores relevantes del sector.

Las conclusiones de ese trabajo apuntan a subrayar que la situación de los países en estudio, con ciertas capacidades desarrolladas en ciencia y tecnología, exige de los distintos gobiernos nacionales la necesidad de innovar en la formulación de políticas, estrategias y esquemas de gestión pública para tender, a mediano o largo plazo, a la consolidación de un Sistema Nacional de Innovación, pero, también, a más corto plazo, al aprovechamiento de las ventajas comparativas y fortalezas del país, para desarrollar sectores de oportunidad y fortalecer circuitos innovadores, ya existentes o potenciales, a nivel nacional, con el fin de competir en los mercados regionales y globales a corto plazo, y lograr impacto en la activación de la economía, el crecimiento productivo, la creación de empleos y la mejora de la calidad de vida de la población.

Asimismo, se evidencia la importancia de impulsar la participación de las agencias de cooperación y de desarrollo, a nivel regional, con la propuesta de programas que tiendan a fomentar la cooperación intraregional en ciencia y tecnología, a complementar las capacidades y fortalezas de los distintos países y a apoyar la capacidad de internacionalización de las empresas competitivas, para contribuir con la integración y el fortalecimiento de los mercados regionales.

1. Los SNCTI

A fin de incorporar las políticas e instituciones vinculadas al desarrollo científico y académico, en el sistema de innovación se amplía el concepto a "Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación"

(SNCTI). Los rasgos comunes principales de los SNCTI, para los países analizados, se resumen a continuación:

1. Los esquemas económicos se basan, principalmente, en la producción y exportación de productos primarios (entre un 58% del total de mercancías exportadas, en el caso de Uruguay, y un 91% en el caso de Venezuela). La exportación de productos de alto valor agregado es muy baja, como reflejo de los problemas de competitividad de estos países. Las graves desigualdades en la distribución de la riqueza y la pobreza son el escenario social imperante, siendo Chile el país que presenta un mejor horizonte para la superación de la pobreza, aunque mantenga actualmente una distribución bastante desigual de la riqueza.
2. Destaca el marco legal en Venezuela, tanto por la mención de la ciencia y la tecnología en la Constitución, como por la existencia de una Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación, creada en 2001, para englobar las actividades del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, y un Ministerio, como ente rector. En Colombia, el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología tiene estatus legal, a partir de una ley publicada en 1990. En los cuatro países se han hecho esfuerzos por actualizar los instrumentos legales, particularmente en los temas de propiedad intelectual y calidad, donde se responde, principalmente, a exigencias de acuerdos internacionales. Venezuela vive actualmente un cuestionamiento gubernamental a la temática de propiedad intelectual, con graves consecuencias para la protección de derechos y estímulo a las inversiones. En los cuatro países, a excepción de Uruguay, se han implementado instrumentos legales para dar validez a las firmas y documentos digitales, y para impulsar las tecnologías de información en el comercio y gobierno electrónico. Los incentivos existentes para las actividades de I+D, y de innovación, son inexistentes, insuficientes o escasamente utilizados por el sector privado. La integración en mercados regionales, como el MERCOSUR, la CAN y otros, exitosa en mayor o menor grado, no se corresponde, en paralelo, con el intercambio científico y tecnológico, muy escaso entre los países de la región, a pesar de los convenios vigentes, en particular, entre los países estudiados. Venezuela está aislada de estos sistemas de integración regional, e impulsa uno distinto, el ALBA (Alianza Bolivariana de las Américas), centrado en el comercio de

petróleo a precios subsidiados. La inseguridad, constante cambio, incoherencia, inadecuación e inestabilidad de las políticas, marco jurídico e incentivos son, para el sector privado nacional y la inversión extranjera, según distintas encuestas de reciente publicación, problemas de mayor importancia en Colombia, y muy especialmente en Venezuela, mas no así en Chile y Uruguay.

3. Se evidencian problemas de coordinación entre los organismos públicos relacionados con la formulación, coordinación, evaluación y seguimiento de las políticas en estas áreas. En general, se observa duplicación de esfuerzos, dispersión de recursos y poca coherencia entre los distintos organismos públicos relacionados con la gestión de políticas científicas y tecnológicas. En cuanto al ambiente institucional, Chile y Uruguay presentan una mejor situación, pero, las instituciones públicas, en general, gozan de poca credibilidad por parte de la población, presentando problemas en cuanto a la transparencia en su funcionamiento. Se han implementado planes que buscan mejorar el funcionamiento a partir del uso de las tecnologías de información, facilitando el acceso a la información e iniciando la automatización de trámites y procesos. Los logros del gobierno electrónico han sido más importantes en Chile que en el resto de los países estudiados, siendo Uruguay el país de este grupo más rezagado en este aspecto.
4. En los cuatro países estudiados, a pesar de que los niveles de inversión nacional son escasos, se ha logrado consolidar una importante capacidad en I+D, tanto en calidad y cantidad de investigadores, como en infraestructura de laboratorios y equipos, comparable a la media regional, y muy superior a ella en los casos de Chile y Uruguay. Esta capacidad es, sin embargo, insuficiente, si se compara con los indicadores de los países desarrollados, con los de economías emergentes de otras regiones del mundo, como las del sureste asiático, y con las recomendaciones de la UNESCO para países en desarrollo. Por otro lado, esta oferta se concentra, en más de un 70%, en las universidades, principalmente en las más importantes universidades públicas, donde se realizan la mayor parte de las actividades de I+D de cada país, financiadas, casi totalmente, con fondos del Estado. El sector productivo privado invierte y contribuye muy poco, o casi nada, con estas actividades. Otra característica común es la desvinculación de la oferta científi-

fico tecnológica con las demandas del sector productivo y con la sociedad en general. Existen pocos incentivos para desarrollar la carrera del investigador y problemas presupuestarios para apoyar las actividades de I+D en las universidades. Estas actividades no son valoradas de manera suficiente por la sociedad. En particular, el sector productivo desconoce, menosprecia o no tiene confianza en la oferta potencialmente existente en las universidades para atender sus necesidades. La productividad del sector científico y académico se mide, principalmente, en publicaciones acreditadas por índices internacionales, y es muy pobre en términos de patentes. La cooperación e intercambio de científicos es escasa a nivel regional, y se establece, principalmente, con países desarrollados.

5. Los incentivos existentes para vincular la oferta con la demanda son inexistentes, insuficientes o poco adecuados, e inclusive, en algunos casos, no se vislumbran como necesarios o convenientes. No se reconoce suficientemente la necesidad de estimular y acompañar la demanda de conocimiento y de Ciencia y Tecnología. Existen iniciativas y experiencias recientes en la creación de organismos específicos para cumplir con estos objetivos, como centros de gestión tecnológica, incubadoras, parques tecnológicos, etc., pero que, con algunas excepciones y casos particulares, han tenido un impacto limitado, por razones diversas que tienen que ver con problemas de financiamiento, falta de incentivos, instrumentos inadecuados, deficiencias institucionales, de redes de apoyo, de personal capacitado, etc.
6. Las redes nacionales de laboratorios y organismos de apoyo en certificación y calidad son débiles en estos países. Los procesos de certificación son costosos y existen pocos incentivos e instrumentos de apoyo públicos en esta área.
7. Los sistemas de protección de la propiedad intelectual son componentes débiles en todos los países estudiados. Se han hecho esfuerzos por actualizar los marcos jurídicos vigentes. Los esfuerzos pioneros en la región corresponden a Chile. Los procesos de adjudicación de patentes son, en general, lentos, difíciles y costosos, en mayor o menor grado, en los países estudiados. El número de solicitudes de patentes es escaso, a nivel nacional, en los cuatro países. Muchos inventos y productos de estos países, sin embargo, son patentados en los sistemas americanos o europeos. Los ban-

cos de patentes y sistemas de información existentes deben ser modernizados y actualizados. Estos sistemas no son utilizados, en general, por los sectores empresariales, como herramientas de extensión tecnológica y de apoyo para procesos de innovación.

8. El acceso al financiamiento es una de las principales trabas que enfrentan las empresas, particularmente el sector de la PYME, para iniciar procesos de innovación tecnológica. A pesar de algunas iniciativas incipientes, se puede afirmar que, en la práctica, no existen fondos de capital de riesgo funcionando en estos países. En Venezuela se creó e implementó la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI) en 2001 (y su aplicación se inició a finales de 2006). Esta ley incluye medidas que obligan a las grandes empresas a dirigir recursos a la innovación y a programas de ciencia y tecnología.
9. No existen o son muy débiles las redes, constituidas como tales, a nivel nacional, sectorial o regional, que proporcionen un sistema de apoyo tecnológico, asistencia técnica, información, etc. para las actividades de ciencia, tecnología e innovación. Las políticas gubernamentales establecen, en general, la necesidad de crear, fortalecer y mantener estas redes, pero sus resultados no son todavía apreciables en la práctica.
10. El sector de las PYMES es de gran importancia, ya que proporciona empleo a más del 50% de la población económicamente activa. Este sector se ha visto seriamente afectado con las políticas de apertura de mercados, las cuales imponen retos ante los cuales una gran parte de este sector no está en capacidad de responder competitivamente. Es necesario diseñar políticas de apoyo al desarrollo de las capacidades competitivas de las PYMES, orientadas a la innovación. En Venezuela, el desarrollo de las PYMES está amenazado por la implantación de confusas políticas gubernamentales que procuran avanzar a un modelo socialista ineficiente y que limita las iniciativas productivas y de competitividad. Las dificultades mayores que enfrentan las PYMES, según encuestas al sector, están relacionadas principalmente con: el entorno económico y social, el acceso al financiamiento, la cantidad y costo de trámites, los excesos y la inestabilidad de las condiciones legales y reglamentarias en la actividad económica, la ineficiencia del Estado hacia la reglamentación y

el control, las deficiencias en infraestructura y la inseguridad. La corrupción en la administración pública es también un obstáculo en Venezuela. La PYME, en los cuatro países, es un sector poco propicio a emprender procesos de innovación, debido al alto costo y riesgo de la inversión en estas actividades, la insuficiencia de redes de apoyo tecnológico, la baja calificación del personal empleado por las empresas, la poca capacidad o disposición para establecer redes de cooperación productiva, entre otros factores. Las inversiones en innovación se efectúan, predominantemente, para la adquisición y adaptación de tecnología foránea, y con la asociación con empresas extranjeras. La PYME invierte poco o nada en actividades de I+D, tiene muy poca vinculación con el sector académico-investigativo del país, y poca capacidad para establecer redes de asociación con otras empresas nacionales. El sector de PYMES de alta tecnología, en estos países, representa un porcentaje muy pequeño del total de las empresas del sector. Las experiencias exitosas y la competencia de algunos "circuitos de innovación" puntuales son hechos aislados y casi fortuitos dentro de sistemas y de políticas nacionales de innovación todavía no consolidados.

11. En general, se han formulado políticas públicas orientadas a conformar los Sistemas Nacionales de Ciencia, Tecnología e Innovación, y se puede considerar que, a nivel de la oferta científico tecnológica, de las capacidades y de las instituciones, con mayores o menores fortalezas, existen las bases iniciales para consolidar su funcionamiento a mediano o largo plazo. Sin embargo, el entorno económico y social, así como las debilidades institucionales y del capital social, constituyen factores críticos. En Venezuela, las propuestas de desarrollo de programas de innovación y desarrollo del conocimiento están siendo afectados por situaciones políticas e ideológicas que establecen lineamientos y criterios discriminatorios, que no necesariamente valoran el esfuerzo y las capacidades como criterios meritorios.

2. Consideraciones finales y recomendaciones

Con base en el estudio realizado, y tomando en cuenta los resultados de las entrevistas realizadas y las encuestas recibidas, se presentan una serie de consideraciones que pueden servir de base para ajustar las políticas públicas en ciencia y tecnología en países de la región que cuentan con

ciertas capacidades en esas áreas, como lo son Chile, Colombia, Uruguay y Venezuela, y, muy especialmente, para orientar los programas de cooperación internacional en estos países y en la región en general.

1. La gestión de la cooperación internacional en el pasado se destinó principalmente a fortalecer la oferta y capacidades de C y T, especialmente en universidades y centros de investigación, infraestructura física, capital humano, reforzamiento institucional de organismos de financiamiento, etc. En los últimos años se han introducido cambios en las políticas, ya que se incluyen también esfuerzos en acciones y programas con énfasis en el desarrollo de la tecnología y la innovación tecnológica en el sector productivo, atendiendo a las prioridades regionales de desarrollo. Estas nuevas estrategias responden a un enfoque sistémico, que busca fortalecer los Sistemas Nacionales de Innovación (SIN), con los objetivos principales de:
   - Incorporar nuevas tecnologías y procesos en la producción y procesos conexos de las empresas.
   - Fortalecer las instituciones de financiamiento, información, apoyo técnico, servicios y normas para el sector productivo.
   - Acrecentar montos, eficacia y productividad de la inversión en Ciencia y Tecnología.
   - Formar y aprovechar los recursos humanos.
   - Fortalecer las vinculaciones entre los componentes y actores del SNI.
   - Fortalecer la cooperación internacional en Ciencia y Tecnología.
   - Complementar los programas de CTI con inversiones en educación básica, secundaria, superior y capacitación laboral, entre otros.

   Sin embargo, la situación de los SNCTI en los países analizados indica que la consolidación de estos sistemas es todavía un objetivo de mediano o largo plazo, obstaculizado por las más o menos difíciles e inestables condiciones económicas, políticas, sociales e institucionales que los caracterizan. Las debilidades institucionales, la frágil continuidad de las políticas y planes, y el escaso nivel de inversión, son factores que alejan aún más la consolidación de tales sistemas.

   La educación primaria, secundaria y técnica a niveles básicos es fundamental en la preparación de la población para lograr un de-

sarrollo social más equilibrado y sostenible, que fortalezca tanto la fuerza de trabajo como las capacidades de absorción de conocimiento y la consolidación del capital social. Esta mención debe incluir los niveles de educación universitaria y profesional. Las políticas nacionales y los programas de educación de la cooperación internacional deben ser articulados con los de ciencia, tecnología y competitividad, en esta perspectiva de desarrollo.

2. La inversión nacional en Ciencia y Tecnología en estos países, que en ocasiones ha contado con el apoyo de la cooperación internacional, si bien no ha alcanzado los niveles deseables, ha sido importante para consolidar una buena capacidad y oferta científico-tecnológica. Sin embargo, el impacto de la inversión realizada, en términos generales, no ha sido claramente apreciable en la competitividad de los países y en su desarrollo económico y social. De más en más, los gobiernos han formulado políticas tendientes a valorar la ciencia y la tecnología como herramientas para el desarrollo de los pueblos, pero estas políticas necesitan también producir resultados de impacto a corto plazo, para poder validar y sostener los objetivos de más largo plazo, y justificar el gasto público en estos sectores. La grave situación de desigualdad social y de pobreza de estos países no puede esperar la respuesta de un posible, pero todavía lejano, sistema nacional que brinde un marco estable a procesos de innovación generalizados. Como los recursos son escasos, es necesario invertir una alta proporción de los mismos (pero no la totalidad) en proyectos que no sólo contemplen metas a lejano plazo, sino también a corto y mediano plazo, que generen efectos positivos en la sociedad y que sirvan de puntales para el avance de toda la sociedad. Los recursos se dispersan y tienen pocos resultados visibles porque responden a los objetivos generales de fortalecer sistemas nacionales que, por ahora, sólo existen como un enunciado, en algunos casos, hasta con estatus legal, como en los casos de Colombia y Venezuela, pero sin un sustrato concreto. Las inversiones hasta ahora realizadas para fortalecer las capacidades deben complementarse con esfuerzos por lograr impacto y visibilidad.
3. En algunos países, se ha reconocido esta situación y se han tratado de focalizar los recursos hacia áreas "prioritarias" o "de oportunidad". En países como Chile, donde las políticas tienden más

al libre mercado, esta focalización se ha hecho sobre temas o tecnologías transversales, tratando de minimizar la intervención del Estado. Se hace necesaria, por el contrario, una intervención más clara del Estado, no sólo hacia la definición de áreas prioritarias o estratégicas, sino en la activa búsqueda y aprovechamiento de oportunidades concretas de desarrollo, y al impulso del encuentro del sector del conocimiento con el productivo.

4. Para ello, debe tomarse en cuenta que estos países basan su economía principalmente en la producción y exportación de productos primarios, en general, a partir de grandes empresas nacionales o en alianzas con grandes transnacionales. Alrededor de la producción de primarios, la lógica de obtener resultados de impacto rápido obliga a considerar estrategias específicas, tales como: la utilización de la capacidad nacional, especialmente de las PYMES, para satisfacer la demanda de servicios de estas empresas; la mejora de la competitividad de estas empresas a partir del desarrollo de alta tecnología nacional en procesos de producción, control, gestión, certificación y calidad; la diversificación de la economía a partir del desarrollo de industrias "aguas abajo", que aporten valor agregado intensivo en conocimientos a los productos primarios; y a partir del desarrollo de empresas "aguas arriba", que aporten competitividad en los procesos de cultivo, extracción o producción de primarios. Alrededor de las grandes empresas, que son las que, en su mayor parte, generan la riqueza del país, pueden desarrollarse redes y *clusters* competitivos de PYMES que generen empleo y una mejor calidad de vida para la población. Las estrategias en Ciencia y Tecnología, además de continuar fortaleciendo las capacidades y, en general, los Sistemas Nacionales de CTI, deben incluir esfuerzos para detectar y profundizar fortalezas existentes en el país, a fin de atender la demanda de estas grandes empresas, desarrollar las capacidades necesarias y apoyar la consolidación de empresas *high-tech* alrededor de la producción de primarios, que son la base actual de la economía. Estas estrategias deben acompañarse de políticas públicas adecuadas y agresivas, en cuanto a compras del Estado, incentivos, redes de apoyo, financiamiento, intervención directa sobre las cadenas existentes, entre otras.
5. Por otro lado, en todos los países existen iniciativas innovadoras que han surgido de manera espontánea, sin apoyo particular

del Estado, y con alto nivel competitivo, inclusive posicionados en mercados internacionales. Las políticas públicas en ciencia y tecnología deben también concentrarse en detectar estas iniciativas, a veces muy frágiles, y en desarrollar los instrumentos apropiados para fortalecerlas e impulsar su crecimiento.

6. En la mayor parte de los casos, estas experiencias innovadoras surgen casi por causas circunstanciales imposibles de replicar o sistematizar en el contexto concreto de cada país. Por ello, también es necesario que las políticas públicas y los fondos existentes guarden el espacio necesario para que este surgimiento sea posible. Es decir, la focalización hacia proyectos y oportunidades concretas no debe ser la única directriz. Un espacio, que es muy valioso para la libre demanda, debe ser reservado necesariamente en los fondos públicos destinados al desarrollo de la ciencia y la tecnología. Con ello, el peligro de direccionar demasiado la intervención del Estado, en apuestas de desarrollo que pueden ser riesgosas, queda en alguna medida contrarrestado. El control y monitoreo del surgimiento de estas iniciativas, inesperadamente exitosas, es fundamental para el desarrollo de los mecanismos de apoyo necesarios que garanticen su crecimiento y consolidación. Asimismo, es necesario destinar fondos al reforzamiento de la oferta, de las capacidades de investigación y generación de conocimientos en todas las áreas, a la formación de investigadores y a la infraestructura de I+D.
7. El establecimiento, más que de áreas estratégicas, de proyectos específicos de desarrollo en sectores competitivos no puede ser simplemente declarado o impuesto a partir de políticas enunciadas en los organismos públicos competentes. Esta forma de intervención vertical y tradicional del Estado no es exitosa para integrar a todos los elementos y actores necesarios de los sectores públicos, académicos y productivos, que deben participar en su ejecución. Instrumentos novedosos que permitan la participación y el consenso de todos los sectores deben ser implementados para formular y ejecutar con éxito las políticas y planes del país, y darles continuidad y sustentabilidad, más allá de los cambios de gobierno. Las herramientas prospectivas han probado ser exitosas para la detección de los horizontes de oportunidad, siempre y cuando se realicen a partir de procesos amplios, incluyentes e integradores, que permi-

tan la formulación de una visión común, y el consenso de actores con intereses muchas veces divergentes. La experiencia de Venezuela en los años 2000-01, en el desarrollo de programas de prospección, en especial en el sector de la industria química asociada con procesos de extracción y producción de petróleo, es un ejemplo exitoso de esta práctica, que fue llevada, más allá del simple ejercicio prospectivo, al establecimiento de mesas de negociación y la formulación de proyectos concretos. Otro instrumento exitoso para lograr la concertación de actores y canalizar la inversión en proyectos de impacto, que permiten vincular estrechamente la oferta con la demanda e incentivar la participación del sector productivo, es el de las "Agendas" venezolanas, o las "Mesas" uruguayas. La implementación de estos instrumentos requiere tiempo e inversión de recursos, pero los mismos han probado ser efectivos para el logro de los objetivos deseados.

8. La cooperación internacional y las propuestas de programas de organismos como la Unión Europea, el BID, el BM y las agencias internacionales de cooperación de los países europeos, Canadá y Japón ha sido importante, y lo puede ser más, para fortalecer y orientar las políticas nacionales en ciencia y tecnología. Los proyectos que se implementen deben ser profunda y cuidadosamente preparados, en función de las características, fortalezas y necesidades de cada país en particular, y de lograr mayores impactos, que incluyan componentes visibles a corto plazo, en el aprovechamiento de las oportunidades de desarrollo. Estudios de preinversión, utilizando métodos prospectivos abiertos y participativos, son altamente recomendables para formular convenios más acordes con las necesidades de desarrollo y que cuenten con la aceptación general de los usuarios. Dada la difícil situación de estos países, donde el gasto se orienta con criterios de urgencia inmediata, es improbable que estos estudios se realicen con financiamiento público, por lo que, para hacerlos factibles, la cooperación internacional podría destinar para ello fondos no reembolsables, o incluirlos como una etapa necesaria en los préstamos acordados, para orientar, al menos una parte de los fondos de inversión contemplados en los convenios, a la ejecución de los proyectos prioritarios concretos definidos a partir de una visión de consenso de los actores involucrados.

9. La sustentabilidad y continuidad de los programas iniciados por las agencias de cooperación, o con organismos multilaterales, son precarias en el contexto de los países de la región, donde las condiciones políticas, económicas y sociales orientan el gasto público hacia otras prioridades inmediatas. La capacidad de endeudamiento de estos países es muy limitada, lo que dificulta el establecimiento de nuevos acuerdos que den continuidad a los anteriores. Por un lado, parece necesario incrementar los lapsos de ejecución de los contratos establecidos, lo que también es una manera de garantizar la continuidad de las políticas, más allá de los cambios gubernamentales, y, también, parece necesario flexibilizar las condiciones de los préstamos que, en tres de los países en estudio, establecen condiciones de aportes igualitarios del Estado y de los bancos en la ejecución de los préstamos, situación que retarda los proyectos, por dificultades presupuestarias, para el cumplimiento de los aportes locales previstos. Estas condiciones no parecen adaptadas a la realidad de los países en cuestión, cuyas capacidades para cumplir con la ejecución de los proyectos, por lo menos en los casos de Colombia y Venezuela, se revelan insuficientes. Por otro lado, también se hace evidente que los instrumentos de política y financiamiento implementados no son suficientes o adecuados para fortalecer la demanda del sector productivo y su participación en la inversión en procesos de innovación.
10. Los instrumentos vigentes para incentivar o apoyar la participación del sector productivo en procesos de innovación no han tenido, en general, un impacto claramente apreciable en el crecimiento competitivo de las empresas nacionales, en particular de la PYME. La estrategia no puede limitarse a ofrecer fondos de financiamiento para proyectos tecnológicos, en un entorno donde todos los componentes del sistema de innovación son débiles y muy poco coordinados entre sí, y donde el sector empresarial presenta deficiencias en cuanto a sus capacidades para la formulación y ejecución de estos proyectos. Además de concentrar los recursos para la inversión en sectores o cadenas previamente elegidos por ser competitivos, o por tener fortalezas o potencialidades claramente definidas, los instrumentos ofrecidos deben adaptarse a las necesidades específicas de cada proyecto financiado y de las distintas empresas que participan. Deben diferenciarse los ins-

trumentos adecuados para los distintos grados de desarrollo del proyecto y acompañarlo en todas sus etapas. Los modos de intervención pueden ser sobre una cadena de producción, sobre un *cluster* de empresas, o sobre empresas individuales, pero es muy conveniente incluir instrumentos que permitan hacer un diagnóstico previo de la competitividad, en cada caso, para formular un proyecto específico, con los componentes adecuados para reforzar las capacidades empresariales para su ejecución: instrumentos para la formación del personal, para la inserción o vinculación con personal de alto nivel, para adaptar la organización a las demandas de la transformación competitiva, de apoyo tecnológico, de creación de redes, de apoyo para procesos de calidad, para la búsqueda de nuevos mercados, para la exportación, etc.

Son interesantes, en este sentido, las iniciativas colombianas de encuentros de competitividad organizados por cadenas de producción. Estos encuentros deberían ser guiados hasta la formulación de proyectos concretos en cada cadena y la propuesta de instrumentos adecuados, por parte del Estado, para apoyar su ejecución.

Como forma de intervención directa, es interesante también la experiencia venezolana con el programa de "modernizadores de empresas", del MCT-FONACIT, en 2000-01. Se trataba de un instrumento que permite financiar o cofinanciar los servicios de un profesional especializado, que se inserta en el seno de una PYME, para formular un diagnóstico de su competitividad y un proyecto de innovación o de modernización tecnológica específico, el cual luego será cofinanciado y acompañado con otros instrumentos del FONACIT. También se desarrolló un portal donde se vincula la oferta con la demanda: los empresarios exponen sus problemas, los profesionales u otras empresas o instituciones presentan una oferta, y pueden plantear un proyecto conjunto para su financiamiento por el FONACIT.

Otro instrumento interesante, en el caso de Venezuela (período 2000-01), como forma de intervención directa para la construcción de la demanda regional, en este caso de las alcaldías, que en muchos casos no tienen capacidades suficientes para formular y ejecutar proyectos de ciencia y tecnología, es el Programa de Fortalecimiento a la Gestión Regional, donde se imparten talleres de formación para los funcionarios públicos y se les guía, por la vía del "aprender ha-

ciendo", en la detección de necesidades, la formulación de proyectos específicos y la constitución de alianzas con profesionales o con el sector académico, para la ejecución de los mismos, y se les orienta para la obtención de los fondos necesarios.

En Uruguay, Colombia y Chile se proponen instrumentos diferentes para el financiamiento de proyectos asociativos entre empresas. Pero para hacerlos más efectivos es necesario una intervención más activa del Estado en propiciar encuentros, complementar capacidades y proponer alternativas para financiar los costos de transacción en el establecimiento de estas asociaciones.

Una gran laguna, en los programas de fomento y desarrollo de la competitividad, y en los países estudiados, es la inexistencia de instrumentos adecuados para el apoyo a procesos de internacionalización de las empresas con potencial exportador.

Otra gran debilidad fue detectada en los instrumentos para fomentar la vinculación entre el sector académico y el sector productivo. Los programas existentes tienden a apoyar la formación de unidades de vinculación en el seno de las universidades, lo cual todavía no ha dado resultados de impacto. Parecería más adecuado orientar estos instrumentos hacia incentivar la formación de este tipo de unidades en el seno de las empresas, desde la demanda, más que desde la oferta.

En resumen, además de concentrar los recursos, al menos en parte, en proyectos específicos, es necesario revisar y evaluar el abanico de instrumentos ofrecidos actualmente, para modificarlos y adaptarlos a formas de intervención más directas, que hagan posible la ejecución de los mismos y contribuyan con la consolidación de una demanda real.

La organización de eventos regionales, para compartir y discutir las experiencias existentes de los distintos países en la formulación y ejecución de políticas de desarrollo de la ciencia y la tecnología, sería una iniciativa importante para propiciar este proceso.

11. La creación de incentivos tributarios directos para las empresas que realizan proyectos de innovación ha sido una iniciativa exitosa, en Colombia, para fortalecer la demanda y contribuir con la sostenibilidad de los programas. Estos incentivos pueden ser reglamentados por sectores, por períodos determinados, por tamaño de las empresas, etc., de manera de asegurar que contribu-

yan con la formación de una competitividad real. En Venezuela, se han introducido, además, medidas impositivas para asegurar la inversión de las grandes empresas en ciencia y tecnología, no para la creación de fondos a ser administrados por el Estado, sino en proyectos específicos ejecutados por las mismas empresas en sus actividades productivas, todo esto en el marco de la LOCTI. Las capacidades de coordinación, negociación, formulación, acompañamiento y seguimiento de proyectos, por parte de los organismos del Estado, deben fortalecerse adecuadamente, para que estas medidas tengan el éxito deseado. La política de compras tecnológicas del Estado es otro instrumento valioso para constituir una demanda sostenida en el tiempo y organizar proyectos de competitividad alrededor de cadenas específicas que se orienten a satisfacer esta demanda.

12. Los proyectos impulsados desde la cooperación internacional deben prestar especial atención a las instituciones públicas llamadas a ejecutarlos. Deben introducirse programas para la formación de los empleados públicos en gerencia social y de la innovación, con una perspectiva global de toda la cadena. Además de fortalecer las capacidades humanas, se requiere invertir en modernizar y adaptar el funcionamiento de las organizaciones según las demandas del sector productivo, y los nuevos instrumentos y políticas de intervención establecidas. Los nuevos esquemas de políticas públicas obligan a innovar en las formas institucionales de gerencia y funcionamiento. Esquemas exitosos se han introducido en CORFO (Chile), por ejemplo, con la creación de redes de aliados para la gestión y administración descentralizada de los proyectos. Alianzas con bancos de segundo piso y con la banca comercial permiten agilizar la administración de los fondos, como en los casos de Chile y Colombia, aunque hay que velar porque estos mecanismos no traben el acceso al financiamiento para las PYMES. Las tecnologías de información pueden utilizarse exitosamente para iniciar la automatización total de los procesos de atención al usuario, recepción de proyectos, evaluación, elaboración de contratos y otorgamiento de los fondos. La experiencia indica que los proyectos recientes del BID, ejecutados por los tradicionales CONICYT de cada país, han presentado dificultades en la ejecución de los componentes

de competitividad, mientras que los componentes de ciencia y tecnología se ejecutan más rápidamente. Quizás es conveniente evaluar la pertinencia de separar los dos componentes y ejecutarlos con las instituciones más adecuadas para cada sector, con las capacidades adecuadas, en cada caso, para coordinar, convocar y atender las necesidades de los investigadores, por un lado, y de los empresarios, por el otro. En el caso de Chile, la ejecución se trasladó al Ministerio de Economía, con más capacidades institucionales que el CONICYT, pero se presentan problemas de coordinación en la ejecución de los distintos componentes. La inversión en el establecimiento de sistemas de evaluación y seguimiento de la gestión y de la ejecución de los programas es una necesidad imperiosa, con la elaboración de indicadores adecuados y el establecimiento de instrumentos y plataformas adecuadas para el manejo de la información y el monitoreo del entorno. Los componentes de fortalecimiento institucional, en los proyectos de cooperación, deben ser orientados a atender estos aspectos prioritarios.

13. Los programas específicos para el desarrollo de las tecnologías de información, ya existentes en los países estudiados, deben coordinarse con las políticas de innovación vigentes, ya que su impacto no ha sido todavía suficientemente apreciable en el fortalecimiento de la competitividad de otros sectores productivos, lo cual debe ser uno de los objetivos prioritarios. La inversión debe orientarse principalmente a reforzar proyectos de desarrollo de contenidos locales, de competitividad y modernización de la PYME y cadenas productivas específicas, al gobierno electrónico, a programas de educación, al desarrollo de bases de información con una democratización del acceso equitativo y equilibrado de todos los sectores sociales y regiones del país. Esta demanda, todavía no suficientemente atendida, puede constituirse, con políticas gubernamentales adecuadas, en un enorme impulso para la industria del software en cada país. Debe, además, aumentarse la inversión en programas de formación, ya que el crecimiento del sector es muy rápido en los países estudiados.
14. Los programas de apoyo a la formación de nuevas empresas de base tecnológica, como la creación de incubadoras y semilleros, no han tenido mayor impacto, aunque hay que considerar que

son, todavía, iniciativas recientes en los países analizados, con buen potencial de desarrollo. La baja efectividad de estos programas tiene que ver con la ausencia de capitales de riesgo, las dificultades de acceso al financiamiento de la banca tradicional, la inexistencia de redes de apoyo efectivas, las trabas administrativas, la precariedad de los mecanismos de vinculación con las universidades, y, en definitiva, con la inexistencia de un verdadero sistema nacional de innovación. Los altos costos de inversión que exige la instalación de incubadoras, y su poca efectividad e impacto (salvo, tal vez, en el caso de incubadoras en TI) impulsan a no recomendar de manera inmediata la alta asignación de recursos a estos programas, al menos en los casos de países con sistemas de innovación poco consolidados, donde se requiere concentrar los escasos recursos públicos principalmente en acciones con una efectividad más probable. Iniciativas como las de incluir cursos de formación empresarial en los programas de formación profesional universitarios, de facilitar la movilización de profesores e investigadores hacia la industria, de consolidar redes de apoyo tecnológico, de crear unidades de vinculación Universidad-empresa (ubicadas preferiblemente en las empresas), de simplificar los trámites del Estado, de fortalecer el sistema de patentes, de completar el sistema financiero nacional, de crear fondos de capital de riesgo, por ejemplo, parecen más prioritarias y efectivas a la hora de racionalizar la inversión.

15. La cooperación internacional puede tener un rol importante en el desarrollo y la integración regional, con la formulación de políticas globales y programas regionales en el área de ciencia y tecnología, más allá de los convenios específicos con cada país. Las recomendaciones que surgen de este trabajo llevan a considerar, como un factor clave, el establecimiento de acciones que tiendan a complementar y aprovechar las fortalezas y desarrollos específicos de cada país en áreas determinadas. Por ejemplo, sería recomendable el establecimiento de centros de I+D de excelencia, de centros regionales de capacitación técnica, de postgrados, programas de formación y de becas regionales, en áreas específicas, seleccionadas a partir de las fortalezas ya desarrolladas en cada país, que se integren de manera complementaria por grupos de países, en redes, con el objetivo de no duplicar esfuerzos,

aprovechar las capacidades existentes en cada país y fortalecerlas, optimizar la inversión y fomentar el intercambio científico y tecnológico en la región, casi inexistente. Otro requerimiento inmediato es el de programar una agenda de intercambio y discusión en torno a las políticas y experiencias de desarrollo en ciencia y tecnología y en tecnologías de información. El establecimiento de sistemas de información regionales, para apoyo tecnológico, conformando redes entre los distintos fondos existentes, y desarrollando un observatorio de la competitividad regional, sería otra iniciativa productiva. La creación de fondos de capital de riesgo para la región podría ser promovida e impulsada a partir de la acción del banco. En sectores específicos, y atendiendo a las oportunidades de desarrollo de la región, sería necesario lanzar programas regionales en biotecnología y alrededor de las tecnologías de información, particularmente en este caso, complementando capacidades en torno al desarrollo de contenidos. Una dimensión todavía no abordada por la cooperación internacional, y en particular por el BID o el BM, tiene que ver con el impulso de programas para la internacionalización de las empresas competitivas de cada país, el apoyo a la integración de la oferta y la demanda en la consolidación de mercados regionales, el apoyo a la constitución de alianzas estratégicas y asociaciones productivas internacionales, la vinculación de redes de apoyo tecnológico en la región, y otros que contribuirían con los objetivos de impulsar el desarrollo armónico de la región.

3. Resumen de las dificultades y caracterización de los SNCTI en los cuatro países

Los resultados de la revisión efectuada se resumen en la tabla siguiente. En ella se incluye un resumen de las dificultades que deben ser superadas para consolidar los Sistemas Nacionales de Ciencia, Tecnología e Innovación, y las respuestas más significativas desarrolladas en los cuatro países. En el caso de Venezuela, se presentan las políticas públicas desarrolladas en el período septiembre 1999–febrero 2002, período asociado a la creación del Ministerio de Ciencia y Tecnología. Es importante destacar que muchas de estas iniciativas no están en marcha actualmente, debido a la implantación de un proyecto político que han llamado "socialismo del siglo XXI", pero se mencionan para ilustrar políticas que fueron diseñadas e implementadas para solventar problemas de los SNCTI.

Problema típico de CYT en América Latina	Respuesta en Chile	Respuesta en Colombia	Respuesta en Uruguay	Respuesta en Venezuela
Falta de reconocimiento de la relevancia del tema para el desarrollo del país.	Programa PIDT con apoyo del BID.	Estatus legal del SNCT. Programas de divulgación. Mudeo de Ciencia interactivo.	Creación de la Dirección Nacional de C y T en el Ministerio de Educación y Cultura. Programa de desarrollo tecnológico, con apoyo del BID.	Artículo 110 de la Constitución de 1999. Creación del Ministerio de C y T. Programas de divulgación. Proyectos de impacto de corto plazo. Plan de prospectiva.
Incoherencia o inadecuación de las políticas, estrategias e instrumentos públicos vigentes.	Programa PIDT con apoyo del BID.	Formulación de planes nacionales.	Establecimiento de programas de prospección científica y tecnológica, adscritos a la Presidencia de la República. Definición de áreas de oportunidad. Programa de desarrollo tecnológico (PDT), con apoyo del BID.	Plan Nacional de Ciencia y Tecnología. Plan Nacional de TIC. Plan Nacional de Prospectiva. Foros de participación pública para discusión de leyes y planes.
Ausencia de un marco jurídico y de incentivos apropiados.	Proyecto de incentivos para I+D. Zonas de desarrollo tecnológico. Reformas del mercado de capitales en proyecto.	Ley de Ciencia y Tecnología, 1990. Incentivos fiscales directos a proyectos de innnovación tecnológica, previa aprobación de COLCIENCIAS.	No existen incentivos específicos para la innovación. Zonas francas de alta tecnología. Incentivos para la exportación. Incentivos para I+D, poco utilizados por sector privado.	Artículo 110 de la Constitución de 1999. Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación. Leyes estatales de C y T. Ley de Firmas digitales. Otras leyes del sistema.
Insuficiencia de recursos asignados a lesfuerzo nacional en este campo.	Iniciativas de crear capitales de riesgo en curso. Meta del gobierno de aumentar gasto, no cumplida.	Incentivos tributarios para la participación del sector privado.	Necesidad de discusión de estrategias para encarar este problema, así como para garantizar la sustentabilidad de programas iniciados con financiamiento multilateral.	Aumento de la inversión en CyT como proporción del PIB. Financiamiento multilateral (BID y Banco Mundial) no se ha continuado. Creación del Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (Fonacit) 2001.

Problema típico de CYT en América Latina	Respuesta en Chile	Respuesta en Colombia	Respuesta en Uruguay	Respuesta en Venezuela
				CreacióndelFondo de Investigación y Desarrollo en Telecomunicaciones (Fidetel) 2001.
Dispersión y poco impacto de los recursos de inversión.	Programas de Prospectiva. Convocatoriaspor áreas.	PlanesNacionales en sectores de importancia para el país. Conformación de redesregionalesy nacionales.	Definicióndeáreas de oportunidad. Programa de Prospectiva. Estrategias de vinculaciónUniversidad-empresa.	Convocatoriaaproyectosespecíficos. Definicióndeáreas prioritarias. Ejerciciosprospectivos.
Debilidad institucional en el sector público.	Debilidades de coordinación y en sistemas de información. Lentitud de respuestadeCONICYT.	ReformadelEstado en curso.	Debilidad,pocacredibilidadyliderazgo de la DYNACYT. Poca credibilidad de la Corporación Nacional de Desarrollo.	Agendas para programas(suspendidas). Evaluación por pares. Portaleseimpulso delInternetparala recepción,evaluación, aprobación, financiamiento y seguimiento de proyectos en FONACIT. Programas de gobiernoelectrónico. Programas de formación en Gerencia Social y de la Innovación.
Esfuerzos individuales, aislados y poco eficaces, tanto a nivel de las instituciones públicascomopor partedeloscomponentescientíficosy empresariales.	Financiamiento a proyectos asociativos de empresas (CORFO). Coordinación del PIDTenMINECOM.	Planesregionales. Coordinación del SNCTI asignada a COLCIENCIAS. Clusters de empresas. Planesdecompetitividadencadenas productivas. Red de Centros de DesarrollosTecnológicos (CGT). Red de incubadoras.	Nohansidoexitosas las estrategias que procuran propiciar sinergias entre las universidades y la DINACYT, o entre el sectorproductivoyla DINACYT. No existe coordinación formal o los mecanismos son débiles, entre la DINACYT y otros ministerios: Economía,Industria o con la Comisión para la Sociedad de la Información y el Programa de Prospectiva(Presidencia), oconlaUniversidad de la República (CSIC).	Eliminación de las agendas por convocatoria pública y ampliaparticipación de los sectores académico,empresarial y gobierno. Se habían iniciado programas de fortalecimiento de la demanda a nivelnacional(delos sectores gubernamental,académico, empresarial). Programas de estímulo a la participación conjunta de instituciones en redparapostgrados, gestión, investigación, innovación industrial.

Problema típico de CYT en América Latina	Respuesta en Chile	Respuesta en Colombia	Respuesta en Uruguay	Respuesta en Venezuela
			La Mesa de la Cebada (iniciativa del sector privado).	
Discontinuidad en aplicación de políticas.	Programas de Prospectiva.	Convocatorias a ejercicios de prospectiva en cadenas productivas.	Establecimiento de programas de prospección científica y tecnológica, adscritos a la Presidencia de la República.	Establecimiento de programas de prospección científica y tecnológica (eliminados).
Inexistencia de indicadores de desempeño y de impacto.	Indicadores de CONICYT y de CORFO (insuficientes).	Observatorio de Ciencia y Tecnología (COLCIENCIAS).	Esfuerzos recientes de DINACYT para actualizar indicadores en I+D. Estos indicadores no incluyen información del sector privado. Encuesta reciente de innnovación (DINACYT).	Creación del Observatorio Nacional del CYT. Creación de indicadores de impacto y metodología de seguimiento de programas de fortalecimiento a la gestión regional.
Debilidad en la evaluación y seguimiento de la gestión.	Existen sistemas de seguimiento y gestión, a nivel de la administración pública, en general.	Existen iniciativas de seguimiento y gestión, en vías de ser mejoradas.	Insuficiencia de sistemas específicos de evaluación y seguimiento en actividades de ciencia, tecnología e innovación.	Existe la dirección general de evaluación en el MCT (revisa desempeño de instituciones y ajusta políticas).
Desvinculación de las actividades de I+D con las necesidades del país.	Ejercicios de prospectiva. Convocatorias por áreas.	Unidades de vinculación Universidad-empresa. Incubadoras. Centros de Desarrollo Tecnológico.	Definición de áreas de oportunidad.	Definición de áreas prioritarias. Fortalecimiento de la demanda y de la asociatividad.
Falta de visibilidad y credibilidad del sector científico.	Programas de divulgación. No se encontró información suficiente.	Programas de divulgación. No se encontró información suficiente.	Programas de divulgación. No se encontró información suficiente.	Programas juveniles de ciencia. Motivación a la participación mediante políticas para sectores prioritarios de necesidad nacional.
Debate ideologizado y estéril entre "ciencia básica" y "ciencia aplicada".	Áreas transversales prioritarias en el PIDT.	Prioridad a los programas nacionales.	Prioridad a la "ciencia útil" en áreas de oportunidad.	Prioridad a la "ciencia útil". Reconocimiento a la interdependencia de saberes y formación del talento humano (30% de los recursos destinados a programas y proyectos en el área de ciencias básicas).
Desequilibrios entre la oferta y la demanda de CYT (la oferta no se corresponde con la demanda, y hay	Ejercicios prospectivos. Fondos sectoriales. Programas regionales de CONICYT.	Cofinanciamiento a proyectos en empresas, incentivos directos a la innovación. Programas regionales.	Apoyo a la creación de unidades de vinculación y transferencia (UVT) en las universidades (instrumento del PDT que comenzará	Activación de la demanda y atención a las Pymes. Agendas (suspendidas). Fondos de Desarrollo Tecnológico.

Problema típico de CYT en América Latina	Respuesta en Chile	Respuesta en Colombia	Respuesta en Uruguay	Respuesta en Venezuela
debilidad en la demanda,tantodel sectorproductivo como del gubernamental y de la sociedad).	Convocatoriaspor áreas. Instrumentos del PIDT para sector productivo.		Iniciativa de la FacultaddeQuímica (Universidad de la República)paraincluir formaciónempresarial en los cursos de pregrado. Incubadoras de Empresas y Polo tecnológico de la FacultaddeQuímica (incubación de unidadesdel+Dpara las empresas). Centro de Gestión Tecnológica (CEGETEC) no funcionó. ProgramadeConserjerías Tecnológicas (no ha funcionado).	Fondosdedesarrollo tecnológico. Programasdeformacióndeinnovadores y modernizadores empresariales (suspendidos). Programas de insercióndeinnovadores nóvelesindustriales (suspendidos). Programasdebecas industriales.
Debilidad en la demanda de gobiernos locales ydesconocimiento del sector en regiones.	Programasregionales del CONICYT. Polosdedesarrollo tecnológico(Valparaiso).	Agendasregionales de COLCIENCIAS.	No fueron detectadasestasiniciativas. Nohayinformación.	Definición e implementación de talleres de fortalecimiento de la gestiónregional(no sehancontinuado, fueroncreadosen 2001).
Desequilibrios regionales:concentracióndelesfuerzo enCyTenlaregión capital.	Programasregionales del CONICYT. Polosdedesarrollo tecnológico(Valparaiso).	Agendasregionales de COLCIENCIAS.	No fueron detectadasestasiniciativas. Nohayinformación.	Asignaciónderecursos para CyT a través defondosregionales y locales como el FIDES (Fondo para la Descentralización) y el LAEE (Ley de asignacioneseconómicas especiales). Fomentodelosfondos estatales de CyT, y de leyes estatales de CyT.
Baseinsuficientede recursoshumanos calificados y de infraestructurapara actividadesdel+D.	Becas. Centrosdeexcelencia (Milenio). Programas CONICYT. SENCE (sector empresarial).	Becas, fortalecimiento a postgrados,programasde formación.	Becas de postgrado. Instrumentos del PDT. Programas PEDECIBA.	Política de becas y fortalecimiento de postgrado. Incremento de programasdebecas nacionaleseinternacionales. Establecimientode postgrados en Red de instituciones. Fortalecimiento de conveniosinternacionalesparaformación. Programas de beca "sandwich".

Problema típico de CYT en América Latina	Respuesta en Chile	Respuesta en Colombia	Respuesta en Uruguay	Respuesta en Venezuela
				Sistemahemisféricode intercambio de postgrado. Fortalecimiento del programa de PromocióndelInvestigador(actualmente suspendido). Programasdeformación para técnicos. Creaciónyestablecimientodelprograma paralainnovaciónen tecnología popular.
Ausencia o deficienciaderedesde apoyotecnológico, sistemas de información y de financiamientopara el sector PYMES.	Redes de aliados de CORFO. Programas de CORFO. Apoyo a centros tecnológicos. Capitalsemillayde riesgo (iniciativas recientes). PROFOS.	Redes de Centros de Desarrollo Tecnológico. Convenios de COLCIENCIAScon bancosdesegundo piso.	PDT(parcialmente).	Creación del SistemadeCalidad y Metrología. Observatorio NacionaldeCiencia y Tecnología. Redes de aliados regionales. Programa de modernizadoresde empresas. Incubadoras.
Insuficiencia del marcoinstitucional paralapromoción delainnovación,la calidad y la competitividad en el sectorproductivo.	Componentesdel PID. Programas de CORFO. Proyectodeincentivos tributarios.	Ley para PYMES. Incentivostributarios directos.	Noexistenincentivos específicos para la innovación. Zonas francas de alta tecnología. Incentivos para la exportación.	Ley de fondos de capital de riesgo. Programasdeincubadorasdeempresasde base tecnológica. Acuerdosdecooperación internacional. Establecimiento de programasdeincentivos,demodernización y de fortalecimiento del recurso humano para Pymes. Banco de Desarrollo Social y Económico. Programadeclusters a nivel nacional. Sistemasdegarantías paraPyme(Sogampi). Fondo de Crédito Industrial (Foncrei). Apoyo del Banco Exterior (BancoEx).

Problema típico de CYT en América Latina	Respuesta en Chile	Respuesta en Colombia	Respuesta en Uruguay	Respuesta en Venezuela
Poca vinculación entre los sectores empresariales y académicos.	Iniciativas de unidades de vinculación en algunas universidades (inexistente en la Universidad de Chile). Formación empresarial en los cursos universitarios.	Unidades de vinculación universidad-empresa. Incubadoras. Centros de Desarrollo Tecnológico.	Creación del UVT (instrumento PDT, 2003). CEGETEC (no funcionó). Componentes empresariales en formación universitaria. Incubadoras.	Agendas de convocatoria pública para definición de áreas de financiamiento en CyT. Foros participativos para la definición de políticas. Programa de fortalecimiento de clusters (cadenas cooperativas productivas). Construcción del SNCTI.
Debilidades de las PYMES para la competitividad: formación, redes, ausencia de capacidades para innovación.	Programas de CORFO. Financiamiento a proyectos asociativos. Capital de riesgo. Programas de SENCE para formación empresarial. Infocentros para PYME.	Programas de formación del SENA.	Instrumentos PDT. Financiamiento a proyectos asociativos.	Programa de becas industriales. Programa de inserción de personal especializado innovador en PYME (PIN industrial). Programa de Modernizadores de Empresas. Programa de Clusters. Incubadoras.
Poca colaboración entre países de América Latina.	No se encontró información de programas específicos, pero existen convenios de cooperación.	No se encontró información de programas específicos, pero existen convenios de cooperación.	No se encontró información de programas específicos, pero existen convenios de cooperación.	Creación o intensificación de la cooperación binacional y multinacional con numerosos países de la región. Rescate del Consejo Andino de C y T. Financiamiento multilateral (BID y Banco Mundial).
Escasa transparencia y participación social en formulación de políticas.	Métodos prospectivos.	Encuentros de competitividad en cadenas productivas. Prospectiva.	Selección de áreas de oportunidad. Programa de Prospectiva.	Plan Nacional de Prospectiva y ejercicios sectoriales. Metodología de agendas. Fortalecimiento de la Gestión Regional. Foros y discusión pública del Plan.

3 DISCUSIÓN SESIÓN VI

Moderador: Claudio Bifano

Moderador

Muchas gracias al doctor Pasquali por tan hermosa y retadora conferencia. Vamos a abrir el periodo de preguntas. Creo que ha sido un acierto combinar la conferencia del doctor Genatios con la del doctor Pasquali, ambas, con toda seguridad, habrán despertado interés, dudas y, por supuesto, muchas preguntas. Así que está abierto el derecho de palabra.

Como no se ha manifestado ningún voluntario, en mi condición de moderador, voy a cometer el abuso de comenzar a hacer un comentario para complementar lo dicho por el doctor Genatios. El ha recordado el Programa de Agendas del CONICIT, como una forma interesante de orientar la investigación, o el "para qué" de la investigación, a través de la participación conjunta de la academia, entes políticos y factores sociales, en un esfuerzo para buscar respuestas a demandas sociales. Además de eso, debido a que él señaló que no haber continuado ese programa significaba haber perdido una buena oportunidad de consolidar la política científica nacional, yo quería recordar que en esos momentos, además del Programa de Agendas, pueden señalarse como oportunidades perdidas la suspensión de otros programas, como por ejemplo: "Grupos de investigación", "Laboratorios nacionales", "Postgrados integrados" y todos aquellos programas que se crearon en el periodo 1954-1999, los cuales trataban de buscar una sinergia, una relación, una búsqueda conjunta de ofrecer conocimiento para la solución de problemas. Es importante recordar también que eso ocurrió debido no solamente a la falta de comprensión del problema, sino muy probablemente también al deseo, que sintieron las nuevas autoridades encargadas de dirigir la política nacional, de tratar de borrar del mapa lo que había producido la administración anterior, para crear algo nuevo, sin saber

muy bien qué se quería. El doctor Genatios recordó que estábamos transitando entonces un buen camino que probablemente vamos a tener que retomar cuando el momento sea oportuno y cuando los tiempos sean adecuados.

Ernesto González

Muchas gracias doctor Pasquali por su conferencia. Yo quería reportarle algo que existe, en el común de la historia del aprendizaje, y que es la relación estudiante-profesor. En este nuevo esquema del futuro que usted plantea, ¿cuál sería su visión de una relación estudiante-profesor? ¿o es que la educación va a ir hacia una autoformación con el futuro? Por otra parte, estuve hace como un mes en República Dominicana, en un evento sobre educación a distancia en América Latina y desarrollo social. Datos un poco más recientes en cuanto al número de estudiantes indican que para el 2008 hay casi 18 millones de estudiantes presenciales en América Latina, y más o menos de 2 millones de estudiantes no presenciales. Aparte de los 18 millones de los que estamos hablando, hay que añadir que muchos de estos estudiantes no están en sistemas formales de educación, sino en los sistemas de educación transfronteriza, que no necesariamente está regulado por los sistemas nacionales de América Latina. Aparte de eso, se consideró que estos estudiantes no tienen relación profesor-alumnos en el proceso educativo, sino que está planteada la discusión de cómo introducir en el estudiante no presencial el compromiso social que debe existir.

Antonio Pasquali

Muchas gracias por esos excelentes datos recientes. Respecto a la pregunta, yo no tengo respuesta, ¿cómo será la relación profesor-alumno dentro de 10 años, 20 años? No lo sabe nadie. Mire, yo sé de profesores que están a punto de tirar la toalla porque trabajan el triple que cuando era presencial, o sea de ahí saldrá por decantación una figura nueva. Pero profesor, la relación profesor-alumno es ya pensar en viejo, lo digo sin el menor sentido despectivo, porque hay cosas que bien deben conservarse. Tome el caso que yo siempre cito, el de Wikipedia. Todo el mundo sonrió cuando salió Wikipedia, "qué broma", se dijo. Ahora todo el mundo puede inventar lo que le da la gana y sabe usted como es la cosa. Y ¿qué paso? En febrero de este año la honorable Enciclopedia Británica se abrió a sus lectores con un sistema copiado de Wikipedia. Ahora el lector puede enviar información para mejorar la que está oficialmente en la enciclopedia británica. Por supuesto, la propia Wikipedia comenzó la reforma en Alemania, donde se creó un equipo de expertos que pasan por filtros y controles lo que manda el lector. Pero no importa, retengamos el principio, con Wikipedia el muchacho baja un tipo de saber y sube otro. Ese es el problema ¿qué se está haciendo?, que al saber le va a pasar lo que está pasando. En el campo de la energía, ¿qué pasa en la energía? Un gran teórico dice "el Guri es un mamut del pasado, dentro de 50 años no habrá Guri, habrá millones y millones y millones y seremos muchos

de nosotros consumidores y productores de energía y habrá sistemas tan sofisticados y flexibles que el exceso de energía que yo produzco me la compra el sistema y se va por la gran red. Es decir, Internet aplicado a la energía, Internet aplicado al saber. Yo les digo a los amigos que tengo en la Academia ¿qué esperan ustedes para agarrar toda la historia de Venezuela y ponerla en Wikipedia? Porque la historia nuestra es un desastre en Wikipedia, uno dice una cosa y el otro dice otra. Cuando a los muchachos de nuestros liceos les dicen "Páez", lo buscan en Wikipedia. Eso es lo primero que hacen. Es inútil cerrar los ojos o querer tapar el sol con un dedo, hay que entrar en el mecanismo, hay que entrar en la gran red donde uno baja conocimientos y sube otros, ahí hay un trasiego. Usted se acuerda de los escribas egipcios y los chamanes que eran los propietarios del saber; hoy día los sistemas cerrados tipo Google son los viejos escribas egipcios, son los viejos chamanes. Terminarán por imponerse sistemas abiertos sin propietarios, me explico, por ahí van las procesiones. Siempre les digo a mis amigos marxistas: "no desprecien el comercio, porque nos ha hecho lo que somos". Ellos inventaron el alfabeto y el cómputo, es decir, esa gente rompió con la propiedad de la escritura, la convirtió en un bien universal. Hoy día la electrónica está haciendo lo mismo, cuándo hubiera podido soñar yo tener 100.000 títulos en mi computador, en mi casa pues. Estoy haciendo un trabajo sobre libertad de expresión, me tocó revisar todo lo que existe en la materia, le pido a Massachusetts la Carta Magna de Inglaterra y lo hice todo sin levantarme de la silla de la computadora. Antes no hubiera podido hacerlo ni en 15 días. Dónde conseguía yo esa información que ya no la cita nadie, pues estaba en Google, lo hice todo sin levantarme, en eso andamos y es inútil tapar esta verdad. El sistema de transmisión de saberes ha cambiado de código y los sistemas educativos formales que no acepten esta realidad se los llevará la corriente.

Sonia Hecker

Dos cosas profesor: una, es sumamente fácil bajar la información de la computadora, pero nosotros sabemos mucho de las cosas que hacen nuestros hijos, nietos, estudiantes, etc.: copiar y pegar. Copian y reproducen y ¿dónde está el análisis?, ¿dónde está la síntesis?, ¿dónde está la elaboración del pensamiento?. No es tan fácil eso de enseñar a distancia, creo yo. Por otra parte, en este momento yo me siento como un brontosaurio defendiendo a la vieja academia. Mientras usted hablaba me fueron pasando por la memoria mis maestras de primaria, las vi sentadas en su escritorio, frente a mí, y recordé las lecciones de humanidad, de comportamiento, de esas cosas que no pasan por la máquina. Bueno, a lo mejor sí tendremos gente que sea muy eficiente, que invente cosas, no sé qué tan creativos van a ser, pero hay un elemento humano en la docencia, es decir, yo no creo que se puede enseñar ética por una máquina. Se pueden enseñar las bases teóricas, pero hay una cuestión que es la humanidad. Es como ver a mi nieto por Internet, yo lo veo en la cámara y lo veo jugando y lo gozo, pero no lo puedo abrazar. Yo no sé si en el conocimiento entra también un componente de sentimiento.

Moderador

¿Algún comentario profesor Pasquali?

Antonio Pasquali

No, no, yo estoy de acuerdo. Es problemático, todo lo que viene es problemático, profesora. Yo he dado clases de ética durante toda mi vida profesional, y no podremos posiblemente nunca enseñar metafísica o ética con computadora o por Internet, ah pero geografía como nunca. ¿Por qué en lugar de ética no comenzamos por geografía? Yo cerraría la Escuela de Geografía e intentaría enseñarla por computación.

Moderador

Tiene la palabra el profesor Lombardi.

Ángel Lombardi

No todo el mundo tiene las mismas posibilidades de aplicar la nueva tecnología, pero de que viene, viene. Esa es la parte positiva de su afirmación, es inevitable y tendríamos que asumirlo de esa manera. Yo tengo la fortuna de estar en una Universidad que desde hace una década ha decidido ensayar el nuevo reto tecnológico en educación. La Universidad Católica Cecilio Acosta tiene aproximadamente 10.000 estudiantes y el 70% son a distancia. Inclusive, en el camino hemos tenido la experiencia de atender nueve estudiantes en el exterior, gente que estaba inscrita y a mitad de carrera, por circunstancias personales, han tenido que irse del país e iban a interrumpir los estudios y nosotros les propusimos que los continuaran a distancia y ha sido una experiencia exitosa. Igualmente, alguna gente muy aprensiva tenía miedo de educar a distancia, y creamos lo que llamamos "grupos de control", o sea, un grupo en comunicación social presencial y un grupo en comunicación a distancia. El resultado ha sido que no solamente no se perdía la calidad del aprendizaje, sino que los que habían estudiado a distancia salían mejor preparados para el campo laboral y profesional. El ensayo se ha dado en Filosofía, Teología, Musicología, Museología, Educación y en todas las especialidades; y como en Comunicación el resultado es realmente impresionante. Recientemente, tuvimos una experiencia con respecto al profesorado. Hicimos una evaluación de contenidos y cuando llamamos al grupo de expertos de contenidos se dieron cuenta, por ejemplo en Historia, Geografía y Ciencias Sociales del atraso que se mantenía en nuestra enseñanza. En cambio, una vez que se incorporaron el componente tecnológico y los expertos necesarios, la ganancia ha sido absoluta para el estudiante. Eso nos ha permitido desarrollar la idea muy antipática del analfabetismo tecnológico, aplicada a profesores universitarios. Ha sido un trauma aplicar la nueva tecnología, por la falta de conocimientos, por la edad o por otras circunstancias, y para evitarlo hemos puesto a los profesores en contacto con gente muy experta en contenido, que hemos llamado "el

mediador pedagógico" y "el mediador tecnológico". Se ha creado así todo un equipo de asistencia para potenciar la enseñanza. Evidentemente, hay muchas cosas que no tienen respuesta, pero yo pienso que aquí otra vez la poesía nos ayuda: "Caminante no hay camino, se hace camino al andar".

Sarina Romero

Buenas tardes, soy docente instructor de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela. El profesor Pasquali acaba de decir que el sistema de relación de saberes no ha cambiado. Sí ha cambiado, y yo agregaría que la Universidad no se enteró, porque desde esta mañana estamos hablando de las carencias de la Universidad, de nuestra Universidad, y me llama la atención porque se supone que la Universidad es precisamente el centro del conocimiento o hasta ahora lo había sido. Pregunto entonces, ¿es que ya el conocimiento no está aquí en la Universidad? ¿A qué se debe esta resistencia aparente al cambio? Existe esa resistencia y si es así ¿dónde está el conocimiento y qué tenemos que hacer?, porque pareciera que si no está aquí hemos dejado de ser Universidad. Entonces, ¿hacia dónde tendríamos que dirigirnos? o ¿cómo atender a esta provocación que el profesor Pasquali nos ha lanzado? que además me preocupa todavía más porque si nos regresamos a la presentación del doctor Genatios, que nos dijo que tampoco hay políticas públicas que nos apoyen, y que tampoco hay una comprensión clara entre quién genera el conocimiento y cómo se aplica, entonces casi que apago la luz y me voy a mi casa. Gracias.

Carlos Genatios

No, no la apague todavía, porque justamente este seminario, este taller se llama "La Universidad latinoamericana en discusión", justamente está para eso, y la Universidad es y seguirá siendo centro del saber.

Luis Millán

Buenas tardes, la verdad es que lamento muchísimo no haber oído toda la conferencia, justamente por andar en actividades presenciales tratando de mostrar las bondades de la educación a distancia. Yo afortunadamente formo parte de un equipo de trabajo que en este momento está promoviendo el sistema de educación a distancia de la Universidad Central. Después de doce años, hemos logrado que las autoridades universitarias incorporen, al menos en su discurso, el tema. Ahora estamos tratando de que se acepte que hay dos grandes cosas en las cuales hay que invertir recursos en este momento: en los sueldos de los profesores y en la educación a distancia, si no vamos por un derrotero impredecible. Me gustaría tener alguna herramienta con la que poder repetir hasta la saciedad la conferencia, por lo menos la parte que oí de su conferencia profesor Pasquali, porque nos serviría enormemente para resolver las resistencias que se pasean por todos los argumentos posibles, resistencia a aceptar que estamos en

un proceso de transformación vertiginosa y todavía estamos comprando el boleto, estamos pensando si es importante o no invertir en el boleto del tren que arrancó hace mucho tiempo. Creo que la Universidad está obligada a vencer esas resistencias, estamos obligados a vencer esas resistencias. Yo me atrevo a decir con mucha osadía que a través de este modelo se puede enseñar y aprender cualquier cosa: absolutamente todo. Yo me atrevo a decir aquí que hay una relación humana mucho más cohesiva, mucho más consistente en los diálogos casi permanentes que se establecen, a través de distintas herramientas de este modelo, entre profesores y estudiantes, que en el modelo presencial. El modelo presencial tiene una ventaja importante, que es que sentimos el calor humano del estudiante muy cerca, pero a través de las herramientas que soportan los entornos virtuales de aprendizaje, como suele llamarse en la bibliografía sobre este tema, ese calor también se siente y la cercanía, yo diría, es mucho más sensible. Es decir, no es educación a distancia, es educación a distancia sin distancia, porque podemos acercar a quienes están justamente en sitios distantes y con posibilidades escasas de acceder a la información, al conocimiento y a la orientación de un docente. El rol del docente tiene necesariamente que ser otro. ¿Cómo se resuelve lo que planteaba la profesora? Se resuelve manejando apropiadamente las herramientas que todos los días cambian, absolutamente todos los días. Entonces, en conclusión, digo que es una labor difícil tratar de convencer sobre las bondades de un tipo de enseñanza que nuestros hijos entienden y no necesitan ningún argumento para saber que es el modo de vida más importante, la experiencia más importante que se puede tener en una intención de aprender. Gracias.

Moderador

Tiene la palabra la profesora Mabel Mundó.

Mabel Mundó

La reflexión quería hacerla en relación al planteamiento que hacía el doctor Ernesto González y a los planteamientos, que han hecho los colegas posteriormente, sobre la relación docente-alumno, en esta nueva Universidad a distancia o virtual, tomando en cuenta todo este proceso de transformación que se está dando, por lo violento e impredecible del cambio. Por eso, no podemos ubicarlo en una perspectiva, ni de espacio ni de tiempo. Hace un tiempo atrás, la relación docente-alumno era netamente presencial, no hablábamos de las tics, no hablamos de educación a distancia; la educación era presencial, teníamos allí al alumno físicamente, había una relación directa, una presencia física y, sin embargo, había una distancia emocional, una distancia social. O sea, nosotros los docentes, y es la crítica que hago, no teníamos conciencia de cuáles eran las necesidades de esos estudiantes y si realmente nuestro discurso estaba dando respuestas a esas necesidades que tenían y si estaban dando respuesta al entorno

social que por vida y por tradición de épocas remotas tiene la Universidad, que es darle respuesta a los problemas y a los grandes temas de la sociedad. Ahora resulta que esa presencialidad se aleja, porque ahora la educación debe ser a distancia, porque las tecnologías así nos lo exige. Y entonces ahora nos preocupamos por la presencialidad. Decimos ¿dónde está el alumno? estamos lejos del alumno y entonces se pierde el sentimiento y el amor y la emocionalidad con el alumno. Pero es realmente eso, o es que nos acostumbramos a estar en las cuatro paredes del aula enseñando aquellos contenidos netamente profesionalizantes que no tenían nada que ver con los problemas sociales, ni con darle respuesta a las necesidades de los estudiantes. En eso sí somos expertos, en darle a los estudiantes el conocimiento que existe en los libros, sean caducos o no, ya el conocimiento no es la producción, la construcción nueva de conocimiento y tomando en cuenta los saberes populares y las experiencias previas que traen los estudiantes. Entonces, lo que realmente nos preocupa es que no tenemos dominio de las tecnologías de la información y de la comunicación, y ante el temor de no tener conocimiento de eso prefiero estar entonces en el aula, enclaustrado en las cuatro paredes y trasmitiendo lo que toda la vida he trasmitido, sin darme cuenta de que la misión de la Universidad y del docente universitario va más allá de la trasmisión de conocimiento que ya está caduco. También he escuchado que alguien decía que es en la Universidad donde está el saber, donde está el conocimiento y si la Universidad deja de ser el centro de conocimiento desaparece como Universidad. Sobre eso digo que la Universidad no es un claustro estático, no es una estructura que no tiene vida. La Universidad somos todos nosotros, si nosotros no estamos al día, si a nosotros no nos consultan, no estamos con los procesos de transformación social que se están viviendo a nivel nacional y a nivel mundial. Seríamos nosotros los responsables de que la Universidad pierda su esencia y su significado. Entonces, la reflexión es esa: somos nosotros los que tenemos que rescatar la verdadera misión de la Universidad que está escrita, lo que pasa es que se ha ido perdiendo porque somos nosotros quienes nos hemos olvidado de cuál es nuestro rol fundamental dentro de esos procesos universitarios. Esa era la reflexión.

Moderador

No olvidemos que ha sido a través de la enseñanza presencial como se han formando generaciones de excelentes profesionales, que durante décadas han construido el país que tenemos y que podríamos perder de no saber manejar cuidadosamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Yoselin Colmenares

Buenas tardes, soy parte del convenio Cuba-Venezuela en la Universidad Marta Abreu de las Villas. Actualmente, estamos trabajando un

grupo que conforma la red de intercambio interuniversitario y específicamente con la parte de superación de los docentes en el área de las tics. Una de las reflexiones, diría yo, uno de los comentarios que hizo uno de los profesores, en la parte de la autonomía, es la auto preparación como una de las formas de superación profesional. En Cuba es justamente la auto preparación, como una forma de superación profesional, lo que se maneja. De hecho, lo que se estudia al respecto es la autonomía del aprendizaje del estudiante, donde, como dijo el profesor Pasquali, aparte de que han cambiado los códigos también ha cambiado un poco la manera de adquirir el conocimiento. Ya se ha ido un poco más allá de los profesores, los alumnos también buscan la manera de tutorarse con gente fuera del ámbito universitario y hay también otro tipo de repositorio, que son las redes. Todo eso contempla también conocimientos. Cuando estamos hablando de saberes ya la educación ha trascendido con la entrada de las tecnologías y estamos como adentrándonos en una etapa en que el alumno ya sabe manejar mejor la tecnología que los propios docentes. Eso ha cambiado un poco la perspectiva, el docente no llega al salón a hablarles de novedades del conocimiento, ya los alumnos van mucho más allá, más rápido a través del Internet y con la ayuda de los mismos compañeros de institutos o de otros lugares que los apoyan. El caso particular, la pregunta que traigo aquí para la reflexión es ¿cómo lograr que en Venezuela los institutos y colegios universitarios puedan lograr esa vinculación con las universidades autónomas y el resto de otras instituciones? ¿Cómo podría ser la vinculación con los organismos del Estado y otras instituciones que puedan apoyar a la gestión del conocimiento, para que las tics puedan llegar, de verdad, al nivel que se está hablando en el mundo, que son las redes de cooperación? Les pediría que me sugieran algunas estrategias para lograr esa vinculación.

Moderador

Tiene la palabra la doctora García Guadilla.

Carmen García Guadilla

Yo quisiera tener como una posición un poco reconciliadora entre la de Antonio Pasquali y la de la profesora que habló después, porque en realidad lo que estamos viviendo es una transición muy fuerte. La segunda revolución, como lo llama el doctor Pasquali, es de los códigos; es una revolución tecnológica que implica muchos desajustes y requiere tiempo poder hacerlos. Por supuesto, esos ajustes se van a ir dando de formas que probablemente no visualizamos. Si hay un aspecto que hay que tener claro es que alguien tiene que enseñar a discernir, pero a lo mejor no es el maestro tal cual como lo conocemos, pero sí las condiciones de discernimiento, de búsqueda de conocimientos óptimos. Hay una serie de cosas que efectivamente son necesarias ahora, a lo mejor no en la forma que nosotros habíamos

previsto. Por otro lado, yo soy más optimista en términos de que sí están pasando cosas. Hay universidades, sobre todo universidades brasileras, que están muy bien ubicadas en el rating de la web a nivel mundial. También pienso que a nivel profesoral muchos profesores emprendedores están utilizando la nueva tecnología, aunque la docencia que imparten aparezca formalmente como de uso normal. Pero de hecho la nueva tecnología se está utilizando mucho, aunque también es verdad que quizá a otro grupo de profesores le resulte muy difícil utilizarla. Yo tengo una anécdota que me pareció muy simpática. La semana pasada en un evento uno de los estudiantes me decía que efectivamente ellos tenían muchos problemas con los profesores porque no los entendían. Al preguntarle porqué no los entienden me respondió: "Mire profesora, lo que pasa es que nuestros profesores fueron formados en el siglo pasado".

Profesor (no identificado)

Yo quisiera hacer una observación aparte de la maravillosa conferencia que nos presentó el profesor Pasquali y que nos ayuda a soñar y a darnos cuenta de la tragedia que estamos viviendo. Quiero referirme concretamente a algo que dijo el profesor Genatios, como fue el problema de que las tics entren en las escuelas básicas y en las escuelas medias. Como él bien lo dijo, los centros de información empezaron a plantearlo como un esquema colectivo, un esquema comunitario, no el esquema del alumno con el computador, ni siquiera como en algunas clases, ni siquiera que el alumno empiece a usarlo como instrumento, sino que, simple y llanamente, el muchacho iba a uno centro de información que quedaba cerca de su casa. Lamentablemente, eso quedó en un número ultra reducido de posibilidades y no se dio. El profesor Genatios se refería a la falta de políticas públicas, pero una de las cosas más importantes que yo veo cuando se reflexiona sobre eso es el modelo económico. Y el modelo de desarrollo que tenemos nosotros exige un profesional con conocimiento. ¿Qué tipo de conocimiento?, porque una de las cosas que deberíamos discutir es la conexión entre las políticas, la conexión entre la LOCTI y la conexión entre hacer realmente viable este proceso de las tecnologías de información en el profesional universitario y en el niño, porque el problema empieza en el niño. Aquí todos hemos hablado de un niño que es nuestro hijo, que es el hijo de clase media y clase alta; no estamos hablando del niño del cerro que usa la tecnología, muchas veces cuando es robada. Gracias.

Eduardo Aponte

Quisiera comentar, partiendo del legado de Roosen y ahora del colega Genatios, que hubo un evento en la UNESCO hace dos o tres años en el que se planteó que la Universidad se iba a ver en peligro de extinción si no investigaba y creaba un conocimiento. Yo creo que ese es el gran reto que tienen las universidades y que la ponencia ha reflejado

claramente. ¿Cuáles van a ser las políticas, sobre todo en ciencia y tecnología, para insertarse en ese futuro que plantea Pasquali? Quizás, lo que yo pueda aportar ahora es una experiencia que tuve en la reunión mundial de universidades corporativas, en la que se decía que era un fenómeno poco conocido en la América Latina. Resultó interesante ver como las universidades corporativas fabricantes de software o de computadoras, como las DELL, explicaban que ellos han entrado en el mundo de la formación de los jóvenes, en las licenciaturas, en los bachilleratos, pero muy poco contestaron sobre el impacto, aun desconocido, en la juventud. Lo que a mí me impactó de forma impresionante fue todo lo que ha avanzado la Universidad de la Fuerza Aérea de Estados Unidos. Nos llevaron al sitio, nos pusieron en los centros de simulación y de animación interactiva y todo eso, como bien dice Pasquali, no se hace con actores vivos, se hace todo con nuevas tecnologías, que van a sustituir en gran medida mucho de lo que se puede hacer en términos de educación a distancia, con gran interactividad de los estudiantes y con unas situaciones que pueden incluir hasta los sentimientos. Pero el problema de esos paquetes es que se quedan cortos en la brecha intercultural que hay con los países que los crean. Y producto que uno compra, creo que Pasquali tiene razón, es algo que va a persistir y va a ser parte de la agenda de la Universidad en una modalidad distinta a la que se venía desarrollando. Pero yo sí encuentro que la Universidad va a tener un papel en ese futuro, un papel importante.

Moderador

Muchas gracias doctor Aponte. Yo quisiera que ustedes me permitieran esta digresión adicional. La parte de Ciencia, Tecnología e Innovación se ha visto un tanto opacada por el tema de educación a distancia. Yo creo que en los momentos en que vivimos, y siendo esto un asunto de vital importancia, no solamente para la Universidad sino para el país, yo quisiera proponerle al doctor Genatios que complementara un poco su ponencia con algunas reflexiones u orientaciones sobre lo que, a su juicio, podrían ser políticas de planificación y de apoyo de la ciencia, tecnología y la innovación en este país, como un insumo que eventualmente podría ser utilizado por los organismos competentes.

Carlos Genatios

Muchas gracias Claudio, pero la verdad es que a mí no me parece malo que las cosas queden por decir, porque si las cosas quedan por decir, sobre todo quedan por preguntar, y eso tal vez es lo más importante que nosotros tenemos que plantearnos en estos momentos. Muchas veces parece que la pregunta dice mucho más que las respuestas, pero en todo caso en Venezuela ha habido un esfuerzo sostenido desde hace muchos años por incursionar en instituciones. Yo no me voy a referir exclusivamente a la parte de ciencia y tecnología, estos esfuerzos han formado a mucha gente, permítame alejarme del tema Ciencia

y Tecnología y hablar tal vez del tema de la vivienda. En Venezuela, ha habido una cantidad de ensayos para atender el problema de la vivienda y en esta Universidad hay una cantera de resultados espectaculares de gentes que han hecho muchos estudios durante muchos años y han propuesto muchas cosas y saben de experiencias fallidas y experiencias exitosas. Yo creo que el sector de Ciencia y Tecnología es algo similar, hay experiencias fallidas y experiencias exitosas. En Educación también pasa lo mismo, entonces la pregunta siempre estará presente. Un docente investigador sobre todo se pregunta, y los de Ciencia y Tecnología no tienen que dejar de preguntarse, por algunos elementos fundamentales que mucho tienen que ver, primero que nada con el conocimiento como valor per se y libre. En una sociedad las tendencias pueden hacer que un conocimiento tenga aplicación de distinta índole, pero debe ser conocimiento como elemento fundamental, como elemento tangible de gran valor. Incluso, es necesario que la investigación se haga libremente, que se permita la reflexión y el desarrollo de la persona, el desarrollo de la realidad en la cual nosotros nos desempeñamos. Esta institución, la UCV, siempre ha tenido un buen debate alrededor de eso, digo debate porque también, como siempre, hay experiencias exitosas y experiencias no exitosas. Entonces, fíjense en el conocimiento, en la atención a las necesidades del país, en la formulación y reconstrucción de la confianza: un país sin confianza no es un país en el que se pueda hablar, no es un país en el cual la gente pueda sentarse a decirse lo que tenga que decirse. Yo creo que si esta Universidad nos enseña algo a los que pasamos por aquí es que uno puede ganar y perder en los diálogos y no pasa nada, en el buen sentido quiero decir. Quiero decir que no nos morimos, nos volvemos a ver la cara todos, tal vez si peleamos en los Consejos de Facultad nos seguimos viendo en los pasillos. Estamos condenados a ello y en el fondo nos queremos, digo yo, y también nos odiamos a veces, pero lo que va quedando en el fondo de eso es un capital humano muy profundo. Yo les puedo decir cuánto me cuesta pensar en esos temas de la administración pública por los que he pasado. Se puede criticar a mucha gente, pero cuando a mí me dicen de una persona de la UCV, puede estar del lado de uno o del otro, está robando, a mí eso me cuesta mucho creerlo y normalmente no lo acepto, no permito ni que me lo digan. Con eso quiero decir que aquí, en este ir y venir, ganar y perder, se desarrolla un estado de compenetración y respeto que le está haciendo demasiado falta al país, tal vez eso sea más importante que los temas de Ciencia y Tecnología en estos momentos. El país vive en una nebulosa en la que la agresión forma parte de todos los días y ante eso me preocupa muchísimo, sobre todo, que nos sintamos aislados, porque cuando uno siente que esas amenazas nos tientan, por decirlo de buena manera, cada uno de nosotros tiende a aislarse, a decirse ¿qué hago yo en esta situación?, ¿cómo hago?, ¿cómo resuelvo mis dificultades?, y lo fundamental es que no sólo el tema político, sino otros también nos unan y nos permitan ver que somos una comunidad de valores de pensamientos distintos, pero que puede vivir y ser buen ejemplo para el país en este sentido. No por ello

quiero decir que en la UCV sean puras flores, porque también tenemos muchas cosas tremendas aquí.

Quiero completar dos cositas más, les decía conocimiento, atención a las necesidades del país, desarrollo de capacidades asociativas, recuperación del capital social siempre por hacer, luego también tenemos el tema del impulso a los sectores productivos. Si nosotros queremos tener un país productivo en el cual la Ciencia y la Tecnología tengan razón de ser, la participación en los espacios productivos es fundamental, los espacios productivos no pueden ser de un solo sector, son un mecanismo para el desarrollo de las capacidades humanas, son una forma. La gente puede decir: "yo quiero ser empresario o no quiero serlo", no importa, cada quien puede escoger, o decir "la vida me ha llevado a una cosa u otra". Pero en todo caso eso también es un tema de libertad que en el país se ve profundamente amenazado. La formulación de políticas públicas que generen consenso y que sean un espacio de encuentro de la gente es fundamental.

En relación con el tema de las tecnologías de información, yo lamento tener que volver a decir cosas que decía hace 10 años. Es como doloroso para uno ir aprendiendo e ir escuchando críticas; pero ahora es para que no se nos olvide, entonces fíjense, la tecnología de información siempre es un tema que se relaciona con conectividad, acceso para todo el mundo, Ley de Telecomunicaciones, apertura de las telecomunicaciones. Estamos en este momento en la unicidad de la CANTV, el único tubo por el que pasa la comunicación en este país. Pensé que el profesor Pasquali iba hablar de eso. Usted podría complementar algo de eso, que sabe mucho más que yo del tema. Entonces comunicación y desarrollo de contenidos, tal vez el tema de hoy. Desarrollo de contenidos sobre todo en el sector educativo y con aplicaciones de amplia importancia, como telemedicina. Hay algunas cosas que se están haciendo, pero lo que pasa es que pareciera que la lucha contra la exclusión justifica a otra exclusión, y así no es, eso está equivocado, así no. Contra eso tenemos que luchar. Ya para cerrar, desarrollo de contenidos, conectividad, capacitación de maestros especialmente y de nosotros mismos por supuesto, si queremos ser maestros, pero sobre todo personas y luego mucho más desarrollo del gobierno electrónico y de la economía digital. Pero fíjense, cuando hablábamos de gobierno electrónico hace algunos años, decíamos que una de las razones fundamentales de ser del gobierno electrónico es el estímulo de la ciudadanía para la realización del trámite en los servicios públicos, pero también para la realización de consultas. En Curitiba se utilizan mecanismos de consulta de la ejecución de los presupuestos municipales por vía de Internet, inclusive en algunos casos se han desarrollado algunas máquinas. Yo vi fotos en Curitiba de gente pasando por las calles y votando. Se hacían referéndums a cada rato y por todas partes, especialmente a nivel municipal, entonces nosotros insistimos en que un desarrollo municipal, que se responsabilice cada vez más con la gente, implica el hecho de conseguir que los presupuestos públicos sean evaluados por la gente y la gente

pueda votar. Nosotros necesitaríamos que se hicieran referendas, por ejemplo, en cierto lugar donde se impidió que una persona consultara si se construye un mercado en un lugar o no. Los que supuestamente tienen la mayor disposición para decidir, "quiero un mercado aquí o no lo quiero", son ellos. Sin embargo, un CNE o una institución como esa simplemente inventa cualquier cosa que yo todavía no he entendido. Señores, eso no es Ciencia y Tecnología, me perdonan, eso es política.

Moderador

Muchas gracias doctor Genatios.

Sesión VII

1

La formación de postgrado: fortaleza real y potencial de la Universidad

Alberto Fernández[1]

2

Los estudios de postgrado en Venezuela como garantía de preservación de las universidades autónomas y difusión del conocimiento

José Rafael León[2]

3

DISCUSIÓN DE LA SESIÓN VII

Moderador: Claudio Bifano

(1) Coordinador del Consejo de Postgrado de la Universidad Central de Venezuela.
(2) Profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela.

1 La formación de postgrado: fortaleza real y potencial de la Universidad

Ha sido, es y será siempre útil un ciclo de foros, conferencias, reuniones etc., que permita plantear reflexiones acerca de la necesidad de la transformación y actualización del sistema universitario. Ha sido así desde hace muchos años, pero a fuerza de repetir lo que debería hacer para lograr una Universidad plenamente situada en el contexto mundial, adaptada al ritmo de la vida de hoy, que satisfaga indicadores de éxito, como la calidad y la eficiencia académica, y sin que se hayan alcanzado las metas plenamente, puede ser interpretado como un fracaso de muchos de los modelos propuestos o de los intentos realizados, pero como universitarios e investigadores debemos saber reconocer los logros a pesar de los fracasos.

En lo relativo a los estudios de postgrado, comparto lo expresado por algunos expertos como: Francisco Martos de la Universidad de Granada, España; Carlota Pérez de la Universidad de Cambrige y Claudio Bifano de la Universidad Central de Venezuela (de los cuales he tomado ideas y conceptos que se desarrollan a lo largo de esta disertación). Estos investigadores señalan que entre algunos de los retos que afrontamos las universidades, en el futuro "casi presente", en la formación de cuarto nivel están:

1. La internacionalización del conocimiento.
2. La necesidad de aumentar el número de profesionales con formación del más alto nivel, para responder a demandas académicas del sector industrial y de servicio del país.

3. El establecimiento de sistemas internacionales de acreditación de la calidad.
4. Una mayor oferta de enseñanza a distancia, controlando, por supuesto, su nivel de calidad.

Por otra parte, es también un hecho que deben realizarse importantes consideraciones en cuanto a la orientación y a la respuesta que debe ofrecer, a la sociedad, este nivel de formación académica. Explícitamente nos referimos a los siguientes aspectos:

- El incremento de la demanda de formación continua.
- La reducción de los periodos de estudio.
- El aumento del carácter profesionalizante del postgrado.
- El desarrollo de enseñanzas más vinculadas al contexto socio-geográfico.

A continuación, nos referiremos a algunos de estos aspectos que pensamos deberían formar parte de la revisión continua del proceso de actualización universitaria en materia de postgrado.

1. En referencia a la internacionalización del conocimiento

Históricamente, el desarrollo del conocimiento ha requerido siempre del esfuerzo de personas que realizaban sus investigaciones en distintos ambientes y países. Hoy en día, y cada vez con mayor intensidad, el conocimiento es libre de todo tipo de fronteras y transciende los límites de universidades, institutos de investigación o países. El desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación hace posible hoy, mediante el uso de redes de información que dan acceso a bases de datos y documentos científicos, que los investigadores tengan a acceso a una enorme cantidad de materiales que están a su disposición.

Las posibilidades de estas nuevas tecnologías y el abaratamiento de los sistemas de comunicación y transporte han acelerado extraordinariamente el ritmo de producción del conocimiento y, al trascender las fronteras y restricciones, nos colocan ante un mundo cada vez más cambiante y globalizado.

Por esta razón, no dudamos que es imprescindible abrir vías de profundización y desarrollo del conocimiento de estudiantes y profesores, facilitándoles el acceso a las nuevas tecnologías y dotándolos de una formación más dinámica que les permita hacer un uso adecuado del conocimiento acumulado y que, en consecuencia, los prepare para hacer frente a una sociedad en continuo cambio.

2. Acreditación y evaluación de la calidad de la formación

Si la evaluación de la calidad ha sido en todo momento instrumento necesario para el mejoramiento de la oferta formativa de postgrado en nuestras universidades, existen hoy en día condiciones que hacen más importante que nunca este proceso, así como la construcción de sistemas de acreditación o el fortalecimiento de los ya existentes.

Efectivamente, en la actualidad hay un conjunto de elementos que deben ser tomados en cuenta al momento de hacer una estimación de la calidad de una oferta académica de postgrado. Elementos que corresponden tanto a la demanda como al tipo de estructura docente y de investigación que los soporta. La posibilidad de que programas de postgrado no sólo sean avalados por instituciones universitarias, sino por otras instituciones (por ejemplo, del sector productivo) o por convenios inter-institucionales, y el hecho de que se implementen utilizando metodologías didácticas no convencionales (por ejemplo, a distancia) hace imprescindible, desde todo punto de vista, que se cuente con modelos de acreditación de calidad, que puedan servir como referencia para las instituciones académicas y del Estado e, igualmente, como guía para elección de los potenciales interesados.

Para poder cumplir mejor su cometido, sería conveniente que estos modelos de acreditación tuvieran carácter internacional. No dudamos que puedan y deban compatibilizarse con los sistemas de acreditación nacionales que, en todo caso, resultarán más pertinentes y mejor ajustados a las condiciones estructurales de cada país.

Se puede incentivar la evaluación de la calidad de la educación de postgrado de manera intra e inter-regional, así como incrementar el conocimiento recíproco de los sistemas de evaluación nacionales existentes, con el objetivo de intercambiar experiencias para perfeccionar los procesos de evaluación.

En cuanto a la modificación de las características de la demanda formativa en el postgrado, me voy a permitir presentar, seguidamente, algunas notas al respecto.

3. Incremento en la demanda de formación continua

La velocidad a la que se producen hoy día los cambios en el conocimiento, la rapidez con la que surgen nuevos métodos, instrumentos y tecnologías, así como el continuo cambio en las demandas de preparación que realizan los sectores productivos, hacen difícil creer que los conocimientos adquiridos hace cinco, diez o quince años sigan siendo

adecuados transcurrido este lapso de tiempo. La única forma de responder a esa realidad es mediante la formación continuada, a través de la cual todo profesional puede actualizar sus conocimientos y ajustarlos a las demandas del momento.

En la actual sociedad del conocimiento, el aprendizaje es un proceso que se realiza a lo largo de toda la vida. Esta realidad está generando un incremento muy importante de demanda de nuevos cursos de postgrado, de actualización y, en particular, de especialización. Muchos de estos cursos deberán ser diseñados de forma que posean una corta duración, dado que su utilidad es dar a conocer nuevos métodos, instrumentos o modificaciones del conocimiento, partiendo, por supuesto, del conocimiento estructural adquirido con anterioridad.

Es necesario preparar profesionales capaces de enfrentar el cambio técnico como práctica cotidiana y a lo largo de su carrera. Esto sugiere garantizar el desarrollo de al menos tres grandes habilidades en el profesional universitario:

- Potencial de asimilación de nueva información.
- Capacidad de generar innovaciones.
- Hábitos de actualización permanente, además de condiciones para que esto último se facilite.

4. Un punto delicado que hay que considerar

Los argumentos expuestos anteriormente respecto de lo volátil de los conocimientos tecnológicos y científicos, dada la velocidad en la generación del conocimiento, unidos a razones económicas, hacen poco sostenibles modelos de formación de postgrado y doctorado que obliguen a los estudiantes a emplear más de cinco o más años para alcanzar los respectivos títulos. Propuestas de reducir la duración de estos periodos formativos, para que se utilice más la formación continua, están siendo planteadas por algunas instituciones y deberían ser evaluadas cuidadosamente.

5. Aumento del carácter profesionalizante del postgrado

La complejidad del conocimiento, sobre todo aquel que se relaciona con el desarrollo de habilidades de carácter profesional, produce que la enseñanza cada vez más deba realizarse en relación directa con las empresas y, en general, con el sector industrial de bienes y servicios. Aprovechar la experiencia y la preparación de personal profesional que se desempeña en esas organizaciones redunda, ciertamente, en una mejor preparación y en una visión más amplia de los egresados y, por supuesto,

en un aumento de la demanda de postgrados que respondan a demandas sociales comprobables.

Hasta nuestros días, han sido las universidades las que han empleado la mayor parte de los egresados de postgrado, especialmente a los doctores. La razón fundamental de esto reside, en primer lugar, en la concepción fuertemente académica de los estudios de doctorado impuesta por la Normativa que rige la creación de la oferta nacional de postgrado, lo cual está más cerca de los intereses universitarios y de los Institutos de investigación que de los del sector industrial. Y, por otra parte, al escaso desarrollo del sector productor de bienes y servicios que, más que profesionales capaces de generar conocimiento nuevo, requiere de quienes estén capacitados para aplicarlo con propiedad. No es de extrañar, por lo tanto, que muy pocos profesionales con nivel de doctorado hayan tenido cabida en el mundo empresarial, incluyendo las industrias fundamentales para el desarrollo del país.

Si queremos que las carreras de postgrado, sobre todo el doctorado, tengan un espacio más allá de los recintos universitarios, podríamos estudiar e implementar dos vertientes del doctorado:

1) el Doctorado en Ciencia para las instituciones académicas y

2) los de profesión para el sector de producción.

Esta es una propuesta que en nuestro país ha sido realizada y difundida por algunos especialistas en educación de postgrado, como el doctor Claudio Bifano. La propuesta concreta es que los postgrados de orientación profesional contemplen los grados de Especialista, Magíster Profesional –con la mención del área específica– y Doctor, con la mención de la profesión correspondiente: Ingeniería, Medicina, Economía, etc. Por su parte, que los postgrados orientados a la formación de investigadores contemplen los grados de Magíster en Ciencia y de Doctor en Ciencia, con las menciones correspondientes.

6. Internacionalización de la demanda

De la misma manera que hemos afirmado la previsión de un extraordinario aumento de la internacionalización de la oferta del postgrado, debemos esperar también un significativo incremento en la internacionalización de la demanda. La mayor movilidad de los estudiantes y docentes, así como la generalización del uso de metodologías didácticas a distancia en el postgrado, producirán cambios en la procedencia geográfica de los estudiantes. Las universidades deberán adaptarse para satisfacer las demandas de alumnos procedentes de muy diversos espacios geográficos.

7. Desarrollo de nuevas ofertas ajustadas al contexto actual: pertinencia

El incremento de las ofertas formativas que se ajustan a las demandas del contexto geográfico, social y cultural, así como aquellas que den respuesta a los problemas concretos que se plantean en el ámbito científico y empresarial donde se ubica la Universidad, debería ser una fortaleza para competir con las ofertas formativas de redes internacionales.

8. A manera de conclusión

La internacionalización de la enseñanza de postgrado supone un reto inevitable al que sólo es posible responder mediante la cooperación entre universidades y centros de investigación nacionales e internacionales.

Ante una oferta de formación de postgrado internacional, que utiliza metodologías didácticas de carácter semipresencial o virtual, se hace indispensable establecer controles de calidad y nuevos sistemas de acreditación de esta actividad.

Para responder a este incremento, en la complejidad en la evaluación y el mejoramiento de la calidad se hacen necesarios sistemas de acreditación internacionales que estén sostenidos por redes de universidades de distintos países.

La formación continua, la movilidad estudiantil, el incremento del carácter profesionalizante de los estudios de postgrado, el aumento de la oferta de formación multidisciplinaria y el uso de metodologías semipresenciales o virtuales parece que serán algunas de las características de la demanda formativa del postgrado en los próximos años.

El aumento de la proporción de doctores en las universidades latinoamericanas debe ser, necesariamente, un objetivo. Para ello resulta conveniente el establecimiento de alianzas interuniversitarias e intergubernamentales que favorezcan este proceso.

La enseñanza virtual del postgrado se incrementará significativamente en aquellas materias que tienen un alto índice de transferibilidad del conocimiento por red.

Las posibilidades de uso de las TICs y la enseñanza virtual pueden resultar una amenaza o una oportunidad, dependiendo de cómo afronten nuestras universidades y nuestros países los retos de la sociedad de la información.

2 Los estudios de postgrado en Venezuela como garantía de preservación de las universidades autónomas y difusión del conocimiento

1. Introducción histórica

La primera universidad de Venezuela fue fundada, en 1721, por Real Cédula emitida en la población de Lerma por el rey Felipe V. Llevó el nombre de "Real y Pontificia Universidad de Caracas". Un tiempo más tarde, diversos profesionales en Medicina, Ingeniería, Derecho y Teología obtuvieron títulos de doctorado en esta universidad. Primero fue Pontificia y luego, desde 1897, Universidad Central de Venezuela.

Debemos anotar también que las tesis doctorales fueron establecidas en el Código de Instrucción Pública del 3 de junio de 1897 y que, a partir de 1900, se hicieron obligatorias para ejercer en algunas disciplinas. En el caso de Medicina, una vez finalizados los estudios de pregrado, que daban derecho al título de Médico Cirujano, la presentación de una tesis habilitaba al candidato a recibir su título de Doctor en Medicina y Cirugía. Esta forma de obtener un título de Doctor fue eliminada en 1967, con la derogatoria del reglamento que lo permitía. El vacío creado por esta decisión fue parcialmente subsanado por las resoluciones 41 y 58 del Consejo Universitario de la Universidad Central de Venezuela, las cuales permitieron, entre 1972 y 1978, la obtención del título de Doctor al personal docente y de investigación de esa casa de estudios.

A partir de 1963, comienza una nueva etapa en la formación doctoral y de postgrado en la Universidad Central: se crean sucesivamente programas de doctorado y maestría en las diferentes Facultades. La secuencia fue: Cien-

cias Jurídicas y Políticas y Farmacia (1963); Ingeniería (1973); Ciencias (1976); Ciencias Económicas y Sociales (1978); Centro de Estudios del Desarrollo (1980); Medicina (1983); Agronomía, Humanidades y Educación, Arquitectura y Urbanismo y Ciencias Veterinarias (1984).

2. Modalidades

Los estudios de postgrado en la UCV son fundamentalmente de tres tipos: especialización, maestría y doctorado. Los dos primeros programas son esencialmente presenciales, con cursos y requisitos completamente establecidos, los de doctorados poseen dos modalidades que pasamos a describir a continuación.

En la década del setenta comienzan a desarrollarse los doctorados que llamaré "presenciales"; su estructura es más o menos igual para todas las disciplinas: se deben aprobar un número determinado de unidades créditos repartidas entre materias obligatorias, materias electivas y seminarios, un examen de suficiencia de una lengua extrajera y, finalmente, la presentación de una tesis doctoral que debe ser un trabajo original, el cual demuestre que el candidato es capaz de crear conocimiento nuevo en su disciplina. La gran mayoría de los doctorados creados en la primera época correspondía a este esquema. Una circunstancia interesante la constituyó la verificación de la originalidad de las tesis. En la mayoría de los programas de la Facultad de Ciencias, para citar un ejemplo que conozco, se establecieron reglas "fuera del reglamento" que solicitaban: o la evaluación internacional del trabajo por árbitros calificados o la constancia de aceptación por una revista internacional reconocida en el área. Por supuesto que tal solicitud generó no pocos enfrentamientos. Muchos tutores se quejaban del hecho de dejar a un árbitro o a una revista internacional la decisión sobre la calidad y originalidad de una tesis, pues constituía una suerte de intromisión extraña a nuestro medio académico. Esta práctica fue acusada de colonialista. Sin embargo, se hacía necesaria alguna evaluación imparcial, pues no todo el jurado estaba constituido por especialistas en el tema a evaluar. Es importante resaltar que aquellos doctorados que tuvieron el mayor número de egresados fueron los que, generalmente, estaban enmarcados en áreas con actividad intensa de investigación y con amplias relaciones internacionales.

Otra peculiaridad que debe ser resaltada es la diferencia de concepción entre los doctorados de Ciencias Básicas o Tecnología con respecto a los doctorados en Ciencias Jurídicas o en Humanidades. Por mucho tiempo hubo dos puntos de vista divergentes: en las Ciencias Básicas se

consideraba el doctorado el primer paso en la formación de un investigador, en las otras disciplinas más bien privaba la idea de que el doctorado debía hacerse, en el mejor de los casos, en la mitad de la carrera. De esta forma, se llegó a afirmar –en ciertos casos extremos– que el doctorado "debería ser la culminación de la carrera académica".

A partir del comienzo de los años noventa, una nueva modalidad de doctorado comenzó a ganar adeptos. Me refiero a los programas de doctorado "individualizado". Esta concepción entiende el programa de doctorado de forma diferente para cada individuo que ingrese al plan. Por eso la calificación de "individualizado". Cuando el estudiante ingresa es asesorado por un comité que decide el programa para su formación. No existen materias fijas, el alumno se ve instado a tomar cursos de la oferta de los diversos cursos de postgrado que ofrece la universidad. Además, se crea la figura de asignación de créditos que puede ser, tanto por la experiencia profesional del candidato –en el caso del Doctorado en Arquitectura los diferentes proyectos en los que ha participado el estudiante son evaluados y a toda esta actividad se le atribuye una carga crediticia– como por la actividad de investigación o de diseño realizada antes del ingreso al programa. De esta manera, para el ingreso se privilegia a aquellos individuos con una cierta madurez profesional.

Para finalizar esta sección debo referirme a la política de los postgrados integrados, que fue puesta en práctica por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICIT), hoy FONACIT. La misión de este programa fue la de aglutinar los postgrados de una misma disciplina que existían en el país, para concentrar el financiamiento, permitir el intercambio de estudiantes y desarrollar actividades de intercambio, tanto nacionales como internacionales, y de manera conjunta. El éxito de esta iniciativa fue importante. Estableciendo, por ejemplo, una relación entre universidades menos desarrolladas con instituciones maduras.

3. Creación y acreditación

En Venezuela, la formación de postgrado ha sido pionera en las acciones que permiten la evaluación de la actividad universitaria. Desde hace más de dos décadas, el Consejo Nacional de Universidades creó un ente técnico: el Consejo Consultivo de Postgrado. Dicho consejo se encarga de estudiar la creación de nuevos programas de postgrado, así como también de evaluar la actividad de postgrado en el país. Los programas para su creación son sometidos a la consideración del Consejo y este designa árbitros quienes analizan el programa a la luz de unos parámetros, previamente

establecidos en la Normativa Nacional de Postgrado, y luego deciden recomendar o no la creación del curso. Una vez que el programa está en funcionamiento, y luego de haber producido un cierto número de egresados, puede ser sometido de nuevo al Consejo Consultivo para su acreditación. El procedimiento es similar al de creación. Se designan árbitros que juzgan el postgrado. El programa debe dar constancia de una autoevaluación previa, la cual debe involucrar tanto al personal docente como a los alumnos y egresados. Los programas son acreditados por cuatro años, una vez finalizado ese lapso se debe solicitar la re-acreditación. Para ser acreditado un programa necesita exhibir una actividad intensa en investigación, una calidad constatable de sus egresados y la muestra de un funcionamiento cabal en cuanto a infraestructura, bibliotecas y acceso a medios informáticos.

4. Cooperación internacional

La experiencia venezolana en cooperación internacional es de larga data. Nuestra actividad científica y tecnológica retoma un nuevo vigor a partir de 1958, al ser creados o redimensionados la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela y el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, aunadas estas iniciativas a la creación de una serie de nuevas carreras humanísticas y de ciencias sociales. Desde esos primeros momentos, muy importantes para desarrollo científico-tecnológico-humanístico ulterior, se comienza una cooperación con diversos países, tanto en el ámbito latinoamericano como con países de otras latitudes. Particular mención merece el establecimiento en Venezuela, a partir de los años cuarenta, de un grupo destacado de profesores investigadores provenientes del exilio español durante la época franquista. Nuestra Facultad de Humanidades y Educación recibió una influencia considerable de estos profesores y muchos de sus institutos de investigación fueron creados o impulsados por estos sabios. En la década del sesenta tuvimos la venida a nuestro país de científicos y hombres de letras provenientes del cono sur, quienes emigraban de sus países por la situación política que en ellos imperaba. Aquí en Venezuela muchos de estos hombres y mujeres se consolidaron como investigadores y los programas de postgrados que se fueron creando recibieron el impulso y la experiencia de este personal. Luego de la dictadura, la consolidación de las universidades creó la necesidad de enviar a realizar estudios de postgrado a su personal docente. Estos estudios se llevaban a cabo, fundamentalmente, en Estados Unidos o en Europa. Esta relación fue creando vínculos de los investigadores venezolanos con diferentes centros de estudio.

Una vez establecidos los estudios de postgrado en las diferentes disciplinas, las relaciones, previamente establecidas con el mundo académico internacional, servirían de puente para invitar a profesores de otras regiones a compartir sus experiencias con los estudiantes e investigadores de los programas de postgrado.

A partir de los años setenta y de los ochenta comienza una actividad de cooperación mucho más institucional. El gobierno nacional y las universidades establecen convenios de cooperación con diversos países, en particular con los Estados Unidos y Europa. Especial mención merece la cooperación con Francia, diseñada a partir de los convenios CEFI y CNRS-CONICIT. Ambos convenios buscaban establecer, con bases firmes, el intercambio de profesores y de estudiantes. Se buscaba también determinar áreas de interés, prestándole particular atención a la cooperación tecnológica relacionada con la industria petrolera. Los convenios particulares que se derivaron de estos acuerdos fueron evolucionando de tal forma que, hacia fines de los años noventa, se sentaron las bases para los acuerdos de doctorados compartidos o conjuntos. En un principio, la relación Sur-Sur, que motivaba la cooperación con los diversos países de América Latina, avanzó muy despacio, fundamentalmente debido a las dificultades de comunicación. No obstante, y fruto del regreso de amplios contingentes de investigadores a sus países de origen luego de la progresiva desaparición de las dictaduras, la cooperación de Venezuela con Argentina, Brasil, Chile, México y Uruguay fue creciendo y la posibilidad de intercambio de estudiantes y de investigadores se hizo realidad con la puesta en marcha de varios planes de integración latinoamericana.

5. El postgrado como ventaja comparativa de las grandes universidades

La década que se inicia en 1999 ha cambiado en muchas direcciones la relación de nuestras instituciones de educación superior con el Ejecutivo Nacional y, en particular, con el ente responsable de la definición de la política universitaria, el Ministerio de Educación Superior. Hemos visto, por una parte, una querella incesante entre las universidades autónomas y el Ejecutivo; y, por la otra, la creación de un sinfín de universidades y el crecimiento desmesurado de otras ya existentes. La motivación de tales desencuentros está en la voluntad, expresada por parte del Ejecutivo, de eliminar la exclusión histórica de amplios contingentes de los egresados del bachillerato, que según él se ejerce en las universidades nacionales. Es así como el principal lema de la UNEFA es alcanzar la meta

de tener 200.000 estudiantes. Otra razón, esgrimida en este caso por las universidades nacionales en sus enfrentamientos con el Ejecutivo, es una campaña por parte de éste para reducir el carácter autonómico de estas instituciones. La lucha ha tenido momentos de reposo y otros de franco enfrentamiento. Sería deseable que concluyera con un entendimiento entre ambas partes, que diera lugar a una política concertada de desarrollo para el sector. Reconozco que tal conclusión me parece difícil con el clima de confrontación y polarización imperante hoy.

Es en este contexto en el que el postgrado puede jugar un papel importante, no sólo para preservar nuestras universidades de los ataques antiautonómicos, sino también para establecer un vínculo estable y duradero con las instituciones universitarias de menor desarrollo y de reciente creación, con miras a formar en esas casas de estudios una generación de docentes, investigadores y profesionales de alta calidad, capaces de enfrentar los retos de siglo XXI.

Como hemos visto en la apretada síntesis que hicimos al comienzo sobre la historia de nuestro postgrado, para consolidar un programa o una política de postgrado no basta con la voluntad de la creación de cursos y de títulos, es necesaria la existencia de una cierta capacidad instalada. Para ejemplificar, tomemos el caso de la Facultad de Ciencias de la UCV. La Facultad fue creada en el 58 y en sus licenciaturas se concentraba todo el peso de la formación de personal y de la investigación. Es legendario que muchos de los egresados de la primera época estaban obligados a realizar tesis de licenciatura que constituían la admiración de centros de investigación del extranjero, y cuyo contenido podría ser suficiente, hoy en día, para un trabajo de maestría o el comienzo de una tesis doctoral. Esta inclinación de trabajo exhaustivo en el pregrado venía ligada, en algunos casos, por un rechazo a la ciencia aplicada en aras de una ciencia fundamental, que por supuesto no existía o estaba en pañales. Hubo que esperar la formación de contingentes de investigadores en centros internacionales de investigación y su regreso, para así entrar en lo que se podría calificar como la madurez temprana de nuestro quehacer científico. Es en este momento en que la idea de postgrado comienza a rondar en el imaginario colectivo de la Facultad de Ciencias. También el país cobra conciencia de lo necesario de la investigación básica y aplicada, como se calificaba en aquella época. En buena medida esta conciencia no resultaba ser sólo producto de la experiencia de cada investigador en el transcurrir de su formación, sino que en buena parte tenía que ver

con las reflexiones que sobre estos temas se dieron en el CONICIT y en el CENDES. Además la introducción, dentro de este cuerpo de ideas, de lo aires de la renovación universitaria introdujo más complejidad y riqueza a las conclusiones.

¿Qué nos indica la descripción del nacimiento y consolidación de la actividad de postgrado?

- La actividad de postgrado necesita para su instalación y desarrollo de una masa crítica de investigadores y profesores de alto nivel con competencia en el área, expresada por la solución de problemas de la disciplina y de la sociedad y por la evidencia de una práctica profesional de alta calidad.
- Es necesaria, para el cabal funcionamiento del postgrado, la existencia de una infraestructura de equipos, locales, bibliotecas; además de la asociación a redes de investigadores nacionales o internacionales. Es allí donde el estudiante podrá discutir más fácilmente su trabajo con pares y, eventualmente, efectuar pasantías de investigación o de adiestramiento.
- Por último, los estudiantes de estos postgrados pueden eventualmente provenir de centros de educación superior menos desarrollados. Siendo de mucha utilidad, para el postgrado receptor, la interacción con este personal y con su universidad de origen. De esta forma se van creando nodos de conocimiento compartido y la actividad universitaria adquiere una visibilidad de nuevo carácter. La diferencia entre universidades localizadas en áreas deprimidas y las grandes universidades debería disminuirse y, de esta manera, propagar el conocimiento que sobre ciertos temas sólo poseen algunos sectores de la sociedad o de la universidad.

  Una universidad que se dé a conocer ejerciendo estas tareas será una institución más respetada por los diversos sectores que integran la sociedad, los ataques cíclicos a los que se ve enfrentada pierden fortaleza y sus ejecutorias en estos temas la protegen.

6. Los postgrados como depositarios y difusores del saber colectivo

El recorrido histórico, por el camino de instalación y desarrollo de la actividad de postgrado en Venezuela que hemos descrito, ha puesto en evidencia la complejidad de la tarea y las circunstancias históricas dentro de las cuales se puede garantizar la buena marcha de los programas.

Una de estas circunstancias la constituye la apropiación por parte de un grupo de investigadores o docentes de la disciplina en la cual se pien-

sa desarrollar los estudios. Esta apropiación puede ser catalogada de un hecho social. Existen en Venezuela y en la UCV variados ejemplos en los cuales, al no satisfacerse esta premisa, los postgrados una vez instalados han languidecido, ya sea por la migración de estudiantes o por la imposibilidad de culminación de tesis debido a la ausencia de directores o de temas interesantes. Los postgrados más exitosos han sido aquellos en cuya formación han colaborado investigadores consolidados, con trayectoria de investigación o con amplia experiencia profesional, en el caso de los programas de especialización profesional.

La apropiación por parte de un sector universitario del conocimiento básico en un área es un proceso lento, cuyo recorrido puede equipararse al sistema de meandros de un río envejecido. Al principio surgen interesados en un tema que, al estudiarse, forma luego la base de los temas de investigación, aquellos que los profesores eligen en sus consecuentes estudios de postgrado en el país o en el exterior. Luego se instrumentan seminarios o grupos de estudio y una actividad febril embarga a todo el conjunto de investigadores. Es en este momento en que aparece el deseo o voluntad de transmitir y solidificar el conocimiento adquirido a través de la instauración del programa de postgrado. El elemento faltante, los estudiantes, aparece poco a poco pudiéndose instrumentar entonces el currículo de estudio. Surgen, sin embargo, constantes idas y venidas, pues temas que parecen interesantes al comienzo son puestos de lado luego, a veces por la dificultad de instrumentar su estudio en el país, por razones prácticas, o por la pérdida de interés por cuestiones extra grupo, modas científicas, aparición de técnicas más eficaces o simplemente por desinterés en el tema. Los estudios de postgrado poco a poco se estabilizan, una vez que la actividad de investigación o profesional se torna cotidiana.

La madurez de un programa llega cuando, además de realizar con éxito las tareas antes descritas, comienza a interesarse por los problemas que se plantean fuera del mundo académico. Quizás aquí valga la pena una aclaratoria. Esta forma de evolucionar corresponde más bien a los postgrados que albergan alto contenido de investigación. Los postgrados profesionales llevan desde su creación esta vocación de servicio social que es su razón de ser. En los postgrados más orientados hacia la investigación es muy interesante ver como problemas surgidos de la sociedad o del país se convierten en tema de investigación básica, planteando retos a los investigadores y a los estudiantes, y cuya solución constituye un doble éxito: en primer lugar, la satisfacción de haber resuelto un proble-

ma arduo de la disciplina y, en segundo lugar, si el problema resuelve un problema planteado por la sociedad, el orgullo de haber contribuido a mejorar la vida de nuestros ciudadanos.

7. A manera de conclusión

Al describir los componentes básicos de los programas pusimos en evidencia la necesidad de la actividad constante de investigación en la disciplina en la cual se desarrolla el programa. Hemos mostrado también lo importante que es para la actividad la existencia de redes de cooperación internacional que permitan la movilidad de los estudiantes y de los instructores. Dimos cuenta de cómo la actividad de postgrado fue una de las pioneras, en la Universidad, en lo que concierne a la evaluación académica periódica. Finalmente, quisimos dejar claro lo que constituyen las tesis básicas de lo que hemos querido comunicar: en primer lugar, que la actividad de postgrado es una garantía para la permanencia de nuestras universidades, son ellas las que pueden brindarla con la suficiente calidad, buscando siempre la cooperación con las instituciones de menor desarrollo. En segundo lugar, que la actividad de postgrado, y en particular sus egresados, constituyen los pilares que preservan y difunden el conocimiento histórico adquirido por la sociedad, el acervo cultural.

3 DISCUSIÓN SESIÓN VII

Moderador: Claudio Bifano

Moderador

Gracias profesor por su conferencia, vamos a invitar a los dos colegas para comenzar el periodo de preguntas. Hemos tenido el gusto de escuchar dos ponencias complementarias; una muy circunscrita a las cosas que hay hacer en materia de postgrado, y la otra que resume el devenir de estos estudios en el tiempo, en particular de nuestras universidades, y enfoca igualmente aspectos que deberían ser tomados en cuenta al momento de crear nuevos postgrados. Se trata de un punto muy importante porque la creación de nuevas universidades, o la creación de nuevos postgrados, no debe responder a una intuición o a un deseo. No, debe ser un hecho que puede lograrse sólo y solamente si existen las condiciones que lo hagan posible. El otorgamiento de títulos universitarios no es de ninguna manera una credencial de mejoramiento social. La distribución de grados académicos sin credenciales de calidad puede llevar a consecuencias gravísimas para la sociedad. Por lo tanto, son asuntos que las universidades deben tomar muy en cuenta, particularmente en este momento en que se está hablando de reestructuración universitaria y se están tratando de crear muchas universidades por la vía de transformación de Institutos Universitarios Tecnológicos y Colegios Universitarios en Universidades Experimentales. Así que hay tema y materia para conversar, para preguntar, en un ambiente de la mayor libertad, como siempre ocurre en esta universidad.

Eduardo Aponte[3]

Estoy de acuerdo en la complementariedad que hay entre las dos ponencias y puedo decir que contestan muchas de las preguntas que me hacía. Ahora quisiera que cualquiera de los dos me ayudara a ampliar la idea que oí del

3 Universidad de Puerto Rico.

crecimiento de la profesionalización en los estudios de postgrado, en las instituciones públicas, y la comparación de este crecimiento y su alcance, si también lo hay, en el sector privado; y hasta qué punto, como dice el moderador, si responde o no a una demanda que impulsa un credencialismo. Así que la pregunta tiene para mí la intención de buscar la mayor información que me puedan dar acerca de esa tendencia.

Alberto Fernández

Voy a tratar de darle alguna respuesta para pasarle después la palabra al profesor León. Los dos tratamos el mismo tema y venimos de una Facultad científica. Toda mi vida he hecho investigación básica y aplicada, y al conocer el sistema de postgrado de la Universidad, me he dado cuenta de que nosotros tenemos una gran población de estudiantes que ha iniciado sus estudios y que en algún momento los abandona, particularmente cuando viene el trabajo especial en los programas de especialización o el trabajo final de grado en los programas de maestría, y más aún cuando deben enfrentar la tesis en los programas de doctorado. En algunos casos, son estudiantes que vinieron a la Universidad buscando conocimientos actualizados para aplicarlos directamente en el ejercicio de la profesión y, una vez que los obtienen, se van directamente al mercado de trabajo; eso ocurre en muchas Facultades. Por otra parte, hay una demanda cada vez más cambiante en la formación del profesional que requiere de esas herramientas actualizadas, para aplicarlas directamente en su trabajo, y los programas de maestría y doctorado que tenemos actualmente no son muy dinámicos, los cambios que se pueden introducir en su estructura curricular son muy lentos. Entonces, una propuesta es la especialización. Los programas de especialización de nuestra Universidad son relativamente recientes y en las Facultades tradicionales aún no están bien establecidos. Es decir, esos programas no existen, por ejemplo, en carreras como computación o ingeniería de la computación, a pesar de ser una ciencia tan cambiante actualmente. Normalmente, ofrecen los programas tradicionales de maestría y doctorado que tardan mucho más tiempo. En estos casos la propuesta es, por supuesto, no incrementar la profesionalización a expensas de los doctorados tradicionales de investigación. Lo que se propone es presentar las dos opciones y creo que es posible hacerlo, en eso estamos ahorita trabajando. En la Universidad estamos haciendo un levantamiento y tratando de incentivar incluso la educación continua. No todo el mundo tiene el tiempo, ni los recursos, para dedicarse cuatro, dos o tres años en tener un título y estamos también comentando lo que llamamos "los cursos de mejoramiento profesional" un poco orientados en ese sentido.

José Rafael León

Yo tengo varias anécdotas que tienen que ver con mi relación con la Facultad de Medicina. La Facultad de Medicina es prácticamente depositaria de un 30% o más de nuestros postgrados y son esencialmente especializaciones. La iniciativa que se impulsó en los años 70 de convertir esos estudios

y títulos en maestrías se concibió como un verdadero muro por parte de los médicos, que no querían ser sino especialistas. Los médicos querían tener el título de Especialista en Pediatría, por ejemplo, al revés de toda la otra parte de la Universidad, que hubo que esperar varios años para que la idea de formar especialistas calara. Un gran psiquiatra, muy amigo mío, yo creo que es uno de los mejores en este momento, me llamó un día para que lo ayudara a analizar unos datos para su trabajo de ascenso a asistente. Eso me sorprendió, porque yo pensaba que era titular. Le pregunté ¿ascender tú a asistente? y me explicó que sí, "porque lo que pasa es que yo soy especialista". La idea de promoverse en la Facultad de Medicina no tiene nada que ver con el componente científico. A mí me impresionó que uno de los psiquiatras más reconocidos en Caracas y en Venezuela, hará diez años, más o menos, estaba ascendiendo al primer grado del escalafón universitario. Es una preocupación muy importante que habrá que tener en cuenta para darle salida novedosa a este tipo de problemas.

Moderador

Quisiera complementar solamente con una cosa. La concepción inicial del postgrado en nuestras universidades ha sido muy académica. Los estudios de postgrado han sido orientados, esencialmente, a la formación de profesionales para satisfacer necesidades del sector académico, es decir, fortalecer líneas de investigación y ayudar en la creación de nuevas universidades e institutos de investigación. Actualmente, a la universidad se le presenta el reto de responder, cada vez más, a demandas sociales y de mercado. Por lo tanto, es necesario trabajar tanto en la formación de profesionales que se dediquen a la generación de conocimiento nuevo, que es lo que se logra a través de un doctorado o de una maestría tal vez, como a través de la formación de profesionales capaces de aplicar el conocimiento, que es lo que da la especialización, hasta llegar al doctorado de profesión, que es lo que se está proponiendo.

Fulvia Nieves

Buenas tardes, saludo a los ponentes y al profesor Claudio por la responsabilidad que tiene e, igualmente, por tantos años como coordinador del Consejo Consultivo Nacional de Postgrado, pues también representa para nosotros una buena fuente de ilustración y ejemplo. Desde ayer hemos visto que es parte central de este seminario no solamente abordar los desafíos, sino también evaluar lo que tenemos. Hasta ahora hemos estado diciendo, y es parte de la agenda de la discusión presente en todos los organismos que de una u otra manera abordan el problema de la educación superior, que la educación es un bien público, al igual que la producción de conocimiento, que es también un bien público y social. ¿Cómo abordar esto desde la perspectiva del postgrado?, ¿cómo vemos el postgrado como un bien público? La Constitución señala la gratuidad de la enseñanza hasta el pregrado, no así a nivel del postgrado, por eso hago la pregunta, sobre todo en momentos de crisis financiera y de inflación. ¿Cómo podemos abordar el desafío de los estudios de postgrado? Vivi-

mos en una época que marca una baja en la matrícula estudiantil, por las dificultades de financiamiento del costo de los estudios. ¿Cómo financiar por el pago de la matrícula los estudios de postgrado?, ¿cómo abordar en este momento ese desafío? Mi otra inquietud es que se habla mucho de los postgrados integrados y ya sabemos la experiencia en el caso de Venezuela de los postgrados integrados; sé que Ocarina en su ponencia va a hablar de integración a nivel de interdisciplinariedad y de movilidad y pregunto ¿no es ese también un desafío para los postgrados?, ¿no es un desafío hablar de postgrados integrados por disciplina, sino más bien ir hacia la convergencia o la confluencia de postgrados por áreas distintas? Eso sería ir hacia la interdisciplinariedad a nivel de la construcción de los postgrados, porque eso significaría innovar en el conocimiento. Esa es otra inquietud que también tengo para ustedes, o sea, ¿cómo intentar pasar de la integración por disciplina a la integración al área de interdisciplinariedad o transdisciplinariedad? y mi tercera pregunta: ¿cómo medimos el impacto? porque se habla de historia, de trayectoria, de años de experiencia, ¿hemos trabajado con medición de impacto?, ¿hasta qué punto el postgrado en nuestro país ha contribuido con las políticas públicas del Estado para resolver problemas pero también para el avance del conocimiento?, ¿cómo estamos en indicadores de medición de impacto a nivel de postgrado?

Moderador

Bueno colegas, tienen tres disparos de bazuca que quieren respuesta.

Alberto Fernández

Si uno hace una evaluación de la contribución que ha tenido el postgrado, particularmente, primero voy hacer una acotación. Voy a tratar de responder las preguntas en cuanto al ámbito nacional; aunque yo tengo una visión regional. Sin embargo, mi posición actual me permite poder dar algunas respuestas que el profesor León y el profesor Claudio pueden complementar. Es indudable la contribución que los estudios de postgrado han dado a esta Universidad y a la creación de nuevas universidades. Un ejemplo, la Facultad de Ciencias de la Universidad de los Andes, que hoy día compite con la Facultad de Ciencias de la Universidad Central, que se formó fundamentalmente con egresados nuestros. Otro ejemplo se tiene actualmente con los postgrados de Matemática de la UCLA, UDO y LUZ. Es decir, que el aporte a la creación de nuevas instituciones universitarias a nivel nacional uno lo puede medir sobre la base de nuestros egresados vinculándose o ejerciendo la profesión, en este caso, de investigadores y docentes, en el IVIC, el INTEVEP, etc. Hoy en día los retos son distintos, en estos momentos tenemos situaciones reales bien diferentes. Se están creando una gran cantidad de universidades, donde nosotros tenemos poca participación. En cuanto a los postgrados integrados y postgrados multidisciplinarios, actualmente el conocimiento es difícil abordarlo desde una sola disciplina. De hecho, hay postgrados que en este momento están haciendo fuertes modificaciones para incluir otras disciplinas,

para poder atacar los nuevos problemas de investigación que se están planteando. Los últimos postgrados que se han creado en la Universidad Central tienen características de estudios multidisciplinarios. Tenemos un postgrado que tiene que ver con economía y petróleo y se dicta entre FACES y la Facultad de Ingeniería; otro en nanotecnología que está en discusión, pues contaría con especialistas de la Facultad de Ciencias, de Medicina, de Ingeniería; y desde hace tiempo se dictan los de Geoquímica y de Tecnología de Alimentos.

En principio los retos que tenemos en la Institución comprenden la integración de varias disciplinas en la creación de postgrados. Este es un reto que tenemos que afrontar en estos momentos. Creo que tenemos la madurez suficiente para dar este paso. Una experiencia importante fue la de los postgrados integrados, que promovía el fortalecimiento en una disciplina, ahora debemos pensar en la integración de varias disciplinas. Es una lástima que el programa de postgrados integrados haya sido cerrado. Repito que fue una experiencia exitosa que obtuvo un financiamiento importante por parte del CONICIT.

En cuanto a la pregunta del financiamiento, mientras los estudiantes de postgrado tienen que pagar una matrícula, los de pregrado disfrutan de una educación gratuita. Un cálculo de cuánto invierte un profesional en obtener un título de doctorado arroja realmente una cifra irrisoria. Hoy en día, en la UCV, un doctorado en la disciplina, en la más costosa, es de alrededor de Bs. 5 millones, 5.000 bolívares fuertes en este momento. Eso es menos de lo que pagamos por un año de estudio de uno de nuestros hijos en un preescolar de cierta calidad. En estos 10 meses que he estado en la Coordinación Central de Estudios de Postgrado, y no sé si el profesor León siente lo mismo, puedo decir que en la UCV no se toman en cuenta los estudios de postgrado. El financiamiento del postgrado vino después, a raíz de la normas del CNU fue que el postgrado tuvo, por primera vez en la historia, presupuesto en esta Universidad. Una política audaz y seria de financiamiento, en el entendido que se considere esencial la vertiente de postgrado, debería correr de parte del Estado con un gran programa de becas. Hoy en día la falta de becas es la gran razón de la disminución de la matrícula estudiantil en muchísimos postgrados. Es alarmante la cantidad de cupos que quedan vacíos todos los años en diferentes disciplinas, y fundamentalmente la razón es la falta de un buen programa de becas. Esa misma razón explica el porqué algunos estudiantes cursan todas o parte de las materias obligatorias y a la hora de realizar sus trabajos especiales o sus tesis doctorales no los culminan, que es lo que llaman comúnmente "el síndrome TMT" (todo menos tesis). Es decir, estudiantes que han culminado todos sus créditos en asignaturas, a la hora de realizar su trabajo de investigación, que es cuando la dedicación exclusiva al postgrado es indispensable, no tienen el financiamiento para realizarlo. Ese es uno de los grandes problemas que estamos viviendo en este momento.

Moderador

El profesor León considera que el profesor Fernández ha respondido exhaustivamente las tres preguntas.

Arturo Sosa

Buenas tardes, posiblemente lo que pudiera aportar aquí a esta reflexión, que creo que está bastante completa, es una cosa más testimonial, desde una institución fronteriza pequeña, privada y pela bola en esta materia de postgrado. Yo vengo de la Universidad Católica del Táchira, en San Cristóbal, de una zona donde la universidad comenzó por la Universidad Católica del Táchira. Ahora hay unas cuantas y han crecido bastante, pero no en el área de postgrado, por esta razón quería invitarlos a todos a ver hacia allá en esta problemática. Quería invitar a todos los de la Universidad Central a ver esa problemática desde la perspectiva de la frontera y de las regiones del interior del país.

Yo reconozco que mientras no haya una buena oferta de postgrado y, por tanto, un crecimiento profesional en postgrado, vamos a tener siempre regiones deprimidas o dependientes del conocimiento que viene de otra parte y las dificultades están bastante claras. Comienzo por la última que mencionaba el profesor Alberto, la del financiamiento. La verdadera autonomía para el postgrado es que la persona lo pueda hacer y para que sea un buen postgrado tiene que ser relativamente costoso, sea público o sea privado, es lo mismo, alguien tiene que financiarlo. En la Universidad Católica del Táchira se comenzó hace aproximadamente 10 años en convenio con dos Universidades, la Universidad de Bilbao y la de Zaragoza, con dos programas interesantes de postgrado. La inmensa mayoría de los profesores que intentaron hacer el postgrado no han podido hacerlo, porque no consiguen quien lo financie, y la Universidad no lo puede hacer porque no consigue las becas. En esos dos programas se inscribieron aproximadamente 50 profesores y se han graduado solamente tres. La última que se graduó empeñó hasta la casa para poder terminar el postgrado. Entonces, creo que hay que ser ambicioso en la propuesta de ofrecer becas o créditos educativos, como forma de financiamiento que permita que un profesional se desarrolle. Pero más grave es que, tanto el lado del postgrado más académico, como el postgrado vinculado al ejercicio de la profesión, requieren financiamiento, y que en ambos casos es muy difícil obtenerlo con las fuentes propias de la región. En la vertiente académica, si no hay investigación no va a haber postgrado de calidad. El postgrado tiene que ver con que haya realmente investigación e investigación, lo sabemos bien, requiere autonomía financiera, requiere que haya gente que apueste por gastarse el dinero, que haya gente que investigue y en las regiones la realidad es patética, porque no hay quien financie las investigaciones, incluso las que tengan que ver con problemas regionales. Pongo el caso de la frontera colombo venezolana. Táchira y Apure serían una fuente riquísima de conocimiento e investigación de problemáticas que tienen que ver con esas zonas, pero también con las relaciones de Venezuela y Colombia. En términos de intercambio comercial, por ejemplo, Venezuela y Colombia son socios obvios, porque están ahí, y no hay recursos ni públicos ni privados destinados a financiar la investigación sobre temas fronterizos, sobre temas del comercio, sobre temas de cómo se consigue la paz. Si no hay investigación no habrán postgrados sobre esos temas. Hay una maestría que mantiene la ULA con enormes esfuer-

zos, que tiene todas esas limitaciones y carece, por lo tanto, de una masa crítica de investigadores dedicados a conocer a fondo esa problemática. Obviamente, los postgrados académicos son deficientes si no hay investigadores pero, además de eso, ¿a dónde van a ir a trabajar los profesionales que se forman en ese u otro postgrado de la región? Por el lado de los programas que mejoran el perfil profesional ocurre casi lo mismo. Posiblemente, mejorar el rendimiento profesional tendrá más demandas en una zona como la nuestra, pero al proponerlos no pasan por el CNU. No pasa, porque los requisitos que están aplicándoles a una universidad como la nuestra, para acreditar un postgrado, tiene que ver más con lo académico y no tiene nada o muy poco que ver, a menos que sea una especialización, con el ámbito de desarrollo profesional, que es lo que la gente pudiera autofinanciarse y lo que la universidad puede ofrecer.

Entonces, digamos que esa problemática, que está muy bien planteada a nivel general, en una región como la nuestra es realmente grave. Ojalá pudieran buscarse soluciones por la vía de la colaboración interinstitucional. Por ejemplo, en el Táchira estamos ofreciendo nuestro primer doctorado. Es un Doctorado en Derecho de la UCV administrado por la Universidad Católica y dictado por profesores de ambas instituciones. Creemos que una política de ese tipo, mucho más ambiciosa, pudiera tener un éxito bien importante. Gracias.

Moderador

Muchas gracias.

José Rafael León

Como la exposición fue larga, yo no quisiera extenderme, pero hay algo que señaló Arturo que a mí me parece sumamente importante. Lo descubrí yendo a Barquisimeto, porque había allí una solicitud incesante de apoyo nuestro de parte de las universidades que se agrupan en Lara. Eso se explicaba, porque allí hay un núcleo como el de Arquitectura y el núcleo de FACES. Resultaba natural que existiera entonces esa demanda y yo podría decir que dentro de un programa de gestión universitaria debería preverse el establecimiento de un vínculo con la Universidad del Táchira o con las de Barquisimeto. Creo que tendría que ser un elemento básico de la política universitaria que se inicia a través del postgrado, para apuntar después a otros objetivos. Pero a lo mejor por falta de presupuesto, o por lo que sea, uno no ve reproducir esa acción. En Matemáticas, probablemente porque es un postgrado de los más baratos que hay, nosotros doctoramos gente en la UDO, en la UCLA y en LUZ; es decir, tenemos un Doctorado en Matemática completamente deslocalizado. Los que se gradúan reciben el título de la UCV, pero los profesores de esas universidades son profesores de planta de nuestro postgrado. Cuando ellos dictan un curso o un seminario, a un grupo de estudios en su región, nosotros lo validamos como si fuera nuestro. Eso ha traído como resultado que en este momento estemos graduando más doctores en Barquisimeto que en Caracas. Eso me parece a mí que podría ser una de las mejores políticas

académicas, a mediano plazo, para la Universidad Central o para una universidad pequeña, pero con mucha capacidad instalada, como la Simón Bolívar. A mí me parece que eso es clave para una política de gestión universitaria.

Moderador

Permítanme añadir un par de cosas. Justamente, esa fue la idea que animó la creación del programa de postgrado integrado: permitir que el crecimiento de las universidades de menores recursos académicos, simplemente porque son más recientes, sea mucho más rápido. Evidentemente, eso requiere de un financiamiento, que durante un tiempo lo dio el Estado, pero como ya no lo da más, creo que las universidades de mayor tradición deberían asumir el compromiso de integrarse y compartir sus recursos académicos con las universidades que están en desarrollo, como se está haciendo en Matemáticas. Ahora, en cuanto a qué hacemos con los graduados después que reciben su título, creo firmemente que esa es una responsabilidad del Estado. Es a él a quien corresponde crear condiciones de trabajo que permitan la inclusión y el desarrollo adecuado de estos profesionales. Es una obligación ineludible del Estado trazar las líneas de desarrollo del país que requieran de los servicios de esos profesionales. La Universidad tiene la obligación de formar profesionales, a todos los niveles, capaces de rendirle al país los servicios que necesite.

Creo que la integración de los postgrados, no necesariamente con financiamiento del Estado, puede constituirse en una política interuniversitaria a discutirse a nivel de rectores o a nivel del núcleo de vicerrectores académicos, para garantizar el crecimiento continuo de las universidades.

Nydia Ruiz

Yo voy un poco en la línea de salidas novedosas de las que habló el profesor León. Hace 10 años, España tuvo una mala política con respecto a la formación de médicos y hoy en día lo está pagando, importando miles de médicos que necesita, una parte de ellos son médicos venezolanos. La situación del lado nuestro es la emigración de los médicos y, en términos de postgrado, el conocimiento que yo tengo de esto por la prensa indica que es alarmante la cantidad de postgrados de Medicina que están quedándose sin candidatos. La idea de que los postgrados, como lo propone el profesor León, son depositarios y difusores del saber colectivo, me pregunto si hay proyecciones a futuro de lo que puede pasar con los problemas que se están dando en los postgrados de Medicina en relación con la atención a la salud de los venezolanos. Se me ocurre, de ser así, que algo que se podía hacer es buscar mantener los postgrados venezolanos con estudiantes de afuera, de los países cercanos, de los países del área de influencia de Venezuela, habida cuenta de la calidad de los postgrados en Medicina en Venezuela. Digo esto para usar una modalidad distinta de la que se ha hablado aquí, que ocurrió en Venezuela cuando vino gente de afuera a fortalecer los postgrados. El hecho de mantener los postgrados vivos con gente de afuera supondría mantenerlos en esa capacidad de

depositarios de conocimientos, porque no sabemos con la evolución de las cosas cuánto nos va a costar y si el país va a poder reponer esa base de conocimientos, en caso de que se pierda.

Moderador

Gracias profesor Fernández.

Alberto Fernández

Nydia, acabas de tocar un punto que está bien caliente en este momento, que es la situación de Medicina, y no solamente la situación del postgrado sino también la de pregrado. Los estudios que se presentaron hace dos semanas en el área de postgrado, por parte del coordinador de Medicina, son bien alarmantes. La reducción de aspirantes a cursar los postgrados de esta carrera viene de los últimos tres o cuatro años, una reducción bien sostenida en algunos programas, que va a traer como consecuencia que a la vuelta de dos o tres años no va a haber especialistas nuevos en el país en esa área, en neonatología, por ejemplo, lo cual es realmente alarmante. No tengo las cifras acá, pero no cabe duda que es un problema el de la formación de especialistas en Medicina a nivel nacional. Los problemas pasan por los bajos sueldos que reciben los médicos, porque los residentes son pagados por el Estado, por el seguro social, en este caso el Ministerio de Salud. Por otra parte, se utilizan las instalaciones hospitalarias, y dado a que la dotación es realmente precaria en este momento, se complica la situación. Los sueldos de los médicos residentes, un R1 como lo llaman, es de aproximadamente un millón y tanto de bolívares viejos. Un salario realmente bajo y, en muchos casos, esa es su única entrada. Se está discutiendo actualmente un nuevo contrato qua propone aumentar ese monto a 2 millones 300 mil bolívares. Sin embargo, ese contrato tampoco es muy atractivo, porque impone condiciones que los estudiantes no están dispuestos a aceptar, como por ejemplo la obligación de permanecer en ese puesto de trabajo durante los próximos cinco años, entre otras. Son condiciones bien complicadas, que van a incidir en la emigración de egresados de la Facultad de Medicina, por ejemplo, a España. En este momento, en los postgrados del área médica hay una disponibilidad algo así como de 50% de los cupos, cuando anteriormente las pruebas de admisión en esos postgrados las presentaban miles de estudiantes. La relación estudiantes-cupos disponibles era de diez a uno en algunas especialidades, lo cual hacia muy difícil lograr la admisión. Hoy en día hay cargos disponibles por varias razones, una es que con un salario de 1.000 bolívares fuertes no se puede vivir, y mucho menos en un sitio relativamente seguro. Ese es un problema que escapa a cualquier análisis académico. Los hospitales están situados en zonas realmente peligrosas de nuestra ciudad, ¿cómo sale un estudiante de una guardia a las tres de la mañana sin correr peligro? Hay otros problemas, por ejemplo, en el Hospital Vargas se están haciendo trabajos de remodelación que se esperaba que estuviesen listos a comienzo del año, pero no ha sido así y tienen más de dos años en curso y eso ha traído como consecuencia que

los estudiantes de postgrado no han podido cumplir con las horas de quirófanos requeridas, lo cual es realmente patético.

Yo no quisiera ser pesimista, puedo decir que la Universidad está poniendo lo máximo para tratar de brindar una solución, pero en realidad los postgrados en Medicina enfrentan un gran problema.

En cuanto a lo de las salidas creativas, yo me he dado cuenta de que en la Universidad los programas de especialización todavía son subvalorados. Todavía hay quien considera que la especialización es el nivel más bajo del postgrado, que piensa que los estudios del postgrado son tres escaloncitos, que para ser doctor tienes que ser primero especialista y después ser magíster, y una vez finalizada la maestría es cuando se pueden cursar estudios de doctorado. Es una gran equivocación, son tres profesionales con perfiles distintos los que se forman en esos tres niveles.

La promoción de la especialización como salida alternativa a la demanda del sector producido es la respuesta que nosotros deberíamos dar. Pienso que es necesario incentivar la creación de especializaciones que, incluso, tengan un tiempo de vida mientras dure la demanda y que luego puedan ser eliminadas o modificadas para atender nuevas demandas. Y deberían ser además especializaciones no necesariamente ancladas en una sola Facultad, tal como ocurre con los esquemas tradicionales que tenemos. Creo que esa podría ser una salida; es mucho más dinámica y permitiría, además, contar con el apoyo de profesionales que trabajan en el sector productivo, para que con su conocimiento nos ayuden a formar los nuevos profesionales que requiere ese sector.

José Rafael León

Creo, como Alberto, que nuestra pasantía por la Coordinación Central de Postgrado nos enseña muchas cosas. Como profesores de la Facultad de Ciencias, realmente no le prestamos interés a la especialización, pero al llegar a la Coordinación Central de Postgrado observamos que las especializaciones son nódulos de conocimientos importantísimos para brindar una oferta profesional a la sociedad. Lo que pasa es que, salvo en Medicina y ahora Ingeniería, nosotros tenemos un postgrado que quiso ser profesional y está a media máquina. En el caso de Matemáticas, la idea era formar profesionales con conocimientos en fenómenos aleatorios, en particular el riesgo, capaces de realizar un buen trabajo en los bancos o en otras aéreas. Con la crisis financiera eso se puso muy de moda. Creemos que la especialización puede ser una salida, porque se trata de una formación más flexible, pero los estudiantes a veces la rechazan, porque más que especialistas en un área prefieren que se les reconozca como matemáticos. Para poner en marcha la idea de Alberto hay que ir creando las condiciones, porque en el imaginario de la gente que viene a hacer postgrado está muy anclada la maestría. Probablemente, si se llegara a valorar más a las especializaciones sería muchísimo más fácil, por ejemplo, abrir una especialización en Táchira en problemas fronterizos, pero si no se logra valorar la especialización, terminaremos creando una maestría en Comercio Exterior.

Profesor (no identificado)

Quería comentar que me parece que los organizadores hicieron muy bien en poner las dos presentaciones sobre Ciencia y Tecnología hace un rato, y poner las dos presentaciones sobre postgrado ahora. Lamentablemente, el público se privó de las respuestas porque se fue. No hay Universidad si no hay postgrado, no hay postgrado si no hay investigación y no hay fortalecimiento del aparato de Ciencia y Tecnología de un país si no hay egresados de postgrado. Entonces, a la respuesta de hace un rato que planteaba que la información estaba a la mano en cualquier base de datos, yo creo que lo que ustedes han planteado hoy es justamente ese asunto. No se trata solamente de buscar la información que piden maestros, sino de elaborar preguntas que lleven a una investigación original. Yo quiero preguntar, en relación al postgrado en Venezuela, particularmente en la Universidad Central, sobre un tema que nos preocupaba mucho en México. Yo estuve de secretario académico de postgrado de la UNAM cuatro años y, por supuesto, nos evalúa CONACYT. CONACYT es quien hace la evaluación para la acreditación de los postgrados y es sobre esa base que se otorgan las becas. CONACYT evalúa según criterios distintos a las especializaciones de las maestrías y de los doctorados. Las bases de datos se cambian cada semestre, los indicadores se mueven de un lado otro, y ustedes saben que eso es lo que nos ocupa todo el tiempo a los coordinadores de postgrado, a las secretarias y demás. Aquí veo que la aceptación y la acreditación de los nuevos postgrados están en manos no de la Universidad sino del CNU. Me interesa, y creo que a todos nos interesa saber, ¿cómo es la gestión interna en la Universidad Central de Venezuela para que sus propuestas de postgrados se elaboren, se concreticen, se formalicen y se lleven a cabo? y, sobre todo, ¿cuál en el seguimiento interno? y ¿cuáles son las formas de trabajo interno para la integración? Cuando estuvimos en Bolivia para crear el primer postgrado de Ciencia del Desarrollo en la Universidad Mayor de San Andrés, en Bolivia, no había en ese momento más que un solo doctorado, que era el de la Universidad de San Andrés en Cochabamba, mientras que la de San Marcos está en la Paz. El postgrado en Ciencias del Desarrollo ha sido tan exitoso que tanto el coordinador como seis estudiantes de la primera generación forman parte del gabinete con Evo Morales. Pensamos que las relaciones entre los postgrados son importantísimas, son estratégicas, son cruciales en nuestros países y estamos muy interesados en explorar vías de colaboración, para buscar una mayor sinergia con Venezuela.

Moderador

¿Hay algún comentario?

Gabriel Misas[4]

En la Universidad Nacional estamos discutiendo las maestrías profesiona-

4 Universidad Nacional de Colombia.

les, no todavía los doctorados profesionales sino las maestrías y quisiera saber ¿cuál ha sido la respuesta del cuerpo docente? En Colombia eso ha traído grandes controversias y en nuestra institución algo terrible. La gente no podía entender que hay maestrías profesionales. ¿Eso les está pasando a ustedes?

Moderador

Efectivamente profesor, eso está pasando también en nuestro país. Puedo decirle que como Coordinador del Consejo Consultivo Nacional de Postgrado, durante más de cinco años he tratado de impulsar esa idea, que no es nada original, por supuesto, y ha costado mucho a muchas universidades entender, o aceptar, la diferencia entre una maestría o un doctorado en ciencias y una maestría o doctorado de profesión. Hay que seguir insistiendo profesor.

José Rafael León

Yo simplemente voy a bosquejar alguna respuesta y después Alberto, que en este momento está en el día a día del asunto, podrá hablar mejor. Yo empecé mi trabajo de coordinador en el año 2000. En julio de 2000 recibimos a Claudio en el Consejo de Estudios de Postgrado. Voy hacer referencia primero a cómo manejamos lo de la creación y la acreditación. En los años 70, un conjunto de profesores de la Universidad presentaban el proyecto de postgrado al Consejo Universitario, y era el Consejo quien aprobaba y remitía el oficio de aprobación al Consejo Nacional de Universidades, para que lo guardara en sus archivos. Eso cambió cuando se creó el Consejo Consultivo Nacional de Postgrado, que comenzó a hacer una evaluación externa de las ofertas de postgrado, debido a que en un momento algunas universidades, de manera más o menos irresponsable, empezaron a crear postgrados sin contar siquiera con los profesores necesarios. El Consejo Nacional de Universidades que está compuesto de universidades privadas y públicas creó el Consejo Consultivo y se estableció la modalidad de la evaluación para la creación, la acreditación y la reacreaditación de los cursos de postgrado. Desde entonces, las coordinaciones de postgrado de las Facultades y el Consejo de Estudios de Postgrado son dos instancias de administración de los postgrados en la Universidad. Igualmente, se decidió crear una unidad de apoyo a los postgrados para su relación con el Consejo Nacional de Universidades y su organismo asesor, el Consejo Consultivo, y eso funciona relativamente bien. Todo eso está bastante bien organizado internamente. Ha habido una sinergia muy buena, porque se mueve todo dentro de un núcleo de autoridades de postgrado que está ligado al núcleo de vicerrectores académicos. A lo mejor Alberto tiene cosas mucho más recientes que decir.

Alberto Fernández

El organismo evaluador para la creación y la acreditación de los postgrados es académicamente independiente de la Universidad y hasta los momentos

del ministerio y de cualquier fuente de financiamiento. En algunos casos, las fuentes de financiamiento exigen que los postgrados, para poder tener acceso al financiamiento, estén acreditados, aunque últimamente hayan disminuido enormemente el aporte del Estado a la formación de RRHH de alto nivel. En este momento, la Universidad se está planteando la posibilidad de crear una oficina interna de evaluación del funcionamiento de sus postgrados, y de hecho hemos comenzado a evaluar los programas de doctorado, por el interés de fortalecer el componente de investigación que el doctorado necesita. Sabemos que a nivel nacional se ha descuidado el apoyo a la investigación, y la Universidad, consciente de eso, está tratando de establecer relaciones de cooperación con universidades latinoamericanas. Estamos interesados en la cooperación para la creación de nuevos postgrados y el fortalecimiento de los postgrados en funcionamiento, y eso pasa necesariamente por crear instancias de evaluación serias, para que pueda haber una cooperación que permita una movilidad interuniversitaria de estudiantes y profesores de postgrado. Pensamos en promover un sistema de movilidad que permita a los estudiantes cursar materias, realizar trabajos de tesis, etc. en universidades que, igualmente, tengan altos estándares académicos. Vemos la movilidad como una forma natural de formación universitaria, sin trámites engorrosos que la dificulten.

Trataremos que el sistema interno de recolección de data esté vinculado con los organismos competentes del Estado y sea reconocido por la o las fuente(s) de financiamiento. En fin, aspiramos ir hacia un proceso de evaluación y autoevaluación relativamente fácil y sin trauma.

Moderador

Gracias Alberto, tenemos en el orden de participación a la profesora Mirna Yonis y con su intervención terminaríamos.

Mirna Yonis

Buenas tardes, algunas cosas creo que ya se han tocado por las respuestas que dieron, sobre todo para saber el momento en que surgieron los postgrados, pero a mí me gustaría complementar algunas cosas. El hecho es que los postgrados aparecieron recientemente y que la importancia primaria de la Universidad es la educación de pregrado. Por lo tanto, creo que cultural y organizacionalmente todavía no se ha terminado de resolver esa situación, y eso hace que los postgrados dependan de la Facultad y del Vicerrectorado Académico –a través del Consejo de Postgrado–. Eso a veces plantea unas divergencias engorrosas que solamente la buena voluntad termina por resolver. En segundo lugar, con respecto a la acreditación y la evaluación hay que decir que sí es cierto que hay una mayor institucionalización, y que en la última reglamentación del CNU sobre los estudios de postgrado se organizaron mucho los criterios. Sin embargo, insisto en que hay que leer entre las líneas y diferenciar entre la práctica y el funcionamiento. De mi experiencia como Coordinadora Académica durante varios años en los postgrados de la Facultad de Economía, he podido apreciar que, de alguna forma, la eva-

luación y acreditación de los postgrados es también una manera de hacer mediación política. Mediación política en la Universidad, mediación política con otras universidades y la mediación política del gobierno. De alguna forma, yo puedo dar por lo menos dos ejemplos de doctorados que trataron de constituirse y pasaron casi tres años sin lograrlo, por distintos detalles, alguno de ellos incorregibles, como cosas de estilo, etc. Parecía increíble que se pudiera perder tanto tiempo y que hubiera tantas restricciones, cuando ya había 30 años de experiencia en el dictado de especialización y maestría. Esto nos hacía pensar que a veces en los evaluadores privan ciertos elementos de políticas universitarias, como las de postgrados en la misma área de distintas universidades que compiten unos con otros, a eso me refiero. Sin embargo, está claro que la evaluación para la creación y la acreditación es importante porque permite medir, hasta cierto punto, la calidad de la oferta académica, su institucionalidad y las exigencias que debe tener cualquier postgrado, independientemente del nivel. También hay que recordar que hay muchas universidades, ya no son solamente la universidades autónomas las que marcan pautas, las decisiones que se toman para autorizar un postgrado son por mayoría o por consenso; y, por lo tanto, quienes generaron el mecanismo de acreditación y evaluación para evitar la piratería ahora pueden ser presas de la democracia. El otro punto tiene que ver con la emergencia de los postgrados. Sé que se habló de los alumnos cuando se habló de educación a distancia, pero quiero añadir que el status de los postgrados en la Universidad hace que los estudiantes no estén totalmente integrados a la vida universitaria. El estudiante universitario de pregrado tiene el acceso a las formas de cogobierno, que les da una serie de ventajas, credenciales, etc. pero no es así el de postgrado, y eso hace que éste no haga una vida totalmente universitaria, porque es más profesional que estudiante universitario. Pero habría que lograr que, aún siendo un profesional, tenga conciencia de dónde está estudiando y eso no se logra si no se les dan ciertos derechos que van más allá del carnet. Eso es algo que nos reclaman los estudiantes hasta que se gradúan. Y, finalmente, para no extender más la intervención, quiero apuntar que a veces los postgrados compiten con los diplomados, la educación continua, etc. La proliferación de estos cursos de actualización con la etiqueta de diplomado y las interpretaciones distintas (si unos son de calidad y otros no lo son) a veces nos hacen caer en unas discusiones y consideraciones, como que hay una división en lo que es la formación del recurso humano profesional necesario para las actividades "productivas". Esa es una discusión inútil, porque tan productivo es un filosofo, un sociólogo, como un ingeniero, etc. Desde ese punto de vista, creo que en la reglamentación y separación entre los postgrados que conducen a título y los que no conducen a título hay que establecer un mecanismo de conexión que permita, efectivamente, cumplir también con un objetivo. Gracias.

Moderador

Pasamos al profesor Ernesto González.

Ernesto González

Muy rápidamente, porque ya he ido tachando las cosas porque se han venido dando. Hay un aspecto que quiero mencionar aquí que está presente Débora Ramos, que es consultora académica, y que con la profesora Sueli Pires y mi persona hemos estado trabajando sobre los postgrados en América Latina y el próximo mes de mayo entrará en funcionamiento el postgrado en Educación, que está coordinado por cuatro universidades a nivel latinoamericano: la Universidad Federal de Rio de Janeiro, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela, la Universidad Pedagógica de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional de México. Entre las cuatro universidades se está tratando de organizar un postgrado a nivel latinoamericano, un poco la propuesta que está haciendo el profesor Argueta. Hay un mecanismo de estímulo para postgrados latinoamericanos, a través del acuerdo de que cada postgrado tenga el apoyo en una red. El postgrado en Educación se apoyó en la Red de Universidades de Educación, y el postgrado de Ciencias del Agro en la Red Andina de Escuelas del Área de las Ciencias del Agro, Veterinaria, Agronomía, Ciencias Forestales, etc. La idea es ponerse de acuerdo y sumar fortalezas, para tratar de solventar el gran problema financiero. Yo no he oído acá mencionar el problema financiero, porque probablemente ni la Universidad Central, ni Venezuela, tiene el grave problema de la mercantilización de la educación superior que hay en otras latitudes. También en Venezuela hay postgrados de baja calidad y contra eso hay que pelear, porque tienen fundamentalmente un objetivo de lucro. El mejor ejemplo de lo que está pasando ahora con los postgrados es Boloña. El acuerdo de Boloña está excluyendo a una cantidad de estudiantes justamente por propio acuerdo de Boloña, porque el artículo 2 del acuerdo establece que el postgrado sea útil para el desarrollo del mercado en Europa. Entonces, todas las organizaciones que dependen de la ONC, o que tienen fines de lucro, no dan becas a estudiantes que quieran realizar estudios de postgrado en un área que sea del interés del mercado europeo. Eso pasó en Grecia en el 2006, de allí se verificó en Italia y en España, y ahora se está viendo en Francia. Este problema lo tienen universidades brasileras, lo tiene la Universidad de Jamaica, en donde están exigiendo para la educación de postgrados transfronterizos las mismas condiciones que da el gobierno de Jamaica a la Universidad y no hay la normativa adecuada en Jamaica, a nivel de gobierno, para evitar que eso suceda. Eso podría ocurrir en cualquier país latinoamericano, y hay que tenerlo en cuenta para tratar de evitar la mercantilización y mantener la calidad de los estudios.

Finalmente, quería mencionar, porque seguimos pensando en la maestría y no en dos salidas, como la que estimula el profesor Bifano, de la maestría y el doctorado profesional y la maestría y el doctorado en ciencia. La salida profesional sirve para todo el mercado que no sea el académico, y la otra es lo que requieren nuestras universidades en toda América Latina.

Las maestrías son estudios a profundidad. En México, las nuevas carreras están incorporando un esquema de licenciatura y maestría que se cumple en no más de cinco años, y luego las dos salidas de doctorado profesional y en ciencia. Entonces, esa dis-

cusión hay que darla, yo creo que hay que darla, porque en el esquema de Estados Unidos de ir de licenciatura, a maestría y a doctorado, la especialización queda fuera. No se le da el valor debido; y en todas las evaluaciones a la especialización se le da un menor puntaje que a las maestrías y los doctorados, y no hay ninguna razón para que una cosa valga menos que la otra, lo que debe privar es la necesidad de formar un profesional con postgrado de la mejor calidad posible. Para concluir, debemos de pensar en salidas profesionales y académicas y tratar de ir eliminando poco a poco las maestrías que nadie requiere y que está inundando el mercado latinoamericano. Lo que sí se requiere son especialistas y doctores.

Moderador

Muchas gracias profesor Ernesto González. Me tomaría la libertad de añadir que para hacer un postgrado a nivel regional hace falta voluntad política. Si no hay voluntad política, las universidades no pueden resolver este asunto. Por voluntad política lo que entiendo es que haya disposición de fondos y reconocimiento de la calidad académica de las universidades. Nosotros en 1982-84 comenzamos con un programa de intercambio de estudiantes y profesores, que después se llamó COPLAC (Coordinación de Postgrado Latinoamericano y del Caribe), que pretendía acercar a las Universidades latinoamericanas y del Caribe, a través del intercambio de estudiantes y profesores de postgrado. Después vino el SHIP (Sistema Hemisférico de Intercambio de Postgrados) con la misma intención, y todo eso fracasó, simplemente porque ese proyecto no le interesó a ningún gobierno, a pesar de contar con el apoyo de la UNESCO. Cuando los europeos crearon el Programa Erasmus entendieron que esa era la mejor manera de homogeneizar culturalmente a los países de la comunidad europea, e invirtieron mucho dinero en su implementación. Nosotros, en Latinoamérica, simplemente no entendimos que la integración no se decreta políticamente, sino que se va construyendo a través del acercamiento entre las sociedades, y la mejor manera de construirla, o la única manera, es a través de la creación de redes de estudiantes y de profesionales que se entiendan y sean capaces de resolver problemas de manera mancomunada. Es un problema absolutamente político que hay que afrontar, que supone, además de voluntad, la comprensión de la magnitud del problema. Y eso no se puede improvisar.

José Miguel Cortázar

Yo voy hacer dos planteamientos en dos dimensiones, uno tiene que ver con la experiencia que tuvimos con la Ley de Ciencia y Tecnología. Carlos Genatios habló de cómo se creó, yo hablo de dos años y medio de instrumentación que me correspondió manejar. Quiero retomar dos puntos en la discusión, uno tiene que ver con el impacto que tuvo la Ley de Ciencia y Tecnología en los dos años y medio de gestación, porque los datos son discrepantes con la realidad, y eso hace propicios algunos comentarios que se formulan. La primera cosa que vimos nosotros es que en Venezuela por Ciencia y Tecnología se declararon casi 1.200 millones de dólares en equipos de computación, todo lo que tiene que ver con informática, equi-

pamiento electrónico, construcción de redes. El orden de magnitud que se maneja con esa ley, inconmensurable en nuestra historia republicana, en el 2006 era de unos $ 2.500.000.000, en el 2007 la declaración fue de 4.9 mil millones de dólares, y para el ejercicio 2008 quizás sea aún mayor por el flujo petrolero en este momento. Lo que quiero destacar es el impacto que tenía el ordinal nueve relativo a la formación de talentos. En 2007, las empresas declaran 341 millones de dólares en formación de talentos. ¿A dónde fueron a parar 341 millones de dólares? que era un nicho de oportunidades para las universidades, que algunas no han aprovechado. Solamente algunas que tienen una capacidad de vuelo muy alta aprovecharon con mucha fuerza. Para poder aprovechar esas capacidades, hay que romper las distorsiones funcionales que tiene la Universidad en el manejo del postgrado, muchas de las cuales ya fueron planteadas. Contraposición entre pregrado y postgrado es una. En alguna Escuela, yo puedo dar fe que para trabajar en postgrado hay que superar la carga docente de pregrado. Es decir, es un esfuerzo adicional. Esto es una contradicción, porque la política de la academia es una política ciega a la realidad. Yo realmente envidio, en el sano sentido, a las Facultades donde la tensión entre pregrado y postgrado no existe, pero sé que en otras Facultades eso forma parte de la cotidianidad y afecta su manejo. En consecuencia, el tema no es solamente el Estado. El Estado puede ser el gran estimulador, pero evidentemente hay acciones que son inherentes a la propia academia y la academia no las toma. En el Consejo Universitario, esos no son temas de la agenda cotidiana y eso es bueno que se vea, porque generalmente cuando hablamos de las universidades siempre vemos hacia afuera y no miramos hacia nosotros mismos. De manera tal que yo insisto en que el componente de la disfuncionalidades, y la colega señaló varias de ellas, el tema de la inflexibilidad de los programas de postgrados. No es que estemos auspiciando un proceso de mercantilización, pero es evidente que si un posgrado no tiene demanda, no puede seguirse ofreciendo per secula seculorum. Tuve la mala suerte de ver como cinco alumnos de doctorado perdieron la beca del programa Alma Máter, porque el coordinador no admitía que fueran alumnos de doctorado porque no tenían proyecto inscrito y, en consecuencia, no tenían el carnet de acceso a la biblioteca. Cosas tan domésticas, tan estúpidas, afectan la posibilidad de éxito de los postgrados, al punto de que esos cinco jóvenes se fueron a una universidad privada y se graduaron. Los perdimos estúpidamente, por una lectura no académica sino híper burocrática. La realidad es que hay instituciones que no tienen la flexibilización necesaria para poder aprovechar las oportunidades que les da la vida y pierden espacios que los ocupan otras instituciones.

Moderador

Muchas gracias profesor Cortázar. Creo que tanto el profesor León como el profesor Fernández quieren hacer unos comentarios.

José Rafael León

En un evento que se organizó en octubre-noviembre con el Instituto Francés de Petróleo (FP) en la Universidad de Toulouse y en la Facultad de Ciencia de la UCV, me enteré de un programa de la formación científica doctoral del IFP. Un programa llave en manos de PDVSA que costaba 34 millones de dólares. Los profesores venían y daban los cursos a la gente que está ahí. Era un programa estrictamente personal, de un grupo de profesores. El director no conocía el programa.

Lo que ahí se impartía la industria petrolera venezolana lo había hecho siempre, la Universidad Central de Venezuela a través de diferentes postgrados, como el que está de Economía Petrolera, Tecnología y Yacimiento, etc. Las dos personas que fueron invitadas a INTVEP a exponer el programa le preguntaron al responsable, ¿a ustedes no les saldría más barato contratar gente de la UCV? y la respuesta fue que no les estaba permitido contratar profesores de la Universidad Central de Venezuela, y que si fueran de otra universidad, tal vez podría pensarse. Entonces, esos son 34 millones de dólares, un porcentaje importantísimo de la inversión que tú mencionas.

Tú mencionaste, además, el programa Alma Máter que, con sus errores, dio unos resultados muy interesantes. Pero Alma Máter se sustituyó por la Misión Ciencia, en un cambio ideológico dentro de la política del Ministerio de Educación Superior. Un cambio más o menos parecido al cambio de la política educativa superior cubana, similar a la rusa, por la municipalización de la educación superior. En este caso se suplantó un grupo de apoyo a la política del presidente, muy ganado por el desarrollo de una profundización de la formación doctoral, de postgrado, etc., por la Misión Ciencia, que todavía no sabemos cuáles van hacer sus resultados.

Alberto Fernández

Como Coordinador de Estudios de Postgrado de la Universidad y como profesor de un postgrado y coordinador de un programa por más de diez años, que es el postgrado de Química, es que estamos planteando un nuevo esquema organizacional de postgrado, para darle algunas respuestas a la profesora. Esta es una promesa electoral del grupo que está dirigiendo en estos momentos la Universidad, en el cual yo estoy. Mi tarea fundamental es darle una estructura al postgrado de la Universidad Central, porque sentimos que el postgrado es un apéndice, tal como lo son los coordinadores o los directores de programas de doctorado. El Coordinador Central está en una estructura que es asesora al Consejo Universitario. Los Consejos de Estudios de Postgrado no tienen voz ni voto en el Consejo Universitario para discutir, a la hora de la verdad, en materia de política de postgrado. En eso estamos trabajando.

Con respecto al Programa Alma Máter, lamento que el profesor Cortázar no haya podido aprovecharlo bien. La experiencia en la Facultad de Ciencias fue completamente distinta, porque nosotros flexibilizamos todo lo que pudimos. Sin embargo, todo lo contrario ocurrió en el mismo programa, porque hubo cambios radicales en la política. Cuando cambió

el Director de OPSU fue todo un problema hacerle entender al nuevo encargado que nuestro programa de doctorados era de al menos cuatro años y no de tres, como lo estipulaba la beca. No fue posible que lo entendiera, y simplemente porque el cuarto año no se lo quisieron financiar algunos estudiantes no lograron tener la beca. No hay duda de que ese programa tenía muy buenas intenciones, ya que contemplaba dos vertientes de financiamiento. Una era la beca de los estudiantes y otro el financiamiento de los laboratorios de investigación, porque en el caso de las ciencias experimentales se requiere de una inversión importante en los laboratorios de investigación. Las becas llegaron por el financiamiento de los proyectos, nunca los financió la Misión Ciencia. Yo tengo un proyecto de investigación aprobado por la Misión Ciencia y todavía no he recibido el primer equipo. Los estudiantes ya van por el tercer año de estudios y no sé dónde van hacer la tesis, es decir, que hay allí un serio problema de planificación.

Inversión en petróleo. Sí, nosotros el primer año logramos un financiamiento importante en petróleo a través de la Ley Orgánica de Ciencia y Tecnología. Un financiamiento que por fin va a tener su incidencia, a pesar de todas las trabas que tú bien conoces, como la adquisición de equipos en el exterior, etc. Sin embargo, resulta que, hoy en día, todo lo que se invierta en petróleo no sale hacia las universidades, sino que está centralizado, única y exclusivamente, por PDVSA. Los problemas de investigación no los definimos nosotros, los define la industria petrolera, no los define la industria privada asociada a la producción de petróleo, los define PDVSA. El que no se adecua a eso no puede hacer investigaciones en petróleo, porque no recibe fondos.

Pasamos de tener los grupos de investigación de catálisis, de petróleos, de yacimientos más importantes a nivel internacional, de ser referencias mundiales, sin pecar de modestia, a ser hoy en día grupos que no tienen financiamiento para hacer investigación en crudo pesado y extra pesado. Y esto a pesar de que sabemos que tenemos la reserva de crudos de pesado y extra pesados más importante del mundo. Y sabiendo también que en esta Universidad, y en algunas otras, existe conocimiento que no se puede desarrollar en este momento, porque la inversión de investigación de petróleo no va a llegar a las universidades. Esto está claro, el dinero no va a llegar a la Universidad, se prefiere pagarle a IFP la investigación que nosotros podríamos hacer fácilmente en nuestro laboratorio. Incluso, hemos llegado al extremo de no disponer de muestras de los pozos petroleros. Es más fácil para los franceses tener muestras de nuestro petróleo que tenerlas los investigadores de la Universidad Central. El problema que tenemos es bien, bien complejo.

Con respecto al programa de formación de talentos de FONACIT, que fue otro programa que salió con bombos y platillos, estamos nuevamente a la espera. No hay un programa de becas, el último gran programa se limitó a las universidades de sistema bolivariano de educación. Los estudiantes egresados de las universidades autónomas fueron todos excluidos, muchísimos solicitaron su beca y simplemente no fueron tomados en cuenta, independientemente de sus credenciales. Eso ocurre, y todos lo sabemos,

porque hay otros patrones de selección de estudiantes. Es lamentable que nosotros estemos en esta situación en este momento, y particularmente te digo que no se puede entender que el Estado no haya tomado en cuenta todo el conocimiento y las capacidades que en el área de petróleo tiene esta Universidad.

Profesor Cortázar, lamento que haya sesgado un poco mi respuesta hacia el área de petróleos; esa es mi área de especialidad, la conozco muy bien y sé lo que estamos viviendo en este momento. Por eso tengo tanta información en esa área. Muchas gracias.

Sesión VIII

1

Inclusión, pertinencia y calidad en la educación superior:
hacia una ecuación creativa

Eduardo Aponte Hernández[1]

2

Inclusión, pertinencia y calidad: una ecuación creativa

Benjamín Scharifker[2]

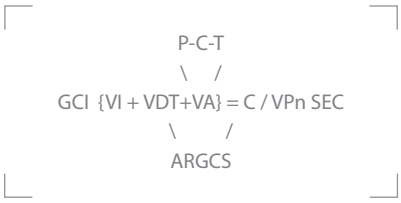
3

DISCUSIÓN DE LA SESIÓN VIII

Moderador: Enrique Alí González

(1) Centro de Estudios de la Educación Superior. Universidad de Puerto Rico, Sede Río Piedras. El autor es, igualmente, Cátedra UNESCO en Gestión, Innovación y Colaboración en la Educación Superior, 1999-2009.
(2) Rector de la Universidad Simón Bolívar.

1 Inclusión, pertinencia y calidad en la educación superior: hacia una ecuación creativa



0. Sumario

Frente a los desafíos de la desigualdad social y la exclusión, para promover la inclusión en la educación superior en la América Latina y el Caribe, va a ser necesario superar la disyuntiva de como ampliar la accesibilidad fortaleciendo el vínculo entre la nueva pertinencia y las estrategias de las instituciones para mejorar la calidad, obtener mejores resultados, y propiciar la creación de conocimiento y valor social aumentando la contribución que hacen las instituciones al desarrollo endógeno de las sociedades en la región. Este trabajo es de naturaleza analítica y propositiva, establece el nuevo contexto de cambio con inclusión en la educación superior en la transición hacia la era del conocimiento, determina la nueva pertinencia de las instituciones y su vinculación con las estrategias de mejoramiento de la calidad de las IES, para obtener resultados orientados a la creación de conocimiento y valor social y, de este modo, poder llevar a cabo la encomienda social y de servicio a la sociedad en su conjunto. Transición que tiene que armonizar tensiones y superar conflictos por el nuevo papel de la investigación, formación y servicio de la educación superior en relación con las necesidades de la sociedad en su conjunto. Se hacen recomendaciones, en el escenario tendencial hacia el horizonte 2021, de políticas y estrategias de inclusión orientadas por la pertinencia del nuevo contexto de cambio y dinámica de transformación de las instituciones. Finalmente, se hace una propuesta de pertinencia-calidad-transformación de creación de va-

lor social de cambio para la consideración de los gobiernos y las IES, de acuerdo con una visión alternativa de futuro para una educación superior inclusiva, pertinente con calidad y transformadora como estrategia de cambio y ruta de entrada a la era del conocimiento, y para la construcción de sociedades inclusivas, democráticas y sustentables en la región.

1. Introducción

En 1996, la UNESCO divulgó el Informe Delors acerca de los retos de la educación en el siglo XXI. En este documento se advertía el fin de la sociedad industrial y el advenimiento de la era del conocimiento con una nueva pertinencia en la educación, apoyada por las tecnologías y orientada hacia el aprendizaje a lo largo de la vida, y la creación de conocimiento con gran valor social que transformaría las instituciones educativas y las relaciones sociales entre las instituciones, la ciudadanía y los habitantes del planeta. Este informe estableció la necesidad de superar las brechas de cognición (aprender a aprender); de autogestión de conocimiento en diferentes modalidades (aprender a conocer); aprender a hacer (gestión de usar conocimiento para actuar y resolver problemas); aprender a relacionarse con otros (interculturalidad para interactuar en una mundialización caracterizada por la contracción de espacios y tiempos); y aprender a 'ser' (autoconocimiento para el desarrollo personal, desempeñarse en el mundo del trabajo y la interacción ciudadana) reduciendo la brecha "digital" de las TIC's como ruta de entrada en la transición a este nuevo periodo histórico de la humanidad.

En la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO de 1998, 'La Educación Superior del siglo XXI: visión y acción', se estableció que, para responder a los desafíos del próximo siglo, iba a ser necesaria la transformación de la educación superior (IES). Para que las instituciones pudieran reflejar mayor inclusión, pertinencia, un mejoramiento organizacional de los procesos y los resultados esperados, iba a ser necesario, también, elevar los niveles de calidad con transparencia y responsabilidad social, a propósito de la rendición de cuentas a la sociedad. Once años más tarde, en un tiempo de transición cuando nos aprestamos a construir sociedades del conocimiento, un gran número de las IES reflejan problemas de inclusión, equidad, pertinencia y calidad; proceso en el que las instituciones de educación superior tienen un papel protagónico de futuro, y una encomienda ineludible e impostergable por la misión de formación, servicio, creación y difusión de conocimiento que caracteriza la contribución de la educación del nivel superior a la sociedad.

2. Inclusión, desigualdad y desarrollo

Durante las últimas décadas, el número de personas que acceden a la educación superior se ha incrementado en todos los países de la región. La ampliación del acceso a la educación superior supera el crecimiento de la población de la región, lo cual evidencia un avance sin precedentes en la mayoría de los países. En los últimos cincuenta años (1950- 2006), el número de 75 instituciones de educación superior se incrementó a 8.756 en la actualidad (de las cuales 2.940 son universidades; 1.917 privadas y 1.023 públicas) con una matrícula de alrededor de 13.991.517 millones de estudiantes. La matrícula del sector privado ha aumentado más que la de las instituciones públicas, elevando así la tasa de participación que se asocia con el crecimiento sostenido de los egresados de la educación secundaria, lo cual ha promovido una masificación de oferta orientada a satisfacer el incremento en demanda y mayor diversidad de educación superior, en particular por el sector privado (Didriksson: CRES, 2008).

El aumento en la demanda responde a la expansión y egreso de la educación secundaria; al mayor valor que ha adquirido la educación superior en el mundo del trabajo técnico-profesional, por la gran demanda de los empleadores por nuevos conocimientos y competencias relacionados con los requisitos de calificación y desempeño en el mundo del trabajo de la nueva economía, que se caracteriza por la innovación, uso intensivo del conocimiento y de las tecnologías. Por lo anterior, el 35% de la matrícula las IES se concentra en carreras de cuatro años de Ciencias Sociales, Derecho y Desarrollo Empresarial. La tendencia se profundiza en el sector privado por razones del costo de acceder a las instituciones con mayor oferta de programas nocturnos, para estudiantes que trabajan o de postgrado de los quintiles medios de ingreso, entre las edades de 24 a 34 años de edad (Aponte: CRES, 2008).

En este escenario tendencial de cambio, la dinámica de transformación está reestructurando las sociedades, para atender el incremento de la demanda por una mayor y más diversificada educación superior. Las políticas de los gobiernos han promovido el crecimiento de las IES, en particular las de entidades privadas y de nuevos proveedores transnacionales, a través de enfoques del mercado libre y la actividad comercial. La desregulación del comercio, la diferenciación de la oferta en ausencia de organismos de licencia y acreditación de las IES ha profundizado, en algunos de los países, las limitaciones para el acceso a oportunidades de

estudio basadas en la inclusión y equidad a una educación superior de calidad para los diferentes grupos de la sociedad.

La desigualdad-inclusión en la educación superior de la región se manifiesta en términos de la existencia o insuficiencia de accesibilidad (opciones y viabilidad) de oportunidades de estudio para las personas que aspiran acceder a las IES. La ubicación de la oferta (diversidad de cobertura) y las opciones (diversidad de condiciones de participación) de acceso (diferenciación y calidad) de las oportunidades educativas. Las condiciones de acceso dependen de la combinación de criterios de admisión basados en mérito (talento) y necesidad (viabilidad económica y personal de participación), en relación con los recursos asignados en las políticas de inclusión, según los ingresos de los estudiantes y costos de los estudios. La relación mérito-necesidad depende de los recursos disponibles consignados a la oferta (cupo), en relación con el número de personas que desea estudiar en las IES (diversidad-diferenciación). El cupo (limitado por recursos) se decide por mérito unido a la necesidad del estudiante (demanda) y necesidades del país (políticas de inclusión y acceso de las instituciones). Las opciones son mayores en la medida que aumente la viabilidad y que responda a la necesidad de talento o mérito en los diferentes grupos de la sociedad.

La inclusión y equidad en la América Latina (AL) y el Caribe (C) ha estado vinculada al desarrollo de la estructura de poder e intereses de los grupos dirigentes de las sociedades. Con el advenimiento de la democracia en el siglo pasado, las instituciones de educación superior se desarrollaron, bajo la lógica de acceso por talento y mérito, en el marco de las necesidades de la sociedad, para darle cohesión, asegurar su continuidad, crecimiento y desarrollo. El derecho a la educación básica y media, de acuerdo con los recursos disponibles, se consignó en los estatutos de los países de la región en el siglo pasado. La educación superior se instituyó como privilegio a otorgarse por talento y mérito individual, de acuerdo con normas y requisitos de las instituciones custodias del conocimiento político, técnico y cultural-intelectual.

Las modalidades de acceso a los sistemas de educación superior se orientan hacia el acceso universal en un gran número de países, en donde la participación de la mujer es más elevada que la de los hombres, tendencia que también se refleja en los países menos desarrollados. Para los años 2005-2006, la distribución social de las oportunidades de acceso a la educación superior refleja, entre los diferentes estratos, que el quintil

más alto de ingresos envía al 50% de sus hijos a instituciones de educación superior, en comparación con menos del 20% del quintil más pobre de las familias; lo cual sugiere que las familias le dan más importancia a la educación al hacer su presupuesto de gastos con relación a las finanzas de la familia. La tasa de participación femenina aumentó a un 54,3% en la América Latina, y en un 68% en el Caribe (Aponte: CRES, 2008).

La inclusión y la equidad de acceso a oportunidades en la educación superior es un acontecimiento reciente en el ámbito internacional. Su desarrollo ha estado marcado por el reconocimiento de las diferencias de género y, en particular, por las necesidades individuales de personas con discapacidades con potencial para hacer estudios en el nivel superior. El impacto de estos cambios en la educación general se ha dejado notar y ha contribuido relativamente con el aumento en la participación de estos grupos, con la demanda por mayor educación en el sector terciario y con la masificación de la educación superior y su diferenciación, como también con la calidad, la cobertura y la efectividad de las IES. A pesar de los avances experimentados, la inclusión ha estado mayormente vinculada a criterios de mérito (aptitud), capacidad, necesidad y diversidad (condiciones y viabilidad de las oportunidades de estudios) de los grupos excluidos en menoscabo de los 'talentos', necesidades para el aprovechamiento, motivación, esfuerzo, experiencia y los intereses académicos de estos para optar y participar de acuerdo con las oportunidades educativas de interés disponibles, de calidad y viables.

3. Las políticas de inclusión y accesibilidad a la educación superior en América Latina y el Caribe

La accesibilidad como estrategia para reducir la desigualdad en la educación superior y la participación en la sociedad está vinculada a condiciones de equidad de acceso, participación, aprovechamiento, progreso y terminación de los estudios. La facilitación de las oportunidades de estudio, sin considerar las diferentes necesidades de los grupos excluidos y los niveles de rezago en capacidad cognitiva y de conocimiento, representa, para estas personas, oportunidades desiguales para su avance, desarrollo integral y participación en la sociedad. El rezago por la desigualdad vinculada a la pobreza, el género, la raza, la etnia, el idioma y la cultura no se deja atrás por acceder a participar en una experiencia educativa. Al contrario, de acuerdo con las medidas de inclusión, las limitaciones de los procesos de interacción cultural educativa dentro de las instituciones van a reducir o agudizar las desigualdades o diferencias, determinando las posibili-

dades de aprovechamiento, progreso, terminación y logros. La inclusión bajo condiciones de inequidad de oportunidad tiene las consecuencias de elevar la repitencia, el abandono de estudios y bajo dominio de conocimientos y competencias que van a limitar el desempeño, posibilidad de empleo, remuneración apropiada y productividad de las personas en el mundo del trabajo, y la contribución que podrían hacer a la sociedad.

Las políticas de inclusión (existencia o insuficiencia) se han desarrollado alrededor de áreas geográficas e infraestructura existente, por criterios de talento individual y méritos académicos alcanzados (habilidades-aptitudes), idioma oficial, disponibilidad de recursos y cupo, legitimado por una "meritocracia" basada en credenciales (procesos y normativa de selección, progreso, evaluación y egreso de las instituciones) en la educación superior. En términos generales, los modelos de acceso a las IES se han basado en el reconocimiento del talento (capacidad cognitiva) y méritos académicos (aptitud de desempeño) con relación a las diferencias de necesidades económicas (viabilidad de los estudios, particularmente la financiación de los estudios) de los estudiantes de menores recursos económicos con las habilidades y méritos académicos requeridos para acceder a las IES).

La tendencia de "igualar las oportunidades de estudio", en distintas áreas del mundo y en la región, se ha caracterizado por tratar de nivelar la cantidad de recursos para las personas, y adecuar la infraestructura existente para que los candidatos a estudio elegibles puedan acceder (opciones) a las diferentes oportunidades educativas disponibles (a mayor ingreso per cápita se eleva la probabilidad y opciones de acceder a las IES, el aumento de la matrícula y cobertura de la oferta en la educación y de participación en la actividad económica y la fuerza laboral). La trayectoria de estas prácticas sugiere que reasignar los recursos y modificar la infraestructura no ha sido suficiente para que los estudiantes puedan aprovechar (eficiencia- efectividad- transformación) las oportunidades en igualdad de condiciones (libros, maestros, laboratorios, bibliotecas, tecnología). Igualar las oportunidades de estudio supone la distribución de los recursos educativos en el aprendizaje (desarrollo cognitivo) y aprovechamiento (desarrollo de capacidades) para adquirir conocimiento y desarrollar competencias del nivel superior, (i.e. autoconocimiento y conocimiento sobre el conocimiento mismo para la autogestión). La desigualdad de oportunidades requiere flexibilizar y adecuar las oportunidades educativas de acuerdo con las necesidades de aprendizaje y el nivel de conocimiento de las personas en relación con la "diferencia en circuns-

tancias de estos" (salvo algunas que están fuera del control de aquellas y que no son alternativas de opción), como el género y algunas discapacidades. Las desigualdades adquiridas socialmente, como la diferencia en "capital cultural" manteniendo la habilidad como constante, deberán complementar y orientar las políticas de elevar los niveles de salud, nutrición y educativos, a través de la distribución del ingreso y la reasignación de los recursos disponibles de acuerdo con los requisitos de implantación de las políticas de inclusión y acceso a las IES; enfoques que han probado ser efectivos en los países nórdicos en los que la educación es primordialmente pública, y relativamente accesible para la ciudadanía.

La accesibilidad (admisibilidad-viabilidad) a las oportunidades de estudio en la educación superior es uno de los retos más importantes y trascendentales que han encarado las instituciones de educación superior y los gobiernos de los países de la región. El crecimiento de la población de estudiantes con una diversidad de origen, preparación académica, etnia, raza, niveles socio-económicos, idioma y variedad de necesidades jamás ha sido imaginable en la región de la AL y C. Por lo anterior, ¿hasta qué punto los sistemas educativos de la región proveen acceso a la población de estudiantes que desean estudiar?, y ¿qué oportunidades educativas de educación superior existen para atender sus necesidades y las de las sociedades de los países? Ante la ausencia o poca efectividad de las políticas de inclusión a la ES, la accesibilidad de las oportunidades de estudio en las instituciones representa la vara para establecer o medir la participación, inclusión y condiciones de equidad en las IES.

4. Tendencia de inclusión en las sociedades de la región

La tendencia a la inclusión para ampliar el acceso ha evolucionado para elevar la participación, proveer los recursos necesarios para hacer viable el ingreso, integración, progreso, rendimiento y egreso, en términos académicos, con relación a remoción de obstáculos de género, discapacidades, condición socio-económica, discriminación por raza, color, idioma, cultura, ideología, entre otros. La pertinencia "tácita" y de "auto-referencia" en la educación superior está en transición. El marco "común" y las diferencias contextuales son de gran peso y en los países desarrollados se mitigan los rasgos más notorios de la transformación actual de las instituciones, mientras en los países en vías del desarrollo se agudizan (Vessuri, 1998). La responsabilidad social y la pertinencia de la educación superior abarca un amplio conjunto de acciones y procesos que tienen como objetivo responder, desde su propia dinámica,

al impulso de los cambios necesarios que deben emprenderse desde la articulación al nuevo contexto que está surgiendo, y hacerlo de manera prospectiva, eficaz y con un alto sentido ético, al considerar los desafíos, retos y escenarios de la sociedad frente a las transformaciones de la época en que ocurren (Didriksson & Herrera, 2007).

La implantación de políticas de inclusión y equidad, como también las estrategias de acceso en las IES, conlleva cambios en la identidad y misión de las instituciones, que son necesarios para incorporar la inclusión con equidad de acceso como elemento central de los retos de la sociedad del conocimiento y responsabilidad social. De igual manera, es necesario hacer los cambios respectivos, en la cultura y en los valores de las instituciones, para incorporar el acceso como elemento central de la nueva pertinencia y responsabilidad social en relación con las expectativas de participación de los distintos sectores en el desarrollo de la sociedad. La importancia de los cambios se ubica en la visión de futuro y horizonte alterno que se imparte a los procesos de transformación, en relación con el escenario tendencial centrado en una pertinencia de mercado, en donde los criterios que describen la "calidad" son la eficiencia, el rendimiento y la efectividad orientados hacia la "competitividad". Esto no ha sido vinculado socialmente (finalidad) con el acceso a las oportunidades educativas, como eje central de la nueva pertinencia (participación de la ciudadanía) y responsabilidad social (diversidad, inclusión y equidad de oportunidades educativas como justicia social), en las políticas para el desarrollo de las sociedades en el nuevo contexto del aprendizaje, y la creación de conocimiento (Tedesco, 1995; Didriksson; CRES, 2008).

En la transición hacia sociedades del aprendizaje a lo largo de la vida y de la creación de conocimiento, las IES atraviesan por un proceso de transformación de entidades basadas en la enseñanza y la investigación hacia instituciones del aprendizaje, creación y producción de conocimiento. En este proceso las instituciones van a tener que revisar sus funciones, cambiar sus estructuras, reconsiderar su identidad y redefinir la misión para poder reflejar la "nueva pertinencia y responsabilidad social"; ser eficientes y efectivas de acuerdo con las condiciones de transición (recursos exiguos y nuevas prioridades, tecnologías y modalidades de la gestión del conocimiento, diversidad de estudiantes y sus necesidades, entre otros) que van a incidir sobre los procesos de cambio y transformación en cada institución en relación con su entorno. Por la naturaleza de las IES, el proceso tiene que surgir con la ampliación del acceso de las

instituciones, con la participación y el consenso de los miembros que laboran, estudian y conviven en estas, con el apoyo de los gobiernos, las agencias acreditadoras y los organismos internacionales que promueven el desarrollo regional (Aponte, 1997).

La exploración de la inclusión y la equidad para enfrentar la exclusión y la desigualdad incluye la consideración de un conjunto de elementos y acontecimientos que pueden hacerse realidad si los procesos de la situación actual siguen constantes, es decir, que el escenario actual supone la continuación de la "tendencia" del presente. La continuidad de la tendencia y su impacto de futuro puede proyectarse en términos de los siguientes elementos:

- La continuidad de crecimiento de la oferta de educación superior (costos, viabilidad y condiciones de oportunidad) con las tasas de crecimiento de la economía en relación con la demanda por programas de estudios, carreras y profesiones; las necesidades de conocimiento y de servicio de los distintos niveles de ingreso de sectores y grupos de las sociedades; las tasas de crecimiento de las economías (PIB, IPC, empleo, otros), y la distribución del ingreso entre los grupos de la población de acuerdo con la pertinencia y efectividad de las políticas públicas orientadas a estos propósitos.
- El impacto de las políticas de inclusión y las estrategias de acceso de los últimos años han tenido un efecto relativo en la participación de género y grupos con discapacidades (remoción de barreras, recursos y cambio cultural en las instituciones de educación superior). El avance se asocia también a la masificación de la educación superior en la región (crecimiento acelerado del sector privado en relación con el público, para responder a un incremento de la demanda a niveles más altos de educación del nivel superior unido a modalidades de financiamiento), que han favorecido a los grupos de altos y medianos ingresos. La masificación de la oferta también se vincula al aumento del credencialismo, a la diferenciación-especialización de carreras técnicas de corta duración de 'calidad relativa', en relación con el acceso a las instituciones públicas y privadas reconocidas y certificadas por entidades acreditadoras y del Estado. La masificación propicia la migración de talento, el mercado dual de trabajo en cuanto a remuneración, las oportunidades de progreso en el trabajo y de proseguir estudios avanzados o de postgrado en el futuro.

– Los resultados de la inclusión y la equidad en las IES enfrentan nuevas disyuntivas para ampliar la accesibilidad, transformar y egresar mayor número de recursos humanos, en relación con nuevas prioridades en la asignación de recursos fiscales públicos exiguos (por la crisis fiscal recurrente del estado, bajo políticas económicas neoliberales) y con la expectativa de mejorar el sistema educativo, para lograr mayor número de egresados preparados para ingresar, permanecer y terminar la educación terciaria y del nivel superior, para hacer la contribución a la sociedad por medio del trabajo y los servicios que las personas rinden i.e. efecto derrame en la sociedad.
– La inefectividad de la inclusión y la equidad en la educación superior trasciende los determinantes de la masificación de la oferta, en cuanto a la mayor participación de los estratos medios y la distribución geográfica en relación con la diferenciación de la oferta (calidad de los programas de estudio). La desigualdad y la inclusión están vinculadas a la inexistencia o limitada admisibilidad y viabilidad de condiciones de igualdad de oportunidades para los grupos más desventajados, por lo cual existe una insuficiencia de opciones y oportunidades para elevar la participación de los grupos de población tradicionalmente no representados en las IES, promover su permanencia, egreso y ubicación en el mundo del trabajo.
– La falta de "pertinencia y calidad" en la educación superior como capacidad de transformación, en términos de añadir valor social para responder a las "necesidades de estudio" y transformar el gran número de estudiantes y la diversidad en la demanda que trajo la masificación de la educación superior, con un gran número de 'estudiantes de primera generación', se refleja en las tasas altas de repitencia; tasas bajas de permanencia (retención) y de egreso con titulación de un gran número de estudiantes que demandan más y mayor nivel de estudios superiores. Los cambios y estrategias de las IES para ampliar el acceso, retener y educar a estos estudiantes no han sido suficientes, y se pueden atribuir a: la falta de preparación previa educativa (capital cognitivo, cultural y social) en el hogar y la escuela de los estudiantes para ingresar y permanecer en los programas de estudio, y la baja capacidad de las instituciones para transformarse y poder atender oleadas de estudiantes, con necesidades y condiciones de 'desigualdades diferenciadas'. De esta forma, existe un contexto de estudio de "baja eficiencia y efectividad" en términos de rendimiento, permanencia, progreso y egreso en un gran número de instituciones en la región.

5. Accesibilidad y condiciones de las oportunidades educativas

Después de varias décadas de políticas de inclusión y estrategias para ampliar el acceso, orientadas a eliminar barreras y obstáculos, la discusión alrededor del acceso gira en torno a los costos y viabilidad de las oportunidades de estudio en términos de mérito, cupo y recursos disponibles (financiamiento), basada en "la adaptación" de la diversidad en lugar de "la igualdad de las diferencias". La cultura institucional educativa de "igualdad de diferencias" es contraria a la adaptación a la "diversidad" que relega la igualdad y que ha regido en un gran número de reformas educativas. La cultura de la diferencia, que olvida la igualdad de condiciones, lleva a que, en situación de desigualdad, se refuerce como diverso lo que es excluyente, adaptando y no transformando y creando, en múltiples ocasiones, mayores desigualdades i.e. que las personas son seres de transformación en la pluralidad de la interacción humana y no de adaptación y evolución, por lo cual la vocación ontológica del ser humano es la de ser sujeto para llegar a ser más, ejerciendo el uso de la razón, de acuerdo con sus necesidades y habilidades, para transformarse ante los desafíos de la naturaleza y los retos que representan las desigualdades y la injusticia social de nuestros tiempos (Freire, 1979; Delors, 1996; Flecha, 1999).

La trayectoria de la inclusión para ampliar el acceso no ha sido consistente en términos de elevar la participación de los estudiantes, proveer los recursos necesarios para hacer viable la entrada, progreso, aprovechamiento y egreso, en términos académicos, de género, raciales, étnico culturales y lingüísticos, entre otros. En las políticas de inclusión y las estrategias de acceso para eliminar barreras y obstáculos, la discusión alrededor del acceso gira en torno a la participación del estudiante en la oportunidad educativa, como también en las opciones de los grupos a participar en las carreras, profesiones, instituciones de investigación y el postgrado, entre otros.

La opción de acceso a programas de estudios, las instituciones y las condiciones para aprovechar, permanecer y egresar de estos programas se han convertido en los criterios más importantes para considerar las políticas de inclusión/acceso y su efectividad. Las condiciones de estudio con opción, admisibilidad (viabilidad), egreso y ocupación han comenzado a sobresalir como los programas y estrategias exitosas para grupos no tradicionales, excluidos en desventajas con preparación para el nivel superior, apoyo académico de tutoría, mentoría académica y consejería grupal o personal, orientada a superar las condiciones y las situaciones que obstaculizan el progreso, permanencia, aprovechamiento y egreso de los estudiantes al mundo del trabajo.

La posibilidad de cada persona de tener acceso a la educación superior, en las sociedades democráticas en condiciones de igualdad de oportunidades, se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad en los derechos humanos (ONU, 1948; UNESCO, 1999 y 2001). Sin embargo, la tendencia en el acceso, aprovechamiento y terminación de estudios en la educación superior refleja que este nivel educativo es el más rezagado en los sistemas públicos educativos. La noción de la "diversidad como derecho humano individual y de grupos" no ha sido ampliamente reconocida en el ámbito de la educación superior, como sí lo ha sido el talento en relación con la necesidad de las personas. El criterio de acceso por talento prevalece al de necesidad, y los méritos adquiridos por aptitud, capacidad y esfuerzo individual se visualizan como privilegio individual e intransferible. El derecho al desarrollo del talento para servir a la sociedad, como bien público que se les confiere a las personas como privilegio, obligación moral y responsabilidad de servir y contribuir al bienestar y desarrollo de la sociedad, tampoco ha sido elaborado en la comunidad académica. La racionalidad de las teorías de la justicia social (Rawls, 1958) del capital humano (Becker, 1992) y de la desigualdad económica (Arrow, 1981) son las ideas que han sostenido la selectividad y exclusión de la educación superior. Durante las últimas décadas, además de los criterios de género y discapacidad, se han reconocido las necesidades circunstanciales de participación de algunos grupos sociales basados en la necesidad económica, religión, etnia, raza, idioma y cultura, entre otros. Tendencia que ha caracterizado las políticas de inclusión y de acceso a las IES en un gran número de países de la región.

La accesibilidad es una función de las políticas fiscales de los gobiernos. Acceder a las oportunidades educativas responde a las interrogantes básicas de opciones de estudio existentes: ¿en dónde?, ¿para quiénes?, ¿a qué costo?, ¿cómo? y ¿en qué condiciones se adquiriere una educación general?, una profesión, capacitarse en una especialización desde el trabajo, o para continuar estudios en otras áreas de conocimiento, de nivel más avanzado de interés, o para obtener mayor peritaje e ingresos en el futuro. La inexistencia de opciones de variedad de oportunidades de estudio, o la opción de estudios en programas de poca calidad, bajo condiciones de viabilidad limitada, no puede considerarse como oportunidad de estudio inclusiva en relación con las necesidades de estudio particulares de los estudiantes que desean acceder a las oportunidades educativas.

La admisibilidad de las instituciones se refiere a los tipos de estudiantes que admiten. Los que no aceptan la diversidad más inclusiva son aquellos que admiten a un gran número de candidatos provenientes de los percentiles académicos y quintiles de ingreso familiar medianos y superiores, de acuerdo con la formación académica y en las pruebas de aptitud para la selección de los candidatos. Las instituciones con menor admisibilidad son, por lo general, las más selectivas que utilizan criterios de talento y mérito académico (difíciles de obviar en relación a 'diferentes habilidades' que puedan tener y no ser parte de los criterios de selección más allá de las de las artes, música y atletismo), pero que también se asocian con la concesión de becas de estudio, subsidios, exenciones para reconocer o distinguir a los que más cumplen con los criterios de selección de ingreso a los programas. La baja admisibilidad institucional también se vincula a las altas cuotas de matriculación, que pueden resultar en la exclusión a priori de grupos de menor ingreso de la población, y su viabilidad de estudios en este tipo de institución. Los programas o instituciones más inclusivas son aquellas que admiten a personas provenientes de los diferentes percentiles académicos y quintiles de ingreso familiar, de acuerdo con criterios flexibles según la formación previa de los candidatos, la variedad de indicadores y resultados en las pruebas de aptitud de los candidatos (mayor equidad de oportunidades de estudios en cuanto a los criterios de admisibilidad y viabilidad para los que optan por acceder a programas de estudios en las IES). Las instituciones menos inclusivas son, por lo general, las más selectivas que utilizan con mayor rigor los criterios de talento y mérito (difíciles de obviar, en términos de las diferentes habilidades, más allá de las artes, música, atletismo) que se asocian con la concesión de las becas, exenciones y subsidios para reconocer y distinguir personas con relación a los criterios de selección-admisión.

La viabilidad de estudios en una institución se relaciona con los recursos que son necesarios para ingresar, progresar y egresar de esta, como también los recursos y la capacidad con que cuenta la institución para apoyar, subsidiar y asignar, de acuerdo con las necesidades de estudio, los diferentes programas que provee. Los recursos necesarios para realizar estudios con que cuenta el estudiante son los ingresos personales o familiares, las becas, subsidios, exenciones, préstamos y los que provee la institución para cubrir cuotas de matrícula, libros, materiales, hospedaje, comidas, transportación, pasantías, servicios al estudiante relacionados

con su formación académica, desarrollo integral y convivencia con otros en la experiencia de estudios (que puede incluir la continuidad y ampliación de recursos al estudiante, y los programas de acuerdo con circunstancias no previstas en la familia o en la institución) para hacer posible el ingreso, progreso y egreso de los estudiantes.

La accesibilidad-transformación del estudiante parte de la premisa del derecho a la educación (Derechos Humanos ONU, 1948: cap. 26) basada en 'mérito' obtenido por talento que le da acceso a las personas que los tienen y los han cultivado, y que constituyen el acervo de cada cual para optar por ingresar a las instituciones de educación superior, como derecho y obligación moral, para transformarlos añadiendo valor social para contribuir (capital intelectual) prospectivamente con estos, en su trabajo y, como ciudadano, al bienestar y desarrollo de la sociedad en su conjunto, i.e. la educación como bien público.

Las instituciones con mayor viabilidad de estudios son aquellas donde se cubren los costos y necesidades de los estudiantes de acuerdo con los niveles de ingreso y recursos del estudiante, las necesidades particulares de cada uno de estos en relación a los que provee la institución para hacer posible su admisión, progreso, egreso de la oportunidad de estudio y ubicación en el mundo del trabajo, según la carrera a la cual se 'opto' como deseable y de interés personal. Las instituciones de menor viabilidad son las más selectivas (admisibilidad limitada) por criterios de admisión, de mayor costo para el estudiante (salvo los becados y subsidiados por distinciones académicas o de otro tipo, como las habilidades deportivas o del atletismo) con limitadas posibilidades de exenciones, subsidios (gratuidad), becas, préstamos y recursos de apoyo en los programas de estudio o institucionales. La mayor parte de las instituciones se encuentran entre ambos extremos de admisibilidad y viabilidad de las oportunidades de estudio.

Por lo anterior, las instituciones con mayor accesibilidad son las que han podido llegar a tener amplia admisibilidad y mayor asignación (proveer) de recursos, para viabilizar las oportunidades de estudio en los programas y transformar mayor diversidad de estudiantes provenientes de grupos de distintas regiones, diferentes niveles de ingresos, género, etnia, raza, idioma, entre otros, elevando la capacidad de crear valor social y la contribución a la sociedad en su conjunto, pueden considerarse más inclusivas con equidad de oportunidades de estudios en cuanto a los criterios de pertinencia-calidad, admisibilidad y viabilidad-transformación, para los que optan, por acceder a programas de estudios en las IES orientadas por estos principios.

6. La búsqueda de la pertinencia y la calidad en la educación superior

La pertinencia de la educación (de las políticas de gobiernos y las instituciones con relación a su implantación y prácticas correspondientes) en las IES se hace de acuerdo con la identidad de estas, y se expresa en términos de la misión y metas de cada institución particular. Los procesos y resultados están orientados a satisfacer las expectativas de la gestión de conocimiento que se lleva a cabo, y de la provisión de servicio que hace la institución de acuerdo con su capacidad de formación-creación de conocimiento y de servicio, para contribuir a la sociedad en su conjunto en todas sus dimensiones y necesidades de desarrollo. La noción del qué, cómo y cuán bien se hace para lograr los resultados esperados es inseparable del 'qué hacer y para qué', ya que la acción es orientada por la reflexión continua sobre el propósito de la práctica en la búsqueda de la excelencia (exceder las expectativas de logro), superando las dificultades no anticipadas en relación al conocimiento experiencial acerca de la diversidad de los sujetos, y sobre las prácticas que se realizan durante los procesos por la gestión de los integrantes de la organización.

Las políticas y prácticas orientadas por la nueva pertinencia, las nuevas modalidades del aprendizaje y las expectativas urgentes, medibles y constatables a través de indicadores de aprovechamiento académico y rendición de cuentas a través de nociones prestadas de "calidad" de resultados esperados, como los de gestión total de la calidad (TQM') y el tratar de asegurarla ("Quality Assurance"), son algunos de los determinantes del proceso educativo de nuestros días. La noción de calidad de la educación, que adelanta una 'tecnología educativa' de la eficiencia social que viene de la teoría de procesos de capacitación del 'capital humano', y la del modelo de 'calidad de resultados' del sector económico de producción y servicios, ha venido a desplazar la búsqueda de la excelencia en el discurso académico en las instituciones de educación. Paralelamente, la rendición de cuentas a la sociedad ha promovido requisitos más rigurosos para obtener la licencia para establecer instituciones y los nuevos programas, como también en el desarrollo de la certificación de la calidad de las IES (acreditación), a través de los resultados obtenidos de acuerdo con indicadores de logros y niveles alcanzados ("estándares") en los resultados, utilizando criterios y medidas de creación de conocimiento, formación y servicio de las IES. Recientemente, algunos programas han incorporado los criterios, medidas e indicadores en el autoestudio,

para determinar el valor que se ha añadido en la institución. Estas etapas representan avances en el mejoramiento de las IES para rendir cuentas, pero todavía hay una brecha entre rendir cuentas periódicamente y el auto mejoramiento permanente que hay que hacer para aumentar la capacidad de acción y eficacia de las instituciones, en relación a los nuevos retos de la era del conocimiento.

La noción de la 'calidad' que impera en un gran número de instituciones propone entender la educación en términos de eficiencia, y la efectividad como rendimiento de la inversión que se hace en las IES, orientada por una lógica de costo-beneficio y uso intensivo de TIC's que desplaza la del uso de variedad de recursos (tiempo, tamaño de grupos, mentoría, estrategias individuales, y otros para apoyar estrategias para ampliar y profundizar aprendizaje-aprovechamiento individual y cooperativo). Nuevo contexto de las políticas y prácticas orientadas al mercado en la cual se inscribe la formación en un marco de corte positivista-conductista, leyendo y midiendo conductas especificas, en la variedad de los resultados de la experiencia de enseñanza-aprendizaje y vida estudiantil, con nuevas modalidades de la gestión de conocimiento. Finalmente, la tendencia de un gran número de instituciones a diferenciarse a través de la internacionalización, la clasificación por ''rankings'' y la integración en REDES, para posicionarse estratégicamente en el nuevo orden mundial del conocimiento, son algunas de las tendencias más significativas del escenario tendencial.

7. Contexto y tendencias de cambio: gestión de conocimiento, pertinencia y calidad

Durante la segunda mitad del siglo pasado, con la expansión de la industrialidad hacia la periferia y través del mundo, los sistemas educativos se reestructuraron y ampliaron en sus diferentes niveles. Con la expansión de la educación secundaria en un gran número de países y la restructuración de las economías tradicionales, la demanda por más educación superior se expandió, diversificó y diferenció la oferta académica en los países. Por los niveles de crecimiento y desarrollo económico alcanzados destaca la demanda por más educación superior promoviendo su masificación en un gran número de países, lo que originó la ampliación de la oferta del sector público y el crecimiento acelerado del sector privado. Los requisitos del crecimiento y desarrollo de Ciencia y Tecnología del sector productivo (I&D) y de los servicios (profesiones, técnicos, gestión social, entre otros) a la ciudadanía establecieron nuevas prioridades en la asignación de los recursos y la gestión de conocimiento de las instituciones, para apoyar el

desarrollo endógeno y de la región. Nuevo contexto en el cual las IES van a tener que desarrollar capacidad para crear conocimiento, transformar y añadir valor social para promover el desarrollo endógeno, democrático y sustentable de las sociedades en la región.

Por otro lado, el legado de la masificación, el credencialismo y la meritocracia de la educación superior, unido a la comercialización que caracterizó la década del noventa con la restructuración de la economía mundial y los procesos de la 'globalización-integración' de las sociedades al finalizar el siglo pasado, determinaron el escenario tendencial, el contexto y el futuro de la educación superior en la región. En este contexto, la tendencia de búsqueda de pertinencia y calidad en las IES se puede demostrar con algunas de las tendencias de cambio en las instituciones que aparecen en los cuadros 1, 2, 3, en donde las políticas de los gobiernos y las instituciones reflejan cambios promovidos por los requisitos de creación de conocimiento del sector productivo y de servicios, el impacto del desarrollo tecnológico, las demandas y nuevas prioridades sociales que inciden en la transformación de las sociedades en la era del conocimiento.

CUADRO 1

Tendencias de cambio y transformación en la Educación Superior	
Instituciones de la era industrial / Información De instituciones tradicionales presenciales (universidades, politécnicos, preparatorias con convenios locales e internacionales)	Hacia la era del conocimiento Instituciones diversificadas y en variedad de modalidades (sistemas integrados, programas especializados, "nichos") en REDES cibernéticas, de colaboración, alianzas locales, regionales e internacionales a tiempo real y en espacios "virtuales" (en línea y a distancia)
Organización académica vertical burocrática	Estructura más horizontal, ágil, flexible e innovadora
Investigación básica centrada en las disciplinas / enseñanza y transmisión de conocimiento	Creación y producción de conocimiento (Modo I & II) centrado en el aprendizaje / innovación / desarrollo organizacional / extensión
Procesos de formación sincrónicos y presenciales centrados en la enseñanza y uso de tecnología educativa	Programas presenciales, asincrónicos o híbridos en varias modalidades con uso intensivo de TIC's centrados en el aprendizaje continuo

CUADRO 1 Tendencias de cambio y transformación en la Educación Superior

Investigación básica. Modo I desde las disciplinas, consignado por el gobierno, con fondos de empresas, fundaciones, entre otros	Prioridad de la investigación. Modo II aplicada- útil comercial o servicios con alianzas con el Gobierno, empresas y organizaciones internacionales en RED, y entre REDES
Programas por departamentos / disciplinas / saber / competencia profesional	Programas flexibles / conocimiento general y aplicado –competencias humanas / práctica de las profesiones
Admisión selectiva por percentiles y mérito académico	Accesibilidad por talentos, habilidades, méritos y experiencias de grupos diversos de la población / internacionales
Instituciones nacionales / convenios internacionales / convalidación de credenciales	Movilidad académica, nuevos proveedores transnacionales / comercialización
Licencia / acreditación nacional	Certificación de 'calidad' internacional / rankings / creación de valor
Financiamiento por asignaciones, becas, préstamos, donaciones, servicios y cuotas Convenios con proveedores homólogos y privados del exterior	Diversidad de fuentes: cuotas, inversiones, becas, prestamos, exenciones, subsidios, donaciones, ex alumnos, ingresos por provisión de servicios Comercialización, oferta en línea / a distancia / internacional

Fuentes: E. Aponte. (1998). Growth, diversification and differentiation: a typology of transformation trends in Higher Education. París: UNESCO World Conference on Higher Education. Higher education in the XXI century: Vision and Action. Disponible en: http://www.unesco.org.

E. Aponte. (2004). "Nuevo contexto y escenario tendencial de transformación y reforma de las Universidades en Norteamérica y la periferia". Universidad de Puerto Rico, Cayey. Fascículos de Educación Superior. Vol. 2.

CUADRO 2

Tendencias de cambios organizacionales y curriculares en la Educación Superior	
De la era Industrial / Información	Hacia la era del conocimiento
Especialización por disciplinas / formación académica-profesional	Integración de las disciplinas / sub-especialidades-interdisciplinariedad transdisciplinariedad / formación por conocimientos y competencias
Programas-estudios especializados	Programa de estudios interdisciplinarios con flexibilidad curricular
Educación continua de cursos certificados	Educación continua conducente a grados y multi-especialidades

CUADRO 2 Tendencias de cambios organizacionales y curriculares en la Educación Superior

Investigación científica académica modo I y aplicada	Investigación básica modo I, y aplicada-útil modo II relacionada con el conocimiento aplicado a la producción de bienes -servicios y en la sociedad
Gestión del conocimiento desde las disciplinas	Gestión del conocimiento en equipos interdisciplinarios utilizando varios lenguajes, códigos y variedad de sistemas de información/comunicación
Competencias tradicionales de comprensión, redacción, locución, cómputo matemático, etc.	Competencias simbólicas de conceptualización, análisis cuantitativo y visual relacionados con el proceso de investigar, resolver problemas utilizando información y conocimiento en RED y entre REDES
Crecimiento de los programas académicos con equidad proporcional de recursos y fondos institucionales	Crecimiento de unos programas a expensas de otros e integración de programas; prioridad al aumento de programas científicos-tecnológicos con fondos externos o pareados; desarrollo empresarial y de las profesiones
Evaluación de los programas e instituciones a través de criterios de pertinencia y calidad de recursos y resultados con relación a su identidad / misión de las IES / evaluación-certificación externa	Autoevaluación de los recursos, procesos y resultados a través de criterios de pertinencia / calidad / de creación de conocimiento y valor añadido en relación a la identidad / misión de las IES / auditoría externa de rendición de cuentas

Fuentes: E. Aponte. (2004). Nuevo contexto y escenario tendencial de transformación y reforma de las Universidades en Norteamérica y la periferia. Universidad de Puerto Rico, Cayey. Fascículos de Educación Superior. Vol. 2

CUADRO 3

Tendencias generales en la formación académica de la Educación Superior	
De la era Industrial / Información	Hacia la era del conocimiento
• Docencia individualizada por disciplina • Docencia tradicional de enseñanza y transmisión de conocimiento de tiza y pizarra en el aula con alguna tecnología de la educación	• Docencia interdisciplinaria-colaborativa de equipos • Docencia orientada hacia facilitar el proceso de aprendizaje dentro y fuera de la institución • Docencia/aprendizaje/reflexión en la acción apoyada por las tecnologías; entre Facultades, con otras instituciones (empresas, comunidad, gobierno, escuelas, el hogar, etc.) en línea, a distancia e interactiva en RED

CUADRO 3 Tendencias generales en la formación académica de la Educación Superior

• Docencia e investigación en las disciplinas apoyada por las tecnologías de la información (TIC's)	• Docencia investigativa apoyada por tecnología de la información y las comunicaciones (TIC's) con fines prácticos de valor social orientada a la solución de problemas actuales y prospectivos
• Docencia e investigación desde las disciplinas orientada por necesidad de textos y manuales de estudios y experiencias formativas de las profesiones	• Docencia-investigación aplicada orientada hacia la resolución de problemas científicos, técnicos y de urgencia social con la participación de los estudiantes
• Docencia en secuencia de tiempo, por especialización y disciplinas	• Docencia y período lectivo flexible con integración y aplicación del conocimiento / competencias interdisciplinarias / transdisciplinarias en el currículo / programas
• Docencia, orientación y consejería académica orientada por talento y mérito	• Docencia-gerencia y liderato institucional / comunitario orientado a la inclusión, aprendizaje y aprovechamiento de los estudios
• Intelectualidad académica-universitaria	• Intelectualidad académica simbólica/pública/ internacional en colaboración con sectores de conocimiento local, regional e internacional

Fuentes: E. Aponte. (2004). Ibídem. E. Aponte. (2008). Formación académica y vida estudiantil en la era del conocimiento. CONARE/ Conferencia Anual de Rectores 2008. Costa Rica.

La gestión de conocimiento de los docentes en particular enfrenta nuevos retos, al transitar de una época a otra que trae un nuevo paradigma educativo centrado en el aprendizaje del estudiante, en donde su gestión de conocimiento gira alrededor del aprovechamiento de la experiencia educativa y el desarrollo de la capacidad cognitiva del estudiante, para poder adquirir conocimiento y competencias, para aprender a convivir, trabajar y desarrollarse en sociedades caracterizadas por la adquisición, aplicación y uso intensivo de conocimiento en todas las dimensiones de la vida. Nuevas prioridades y expectativas para que los docentes manejen una variedad de tareas complejas vinculadas a la implantación del currículo de los programas de estudio, de acuerdo con la diversidad de necesidades de aprendizaje particulares de los estudiantes, su trasfondo social,

y los cambios culturales por los cuales atraviesa la institución ante esta nueva era, representan condiciones que ejercen una gran presión sobre la capacidad, el desempeño y la efectividad de su gestión.

Por lo anterior, la gestión de conocimiento interdisciplinaria del docente-investigador debe reflejar dominio profundo del área de conocimiento de la disciplina que gestiona; conocer los puentes interdisciplinarios que definen su área metodológica; ser capaz de integrar saberes de otras disciplinas dentro de la suya, al mismo tiempo que ser capaz de integrar los saberes de su especialidad, y ser una persona con la actitud y capacidad de aprender de los demás (Escotet, 2002).

En este contexto, la 'calidad de la educación superior' de un país se establece en términos de 'la capacidad de dar respuesta a las necesidades individuales, potenciando al máximo el desarrollo de las habilidades y capacidades de las personas, de manera tal que les permita desenvolverse de manera autónoma en la sociedad en que viven', y para contribuir a satisfacer las necesidades humanas y el desarrollo de la colectividad en su conjunto (Dias-Sobrinho, CRES 2008).

La noción de calidad en las instituciones de educación está vinculada a la pertinencia de sus recursos, la organización y los procesos en condiciones de equidad de oportunidad, en las cuales se lleva a cabo la experiencia educativa particular, de acuerdo con los contextos y trasfondos culturales en que se desarrolla la gestión educativa. La relación de la pertinencia con la 'calidad de la educación' se entiende como algo que unifica-totaliza, y que no se trata solamente de aunar recursos, edificios y la existencia de unos docentes e investigadores competentes que con su gestión se obtienen unos resultados, ya que, en la formulación e implantación de políticas y el desarrollo de la educación superior en términos generales, existen opciones, decisiones y acciones para anticipar y dar respuesta a las tendencias de cambio en las instituciones educativas y del nivel superior que están fuera del control de estos. A los resultados contribuyen un currículo pertinente, abierto, integrador, significativo y adaptado a las distintas modalidades de un sistema educativo; una metodología dinámica, participativa y de compromiso; unos criterios y procedimientos adecuados de avalúo de procesos y evaluación de resultados; una organización eficaz; la existencia y racionalidad de asignación para optimizar el uso de los recursos, con unos apoyos externos efectivos. Es decir, buenas decisiones sobre la calidad. Con un sistema de gestión ineficiente no se producen resultados esperados de acuerdo con expectativas, y una organización de gestión eficiente, sin decisiones adecuadas

sobre la calidad, reproduce más de lo mismo y no contribuye a mejorar los resultados de la experiencia educativa.

La pertinencia como factor unificante y la calidad como concepto 'totalizante' parte de la noción de la naturaleza humana como una idea de ajustes y de transformación en lugar de una de evolución y adaptación ante los retos de la existencia y supervivencia humana en la sociedad (Freire, 1979), que exige de la educación un proceso de auto-conocimiento para la transformación personal, de acuerdo con las necesidades particulares de aprender a conocer, hacer, relacionarse con otros, y ser parte de la sociedad en donde cada cual se educa, trabaja y convive para satisfacer las necesidades de la existencia y para superarse, de acuerdo con su potencial, ante los retos de la realidad del presente y del futuro (Delors; Unesco, 1996). Además, la calidad es un concepto complejo y abarcador que permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que componen el campo de lo educativo, como es el de la calidad de los programas de formación del docente, la infraestructura, los aprendizajes, los procesos, etc. Hay que ver como se define la 'calidad' en cada caso, ya que el concepto es socialmente determinado y se refiere a momentos históricos y culturales asociados a una realidad específica, con una formación social concreta, en un país particular y en un momento dado. Es decir, lo que puede ser calidad para una realidad social puede no serlo para otra.

La calidad en la educación tiene dos dimensiones que establecen su alcance y dominio conceptual de la realidad que representa y quiere impactar. La dimensión político-ideológica que expresa propósito, fines y objetivos de las políticas (pertinencia del 'qué hacer, porqué y para qué') de la educación, que responden a necesidades, demandas y encomiendas de los diferentes sectores de la sociedad, como el aporte de conocimiento válido, conducta y valores para el desarrollo económico, social, cultural y político de la sociedad en su conjunto, y la dimensión tecno-académica, en la que interactúan cuatro ejes interdependientes sobre la forma de obtener resultados de acuerdo con expectativas que reflejan la magnitud de impacto (calidad) en términos de logros (Aponte, 2002-2008; Aguerredondo, 2005):

- **lo epistemológico** que expresa ¿qué tipo de conocimiento, qué modelo epistemológico es el que requiere la sociedad de hoy?; ¿cuáles son los conocimientos, competencias, áreas multidisciplinarias y contenidos que se aprenden; cómo se crean, definen y ordenan?
- **la formación-creación de conocimiento** que expresa ¿cuáles son las características del que aprende y cómo aprende el educando?

¿cómo el docente enseña a aprender, y cómo se estructura la estrategia y los procesos de aprendizaje, avalúo y evaluación de crear conocimiento acerca de la práctica, y su uso con efectividad?

- **la organización de las actividades creación-formación-servicio** que incluyen ¿qué recursos y organización académica estructurar en relación a la gestión de cómo manejar-mejorar los procesos, para lograr eficiencia y efectividad, de acuerdo con expectativas de logro en la institución según su misión?
- **la orientación de la gestión de conocimiento y de mejoramiento** ¿qué y cómo hacer, para el mejoramiento continuo de la gestión, de acuerdo con los resultados obtenidos con relación a la identidad, misión y metas (prospectiva) de la institución?

La búsqueda de la calidad en la educación superior consiste en trabajar con las dimensiones y los ejes que interactúan en su conjunto para articular unas actividades coherentes y congruentes en todos los niveles de toma de decisiones, con la participación de todos los actores en los procesos de acuerdo, con resultados esperados y de expectativas. La eficiencia y la efectividad de la experiencia de la gestión de conocimiento deberán ser consideradas, no por la lógica económica de costo-beneficio-rendimiento, sino por la idea de 'eficiencia y efectividad formativa y de creación de conocimiento', de carácter instrumental, que permiten rescatar y revalorizar la eficiencia, en el dominio de la gestión y su efectividad en la educación superior, y avanzar hacia el desarrollo de métodos y procedimientos de toma de decisiones que instalen criterios de pertinencia-calidad (insumos, organización y procesos para transformar y añadir valor, de acuerdo con expectativas de resultados), a partir de definiciones académicas-educativas de uso óptimo de recursos (eficiencia) y efectividad (capacidad de transformación de acuerdo con expectativas de logro) de la educación en un tiempo y espacio de inter-relaciones humanas particular.

La pertinencia-calidad de la gestión de conocimiento, formación y servicio van a reflejar el contexto en el cual se van a desarrollar las instituciones, al igual que los criterios por los cuales se van a valorar sus programas, procesos y sus resultados, como también la inclusión y la equidad de condiciones de oportunidades de participación, toma de decisiones y contribución a los resultados con relación a expectativas de creación de valor social. En este marco de acción, la creación de valor se establece en función de la pertinencia (propósito del quehacer de los programas), y la misión de la institución en relación al valor que se añade y que se expresa

en términos de criterios y medidas, para determinar las diferencias de aumento de creación y niveles de conocimiento, desarrollo de competencias o efectividad del servicio al entorno que se logra, asociados a la gestión en la institución para satisfacer expectativas de logro y satisfacer necesidades humanas (calidad de procesos y resultados) en la sociedad. Determinar el valor que se añade se expresa de acuerdo con medidas y expectativas para determinar cambio, previo, durante y de resultados al terminar la gestión de conocimiento o servicio orientados por el propósito de qué hacer, el cómo hacerlo, y cuán bien hacerlo de acuerdo con expectativas de logro, o excederlas, que es necesario para establecer la capacidad de transformación a través del impacto de la gestión en términos de valor añadido en los resultados i.e. mayor aprendizaje, aprovechamiento, creación de conocimientos, mejor desempeño de los formadores, investigadores, bienestar estudiantil y mejores servicios a la sociedad, que van a reflejar la pertinencia-calidad de la autogestión de las IES.

La nueva pertinencia social de la educación superior contiene la dimensión de inclusión y equidad que incide y amplía la noción de "calidad" tradicional de insumo-resultados de evaluación de rendición de cuentas, que prevalece en las instituciones de educación superior. En una dinámica de cambio de época y transformación de las instituciones, se pueden unificar algunos de los elementos de ambas nociones en una conceptuación que recoja el factor 'unificante' de la pertinencia con la dinámica 'totalizante' de las 'dimensiones y ejes de la calidad' en las IES, en función de una nueva pertinencia de inclusión-calidad-transformación con equidad, a través de una propuesta alternativa de una ecuación de gestión de conocimiento con inclusión de pertinencia-calidad- transformación para añadir valor. De acuerdo con este contexto emergente, se puede establecer que:

> *la inclusión-pertinencia-calidad-transformación existe en una institución de educación superior en la medida en que sus recursos sean adecuados y utilizados óptimamente (eficiencia); que su propósito, organización y procesos son apropiados y coherentes (pertinencia) y que están dirigidos hacia el logro exitoso de resultados (efectividad) para exceder las expectativas (calidad), y que los programas se mejoran continuamente para impactar positiva y significativamente la capacidad de formación, aprendizaje, creación de conocimiento y su difusión (valor social) transformando a la diversidad (inclusión) de personas que acceden a ella, conviven y están afiliadas a la institución y su entorno, y que estos procesos son creados, llevados a cabo o mejorados continuamente por las personas que trabajan*

y estudian en ella (transparencia-autonomía responsable) y otras relacionadas con su entorno, encomienda (servicio público) y responsabilidad social (rendición de cuentas) conforme a la identidad, misión, integridad de la institución con una cultura de valores compartidos orientados hacia inclusión, equidad, excelencia de gestión de conocimiento y servicio para añadir valor en y fuera de la institución, y para servir mejor a la sociedad (Aponte, 1997, 2004, 2008).

8. Hacia una pertinencia-calidad-transformación de la educación superior: una ecuación creativa

Durante las últimas tres décadas, como resultado de la restructuración económica, el impacto de la revolución tecnológica, los nuevos requerimientos de las profesiones y del mundo del trabajo, los procesos sociales y las relaciones humanas se caracterizan por la información y el conocimiento, que pueden ser accesibles a las personas sobre diversos aspectos de su existencia –trabajo, consumo, dimensión política y la interacción cotidiana de la vida colectiva– que afectan a la población en general en cuanto a la organización de las instituciones, la provisión de los servicios, las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales de actualidad, y de futuro. La velocidad que ha adquirido la creación y producción de conocimiento, en relación a la posibilidad de acceder a un gran volumen de información y conocimientos, con un ritmo creciente de obsolescencia de algunos de los conocimientos y competencias, obligan a las instituciones educativas a transformarse o renovarse, y a las profesiones a la reconversión permanente. El impacto de estos procesos requiere de los ciudadanos seleccionar, organizar, analizar, procesar información y tomar decisiones para poder actuar, utilizarla en el trabajo, y en la interacción en la vida cotidiana de los ciudadanos (Aponte, 2004).

Ante un mundo cambiante y complejo caracterizado por la celeridad de los cambios, la incertidumbre y la inseguridad de futuro que producen una multidimensionalidad "espacial y temporal" para los habitantes del planeta (UNESCO, 1996 y 2006), lo anterior implica que parte de lo que las personas han aprendido hay que re-contextualizarlo o descartarlo (reducir la brecha cognitiva de la autogestión del conocimiento) para que las personas puedan "re-aprender lo aprendido", de manera que estas puedan transformarse a través de autoconocimiento, desarrollando la identidad para que puedan situarse y desempeñarse en el nuevo contexto de cambio permanente, lo cual hace necesario tener mayor accesibilidad a los procesos de aprendizaje en las instituciones, para que las personas

que necesiten re-educarse puedan hacerlo a lo largo de sus vidas (reducir la brecha de conocimiento y nuevas competencias), en particular para poder "aprender como acceder" con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones –TIC's– para convertirla en conocimiento y utilizarlo (rebasar la "brecha digital"). La educación deberá desarrollar en las personas la facultad de aprender las habilidades y competencias necesarias para poder convivir pacíficamente en sociedades heterogéneas y de una pluralidad de interacciones e interdependencias complejas (superar la brecha "inter-cultural"), con el desarrollo de las competencias humanas para relacionarse con los 'otros'.

De acuerdo con la nueva pertinencia-calidad de las instituciones, para mejorar la gestión de conocimiento y la formación académica en todas sus dimensiones, es imperativo actualizar y mejorar el desempeño de los profesores, investigadores y la formación de docentes en las IES, como la principal condición para mejorar la pertinencia y la búsqueda de la excelencia, en la gestión educativa y en todos los niveles del sistema educativo. En términos de las prioridades de inversión de las instituciones de educación superior y de las políticas educativas de los gobiernos, el desarrollo y capacitación de los docentes ha probado ser el factor más determinante para mejorar y obtener los resultados de la educación en relación a expectativas y metas (Aponte, 2004; PREAL, 2001; UNESCO, 2005).

9. El binomio de la pertinencia-calidad de la institución transformadora en la era del conocimiento

La pertinencia de la educación contesta las interrogantes de *qué hacer*, *porqué* y *para qué* en las metas de las instituciones de educación superior. Los procesos de *cómo hacer, investigar, difundir y servir, dónde, cuándo, con qué, quién y cuán bien hacerlo* (desempeño-ejecución) en las instituciones son las interrogantes que orientan la búsqueda de la calidad en la educación superior. Cada institución tendrá que interpretar los requerimientos de la economía y las necesidades de desarrollo de la sociedad para redefinir su identidad y atemperar su misión, las metas, estrategias y modalidades de acción para lograrlas, proceso en el cual se van a dar convergencias y divergencias en cuanto a la dirección a seguir, *cómo hacerlo*. Cambios que van a incidir en la transformación de las instituciones, su desarrollo y futuro.

La búsqueda permanente de la pertinencia de la educación superior, en todas sus formas del saber, debe tener un doble frente en la gestión

de conocimiento: desarrollar el más amplio y alto nivel de pensamiento creativo, y contribuir a la solución de necesidades concretas de su país, la región y del planeta. Para hacerlo, ninguna estrategia de cambio que busque la calidad puede funcionar a mediano o largo plazo si no se transforma el propio sentido de orientación de la educación superior frente a los desafíos de la era del conocimiento. Mediante el mejoramiento permanente de los programas académicos y profesionales, del currículo, sistemas presenciales, en línea y a distancia, y los esquemas interdisciplinarios, se deberá contribuir a su transformación como requisito de entrada a la era del conocimiento. Las instituciones deberán integrar interdisciplinariamente el "saber qué", el "saber cómo", el "por qué", el "saber quién" y el "saber para qué" (lo interdisciplinar debe dirigirse a la comprensión del otro para poder profundizar en lo propio), para dar respuesta a los desafíos de estos tiempos, del desarrollo sostenible y poder descifrar la incertidumbre del futuro de la humanidad (Delors, 1996; Escotet, 2002).

El binomio de pertinencia-calidad de la gestión de conocimiento tiene dos dimensiones: la vinculación al valor de uso económico en relación al mercado (en la producción y los servicios), y el valor social de su aplicación en los procesos sociales, i.e. para aumentar el capital social de la colectividad. Contexto en donde las instituciones de educación tienen un papel protagónico ampliando y fortaleciendo su capacidad de acción, por lo cual su pertinencia-calidad se puede establecer y valorar, de acuerdo con su misión y encomienda de la sociedad, por los siguientes criterios:

- capacidad para armonizar las cuatro culturas de la academia que interactúan en las IES: la cultura colegial-académica; la cultura organizacional-profesional; la cultura de innovación-tecnológica y la cultura de servicio con el entorno de acuerdo con la identidad y razón de ser de la institución.
- capacidad para aunar recursos y la optimización de uso de estos: inclusión y equidad en selección de diversidad estudiantes, profesores y directivos; facilidades, investigaciones, desarrollo de laboratorios, finanzas sustentables, publicaciones, convenios de colaboración, entre otros.
- capacidad para desarrollar la organización y procesos con la participación de los miembros de la comunidad, con una clara visión de la misión de la institución que los une en propósito, les da integridad, y un sentido de compromiso y pertenencia.
- capacidad para crear conocimiento y añadir valor social, económico, político, cultural y espiritual en el desarrollo de los miembros

de la comunidad y del entorno, impactando significativamente la gestión, el entorno y la sociedad en todas sus dimensiones.
– capacidad para obtener los resultados esperados: formación, creación de conocimiento académico y tácito; creación cultural, servicio a los distintos sectores de la sociedad y ubicación de egresados en el mundo del trabajo.
– capacidad de autoevaluación, transparencia y transformación a través del mejoramiento permanente, para exceder las expectativas y rendir cuentas a los diferentes sectores y diversidad de grupos sociales y sectores de la sociedad.

Cuando las instituciones incorporan los criterios enunciados, estas podrán desarrollar la autonomía responsable, mejorar el nivel de desempeño organizacional y los procesos de formación; investigación, creación y difusión de conocimiento, y de servicio, con mayor pertinencia social y aumentando su autonomía y la contribución a la sociedad.

En la era del conocimiento, la pertinencia-calidad-transformación de la educación superior está basada en la capacidad de las IES para propiciar aprendizaje, desarrollar capacidad cognitiva, crear conocimiento y su utilización, difusión creando valor social, económico y cultural cuando se añade valor a un proceso, producto o servicio (cuando se convierte en alguna forma de capital, social, de mercado o cultural). La capacidad de gestión de conocimiento de una institución para aprender, generar, compartir y aplicar conocimiento viene a constituir el eje central para integrarse, incorporar recursos, organizarse y dinamizar sus procesos, para lograr su propósito de resultados, y desarrollarse con relación a su misión y proyección hacia el futuro.

Según demuestra la abstracción expresada en la ecuación del cuadro 4, las instituciones con pertinencia-calidad-transformación podrán, en la era del conocimiento, ser eficientes y efectivas en la gestión de conocimiento, en la medida en que puedan, en sus funciones, armonizar la interacción de las cuatro culturas académicas-institucionales (la académica-colegial, la gerencial-organizacional, la de innovación-tecnológica y la de gestión- extensión) de servicio a la sociedad, que coexisten e inciden en la autogestión de conocimiento en las IES, orientadas por la ecuación de gestión de conocimiento inclusivo de pertinencia-calidad-transformación para crear valor social y prospectivo:

CUADRO 4

P-C-T
\ /
GCI {VI + VDT+VA} = C/ VPn SEC
\ /
ARGCS

En donde P-C-T representa la vinculación de la nueva pertinencia con la calidad, que orienta la gestión de conocimiento con inclusión (GCI) en la institución, para incorporar valor (VI) de diversidad de recursos dirigidos a crear valor dinámico de transformación (VDT) de capacidad de cambio, para hacer posible añadir valor (VA) (la capacidad de transformación que hace la gestión de conocimiento en la organización) en los procesos de crear conocimiento, su aplicación y difusión, para mejorar la institución (eficiencia-efectividad a través de la capacidad para armonizar las cuatro culturas de la academia, autodirigirse y gestionar), servir y contribuir al desarrollo de la sociedad con conocimiento y valor social, económico y cultural para atender la diversidad de necesidades, para el desarrollo de la sociedad en su conjunto (C/VPn SEC), a través de la autonomía responsable de gestión de conocimiento y servicio a la sociedad en su conjunto (ARGCS).

La incorporación de los recursos a la organización y los procesos constituye la primera etapa de añadir valor en la institución (valor incorporado), para el desarrollo de procesos eficaces y efectivos en la búsqueda de la mejor forma de crear conocimiento nuevo o útil, para dinamizar la organización y procesos de crear valor en la organización (valor dinámico/transformación), capacidad de acción-transformación integrando esfuerzo, innovación y mejoramiento permanente de los procesos que añaden valor a los resultados esperados, con valor de uso de aplicación general o específico inmediato (valor añadido) o en el futuro (valor social prospectivo) de inversión/esfuerzo de formación/gestión del conocimiento/creación de valor social, económico, cultural en la institución, para la contribución que hace a la sociedad. El desarrollo de la institución va a estar determinado por la capacidad de sus procesos para crear valor dinámico interno, para poder crear valor social y de uso (aprendizaje, aprovechamiento, crear y producir conocimientos; difundirlos, aplicarlos, utilizarlos) para atender las necesidades y prioridades de la sociedad en el corto y largo plazo, y para autodirigirse.

La lógica y dinámica para la transformación de la educación superior, en el nuevo contexto de cambio, se puede resumir a través de cuatro ejes de capacidad de cambio, con los cuales las instituciones puedan promover cambios significativos en la búsqueda de la pertinencia-calidad en las instituciones. Para lograrlo, hay que establecer políticas que constituyan definiciones derivadas de tendencias y valores, que se expresen en términos de lo que se debe hacer con referencia a consideraciones sobre la realidad y propuestas de cambios, y que formen parte de una visión de futuro. Dentro de esta concepción, los ejes son transversales e interactúan con todos los componentes de la organización y procesos de la institución. Los ejes de capacidad son interdependientes e interactúan en la dinámica de cambio (VDT) impactando el funcionamiento, rendimiento y resultados de la institución de acuerdo con una autonomía de acción responsable, su identidad y misión (Aponte, 2002; Didriksson, 2000; Escotet, 1997 y 2002) que pueden en términos de la:

1. capacidad de reflexión en la acción que propicia una cultura organizacional anticipatoria en la formación-creación, la investigación y asistencia técnica a los sectores de la sociedad; la cooperación interinstitucional como entramado de la multiversidad, y las alianzas de extensión en consorcios con otros sectores de la sociedad centrados en un contexto local, con proyección regional e internacional para un desarrollo endógeno del país,
2. capacidad para promover la diversificación de los aprendices, de áreas y disciplinas del conocimiento; diversificación de modalidades de aprendizaje, formación-transformación, y gestión del conocimiento de la cobertura, diplomas y títulos,
3. capacidad para flexibilizar el currículo, la transferencia y difusión del conocimiento; flexibilidad de gobierno y gestión directiva para la autogestión; evaluarse para hacer reformas y cambios; para la transparencia, la rendición de cuentas y la auditoría externa,
4. capacidad para la innovación orientada hacia el logro permanente de elevar la creación de conocimiento y valor social para adelantarse al futuro, y para incorporar a sus procesos los avances y los descubrimientos relativos a teorías, tecnologías, estética, modalidades organizacionales y estrategias de mejoramiento permanente en los procesos en la institución, que amplíen y aumenten la participación de sus miembros, su autonomía para gestionar conocimiento y servir a la sociedad en su conjunto.

Las instituciones que en sus metas y objetivos incluyan como prioridad promover mayor acceso, agilizarse y perfeccionarse, van a reflejar niveles más altos de pertinencia económica, social y cultural en términos de eficiencia (contribución de los resultados esperados en relación con la misión y la encomienda de la sociedad), mayor efectividad de su gestión en relación a los requerimientos de la economía, lo social y cultural en la transición hacia sociedades del conocimiento. El valor dinámico para transformar y añadir valor a través de los procesos son los nuevos elementos de vinculación-interacción en la creación, producción y difusión de conocimiento en relación con el entorno (pertinencia-calidad de los procesos) por las instituciones, a través de la capacidad para gestionar y autoevaluarse (decisiones y acciones para determinar la pertinencia, la ejecución y el impacto de incorporar recursos, modalidades organizacionales y procesos orientados hacia resultados esperados en función de la misión, metas y objetivos preestablecidos) y determinar la contribución que hace la institución a la sociedad (valor que añade), a través de descubrimientos, innovaciones, conocimiento de frontera, tecnologías de punta, patentes, nuevos productos, profesionales competentes, libros, revistas, obras de arte, servicios, entre otros, que aportan, directa o indirectamente y a corto o largo plazo, al desarrollo de la sociedad en términos de alternativas y posibilidades de futuro. Es decir, capacidad para crear valor, en particular valor prospectivo, a través de su gestión con relación al futuro de la humanidad.

Lo anterior sugiere que, en este nuevo contexto, las instituciones de educación superior, en términos de transparencia, responsabilidad social y rendición de cuentas, deberán autoevaluarse permanentemente para mantener su pertinencia-calidad y elevar el valor dinámico de transformación de su gestión. La autoevaluación, para mejorarse, deberá complementarse con la auditoría externa de rendición de cuentas de uso óptimo de recursos y la certificación de logros de resultados como evidencia de la pertinencia-calidad de la gestión, con relación a expectativas (capacidad de transformación), y de la contribución que hace la sociedad de acuerdo con la identidad y misión de cada institución. La autonomía de las universidades dependerá de su capacidad para crear nuevo valor que representa la dimensión prospectiva de su misión como institución capaz de autodirigirse en la gestión de conocimiento y servicio a la sociedad.

Esta capacidad se limita cuando las instituciones se orientan al mercado en lugar de las necesidades de conocimiento de todos los sectores y

grupos de la sociedad, su complejidad y diversidad. Es decir, que la institución de la gestión del conocimiento con inclusión es una precondición para la construcción de sociedades de conocimientos de acuerdo con todas las posibilidades utópicas, y no por los requerimientos y urgencia del mercado, o solamente por el valor de uso económico del conocimiento.

Por lo tanto, la pertinencia de la institución que se orienta al mercado y se caracteriza por darle prioridad a unos sectores con relación a otros (al darle prioridad al conocimiento con valor de mercado, que son los sectores que pueden articular y reclamar sus demandas en las estructuras de poder, en contraposición a otros grupos con mayor necesidad, que no tienen acceso a las instituciones de la sociedad para satisfacerlas) limita el alcance de la pertinencia social, perdiendo capacidad de transformar y de crear valor, y propiciando la exclusión y la desigualdad. Cuando la institución desarrolla su capacidad de autogestión para crear valor social, amplía su autonomía y capacidad de interactuar y servirle a la sociedad con mayor pertinencia y efectividad. Este nivel de pertinencia refleja el nuevo contexto en el cual se van a desempeñar las instituciones, al igual que los criterios por los cuales se va a determinar su efectividad y logro de resultados. Contexto donde la excelencia (perfeccionamiento de los procesos para obtener alto nivel de resultados esperados, pertinencia-calidad) está vinculada a la capacidad de transformación como encomienda de servir a los distintos sectores de la sociedad.

10. Visión de futuro alternativo de inclusión, pertinencia-calidad-transformación en la educación superior para un desarrollo sustentable intercultural y democrático para la región de América Latina y el Caribe

Frente a los escenarios tendenciales, los países de la región atraviesan por un periodo de cambios acelerados que hacen necesaria la revisión y actualización de los mapas conceptuales, que nos llevan a una nueva cartografía de los procesos de anticipar, conceptuar y actuar en conjunto. Desde la visión de un escenario alternativo a la tendencia, se propone proyectar la transformación de la educación superior a una nueva etapa, no desde los límites de la reforma existente, sino desde la ruptura que trae un nuevo paradigma del aprendizaje y gestión del conocimiento a lo largo de la vida, con responsabilidad social para construir sociedades de conocimiento inclusivas y un desarrollo sustentable para todos los países en la región. En el escenario alternativo, se comienza con la transición desde la "demanda de mercado por más educación superior", propia del escenario tenden-

cial, hacia la capacidad de crear una "oferta enfocada en las necesidades de aprendizaje y conocimiento" de todos los sectores de la sociedad. Se parte de la premisa de que el futuro es un proceso que se puede influenciar y construir desde el presente, de tal manera que el futuro no sea inexorable.

11. Retos y líneas de acción: recomendaciones de transición a la era del conocimiento en el escenario alternativo del horizonte 2021

Las políticas de inclusión y equidad en la educación superior (Aponte, 2008) deberán estar orientadas a promover la igualdad social de acceso a las oportunidades educativas, la permanencia, el progreso, el rendimiento, y que culminen con el egreso y la ubicación en el mundo del trabajo de servicio y la participación de la ciudadanía en la sociedad. Quienes puedan optar y estén preparados para los estudios del nivel superior, lo harán en instituciones con la capacidad de atender sus necesidades e intereses académico-profesionales, político-sociales, culturales y de desarrollo personal, de acuerdo con los recursos disponibles, mérito, habilidades diferentes e igualdad de las diferencias (conocimiento, competencias y destrezas), actitud, compromiso, esfuerzo y perseverancia.

Las estrategias de accesibilidad-viabilidad-transformación de las instituciones deberán establecer los niveles de preparación de los estudiantes para el ingreso, de acuerdo con las necesidades de estudio de estos (capacidad cognitiva, diferencias culturales e intereses), como también la condición socioeconómica y expectativa de transformación en la institución. La permanencia y progreso de los estudiantes dependerá de la pertinencia de la oportunidad educativa en términos del rendimiento, progreso, egreso y ubicación en el trabajo, en relación con las expectativas de la contribución que estos van a hacer a la sociedad.

La visión de inclusión con equidad que se propone consiste en dos etapas y dos tiempos. En el primer tiempo, de corto plazo, la primera etapa representa la transición entre los límites de la tendencia de reforma de ampliar la accesibilidad y viabilidad, basada en mejorar "igualdad de oportunidades" y removiendo obstáculos hacia una mayor admisibilidad y opción con viabilidad de oportunidades de estudio, con "igualdad de condiciones basadas" en las "diferencias de habilidades y la igualdad de las diferencias", para la transformación, egreso y ubicación en el mundo del trabajo (Aponte, 2008).

Por lo anterior, los principios básicos de inclusión con equidad de oportunidades en una visión alternativa de construcción de futuro se ba-

san en: la admisibilidad, la participación, la transformación (aprovechamiento-desempeño) y el egreso con expectativas de resultados esperados que pueden visualizarse en dos etapas. En la primera etapa, se introduce la opción de accesibilidad (admisión-viabilidad) con relación al aprovechamiento, desempeño y egreso de los estudios.

La etapa de inclusión de opción de estudios como transición se concentra en la ampliación del acceso a oportunidades de estudio de interés, para una mayor diversidad de estudiantes, y en mejorar la capacidad/habilidad de estos para el éxito académico en el corto plazo. La expectativa de participación es cumplir con las expectativas de rendimiento/desempeño académico del nivel superior, a fin de mejorar la preparación de estos en la educación secundaria, para la transición e ingreso a las IES, i.e. el puente de la educación secundaria hacia el nivel superior. Los estudiantes más preparados tendrán mejores opciones de oportunidades de estudio que los que demuestran lo contrario, en particular por el cupo limitado existente en las IES de "calidad", o de subsidios existentes basados en talento y mérito. Este primer tiempo (futuro inmediato de cambio) es necesario para mejorar la preparación académica del estudiante previo (transición) al ingreso en el nivel superior.

Esta etapa de mayor accesibilidad está basada en ampliar la oportunidad de estudio, de acuerdo con el interés individual de cada estudiante (diversidad), que se centraliza en la opción a escoger de acuerdo con la disponibilidad de cupo en los programas de estudios basados en el diagnóstico de fortalezas y limitaciones de cada estudiante, de acuerdo con el percentil académico y de avalúo individual continuo, para mejorar las condiciones particulares de aprovechamiento, desempeño y de apoyo de estudio en las IES, para la formación y progreso del estudiante de acuerdo con sus intereses, esfuerzo, trasfondo socioeconómico, en relación con la misión y las metas de la institución o programa de estudio que seleccione.

La segunda etapa de inclusión-transformación contempla iniciar la transformación de las IES comenzando los procesos de transformación, en el corto plazo, con la vinculación de la pertinencia-calidad-transformación como punto de partida (segundo tiempo) hacia el plazo mediano de un periodo de diez a trece años. Esta segunda etapa se concentra en la transformación de las instituciones de educación superior, de acuerdo con los desafíos que trae el nuevo contexto del aprendizaje, a lo largo de la vida y la construcción de sociedades del conocimiento interculturales,

democráticas y sustentables, para poder atender las metas de un desarrollo con equidad social para todos. En esta etapa, la accesibilidad, el progreso y el egreso de los estudiantes descansa sobre la admisión orientada por la diversidad de criterios académicos y aptitudes basadas en las 'diferencias de habilidades' de los estudiantes e 'igualdad de las diferencias', de acuerdo con el esfuerzo, desempeño en equidad de condiciones de estudio entre la diversidad de personas y los grupos que acceden a los programas o instituciones. Las oportunidades educativas se orientan por las necesidades de los estudiantes que proveen salidas laterales de experiencia de trabajo, servicio social, o para atender situaciones familiares y personales.

Recapitulando, las estrategias de accesibilidad deben comenzar, en coordinación con la educación secundaria, con programas de transición, con la preparación para el estudio en el nivel superior de acuerdo con criterios académicos, y con las condiciones para el éxito de los estudios de la educación del nivel superior (conocimiento sobre el conocimiento mismo), i.e. la inclusión y equidad de condiciones de acuerdo con las necesidades y condiciones de estudio, tomando en cuenta las diferencias entre los grupos que acceden, las necesidades de estos en relación a las opciones de estudio (diferenciación) de las IES, en términos de la viabilidad y efectividad de las políticas y estrategias para la transformación de las instituciones, a fin de asegurar la inclusión y equidad.

En el primer tiempo de corto plazo (2009-2015), la primera etapa de mayor accesibilidad busca identificar los estudiantes con las habilidades necesarias para optar y acceder, con equidad, a las IES, buscando viabilizar la transición de condiciones en relación con la preparación general del estudiante desfavorecido, para la transición hacia el nivel de la educación superior. La segunda etapa del mediano plazo (2015-2021) de inclusión y transformación (GCI de P-C-T) se concentra en hacer los cambios en las instituciones, para poder ofrecer una oferta académica (currículo, recursos y apoyo) de inclusión y equidad de condiciones de estudio y convivencia transformadora en la instituciones, para llegar a la universalización de la educación superior de inclusión-pertinencia-calidad-transformación de oportunidades educativas, en el nivel superior, "para todos" los que tienen "habilidades diferentes" basadas en la "igualdad de las diferencias", la actitud, la motivación y la preparación adecuada (capacidad para el esfuerzo requerido) y perseverancia en cualquier etapa de la vida (Aponte, 2008).

12. Retos para el cambio y transformación de la educación superior

Con una visión de futuro para construir un escenario alternativo a la tendencia, con una propuesta de transformación de las IES, y para que las políticas de inclusión y equidad tengan gran impacto económico y social en la sociedad, con el propósito de contribuir a establecer las estrategias de accesibilidad en la educación superior, los gobiernos y los directivos de las instituciones, servicios a docentes y estudiantes deberán coincidir en la voluntad de hacer y de comenzar lineamientos de acción dirigidos hacia la transformación de la instituciones orientadas por la pertinencia de la era del conocimiento.

No hay una sola ruta de entrada, ni un modelo único de sociedad, pero hay requisitos de inserción y transformación de las sociedades para entrar en la era del conocimiento. La ruta que han seguido los países desarrollados representa caminos con obstáculos que obligan a buscar rutas alternativas para el desarrollo endógeno y la superación de las 'brechas', como requisitos de entrada a la era del conocimiento y la construcción de sociedades del conocimiento democráticas, inclusivas y sustentables. Para hacerlo, los países en desarrollo deberán establecer políticas dirigidas hacia:

- La formulación e implantación de políticas económicas y sociales, para reducir la desigualdad económica y social adquirida que se reproduce a través de las instituciones de los servicios que presta el gobierno a la ciudadanía, los grupos de menos ingresos, excluidos y marginados.
- La transformación de las instituciones hacia la universalización de la educación superior, de acuerdo con los recursos necesarios y las prioridades de inclusión, equidad y oportunidad de opción al acceso por talentos y méritos que rebasen los 'percentiles' y las restricciones de viabilidad de la tendencia de los 'quintiles más altos de ingreso' y que se fundamente en una 'admisibilidad' que promueva las diferentes habilidades e igualdad de las diferencias", para ampliar la accesibilidad (admisibilidad y viabilidad) para ingresar, permanecer, aprovechar, elevar el desempeño y egresar de los programas de estudios en los diferentes niveles de la educación superior, para promover, de este modo, la participación de la ciudadanía en la sociedad (procesos políticos, económicos, sociales y culturales) a lo largo de la vida.
- Aumentar los fondos públicos para incentivar y propiciar la transformación de la educación general de transición, hacia la del nivel

superior, y para subsidiar las instituciones y programas de educación superior (públicas y privadas) de acuerdo con la nueva pertinencia de inclusión y equidad de oportunidades de estudio orientadas a superar las "desigualdades diferenciadas", para que puedan proveer acceso, transformar y egresar estudiantes provenientes de grupos de menor ingreso, excluidos y de menor posibilidad de acceder, permanecer, avanzar, de egresar en los estudios y ubicarse en el mundo del trabajo.

– Complementar la viabilidad del subsidio del Estado con la aportación de cuotas que hacen los estudiantes de los quintiles medios, para sufragar los costos compartidos del acceso y estudio en las IES a través de diferentes modalidades de financiamiento, como gratuidad, becas, préstamos, estudio y trabajo; cupones de cuotas de admisión e incentivos de permanencia, crédito e incentivo contributivo, repago del subsidio con trabajo, servicios a regiones, localidades o a grupos que promuevan la reducción de la desigualdad, la inclusión y el acceso a la educación de la ciudadanía, y a la educación superior.
– Incentivar la investigación, creación y divulgación de conocimiento para promover la inclusión y equidad de oportunidades en la educación superior, reconociendo la diversidad de talentos y méritos de los estudiantes; la transformación de las instituciones, los métodos, la organización, la cultura académica, los procesos de formación y la evaluación de la gestión educativa de los docentes, estudiantes y servicios de apoyo y bienestar en las instituciones, para elevar la eficiencia y efectividad de estas en cuanto a "diferencias de las habilidades e igualdad de diferencias" en términos de la preparación del profesorado, accesibilidad, viabilidad, los currículos para la formación como transformación, oportunidades y condiciones de estudio de los alumnos.
– Incrementar los recursos para fortalecer y ampliar la investigación conducente a la transformación de las IES hacia la GCI con P-C-T, para desarrollar instituciones autónomas, inclusivas, transparentes, eficientes y efectivas, con gran capacidad de transformación para la creación de valor social en la región y para complementar las estrategias de desarrollo de los gobiernos y los organismos regionales e internacionales.
– Incentivar y promover la investigación para desarrollar criterios, medidas e indicadores cualitativos y cuantitativos para determinar,

medir y valorar transformación en los procesos y la creación de valor social en las instituciones.
– Desarrollar y fortalecer las iniciativas de colaboración y redes para abordar la situación de las asimetrías geográficas y regionales, en cuanto a oportunidades de estudio en programas de extensión y nuevas modalidades de proveer oportunidades de estudios pertinentes y de calidad, para los grupos en desventaja socioeconómica de género, raza, etnia, género, idioma, religión, entre otros.

Las políticas de inclusión deberán poner énfasis en la creación de condiciones de vida y académicas necesarias (diferencia de habilidades y necesidades de aprendizaje –capital cognitivo e intelectual–) para promover el acceso, la permanencia, la transformación y el egreso de las IES, para todos los que puedan hacer estudios en el nivel superior a lo largo de la vida, a través de las diferentes modalidades de la provisión del servicio. Las estrategias de opción, accesibilidad (admisibilidad- viabilidad) deberán promover la eficiencia y efectividad de las instituciones orientadas por el esfuerzo, compromiso, perseverancia, rendimiento, progreso y egreso de los estudiantes necesitados con incentivos, subsidios y préstamos por niveles de ingreso, para compartir los costos de estudio con el estudiante, los patrocinadores (familia, entidades financieras locales, internacionales, y otros) de acuerdo con los niveles de ingreso (quintiles de ingreso y necesidades de los estudiantes) o en relación con la probabilidad de capacidad de repago que tengan, en el futuro, los estudiantes egresados de los quintiles más altos.

Recapitulando, los desafíos del escenario tendencial de la transición de la sociedad industrial y la información de la masificación de la educación superior, la profundización de la meritocracia, la profesionalización de la cultura universitaria y el credencialismo son condicionantes de las IES a trascender en la transformación por la cual atraviesan, como ruta de entrada hacia la era del conocimiento, y para las instituciones poder asumir un papel protagónico en la construcción de sociedades democráticas e inclusivas del conocimiento.

13. De la sociedad de la ignorancia hacia la construcción de sociedades del conocimiento: retos para la inclusión, pertinencia-calidad-transformación de la educación superior de los países en desarrollo, en el escenario alternativo en el horizonte 2021

Por la trayectoria y desarrollo de las sociedades en la transición hacia la era del conocimiento en el escenario alternativo, las sociedades (UNESCO, 2005, 2006) reflejan las siguientes tendencias:

– Ser inclusivas basadas en la educación universal, el aprendizaje a lo largo de la vida, el desarrollo del talento, las habilidades para la creatividad, la innovación y el cambio permanente.
– El aprendizaje, la creación y difusión del conocimiento, como ejes centrales del cambio de la enseñanza del adiestramiento de la memoria hacia la educación del pensamiento a lo largo de la vida, para la transformación de las instituciones y la cohesión del tejido social.
– Propiciar la innovación, uso y aplicación del conocimiento en todos los procesos sociales, productivos y de los servicios, con altos niveles de participación e interacción de la ciudadanía con las instituciones, entre los diferentes sectores de la colectividad, con el entorno local, regional y el ámbito internacional.
– Nutrirse de la diversidad local y de lo endógeno para desarrollar la capacidad en el desarrollo sustentable.
– Buscar garantizar el acceso de equidad de oportunidades y el aprovechamiento compartido del saber i.e. universalización de la educación y el conocimiento para la sustentabilidad del planeta.
– Dejar atrás la exclusión y la inequidad de acceso a la información y el conocimiento; propiciar la accesibilidad a la educación en los distintos niveles y modalidades; ampliar la participación en la investigación científica, la creación y difusión del saber social, económico, cultural y lingüístico.
– Incorporar y difundir el uso de las TIC's para superar la 'brecha digital', a fin de propiciar nuevas posibilidades para el aprendizaje, la creación de conocimiento en red y la colaboración entre redes, para aumentar las posibilidades del desarrollo sustentable.
– Trascender los límites de la sociedad industrial y de la información superando la brecha cognitiva del 'adiestramiento de la memoria' hacia la 'educación del pensamiento' del nivel superior; las 'brechas de conocimiento y competencias; y la brecha de las relaciones de convivencia interculturales'.
– Superar los límites del paradigma industrial de la masificación de la educación y el control, y asegurar la "calidad" y el credencialismo, para entrar en la era del conocimiento con valor social como bien público.
– Rebasar la privatización y la comercialización de la educación, para que el saber, su creación, difusión y uso se orienten hacia la satisfacción de las necesidades humanas de la población, para

construir sociedades del conocimiento para el desarrollo sustentable del planeta.

14. Rutas de entrada a la era del conocimiento y recomendaciones para los países en vías de desarrollo

No hay una sola ruta de entrada, ni un modelo único de sociedad, pero hay requisitos de inserción y transformación de las sociedades para entrar en la era del conocimiento y convertirse en sociedades del aprendizaje permanente y del conocimiento. La ruta que han seguido los países desarrollados representa caminos con obstáculos para los países en desarrollo (Aponte & Molina, 2006), que obligan a buscar rutas alternativas para el desarrollo endógeno y la superación de las 'brechas' como requisitos de entrada a la era del conocimiento y la construcción de sociedades del conocimiento que sean democráticas, inclusivas y sustentables. Para hacerlo, los países en desarrollo deberán establecer políticas dirigidas hacia:

- Desarrollar el capital cognitivo e intelectual (capacidad para aprender y crear conocimiento), con una educación a lo largo de la vida comprometida con la creatividad, la innovación y una cultura organizacional de renovación y mejoramiento permanente en sus distintos niveles.
- Reorientar la formación de los formadores y la capacitación hacia el paradigma del aprendizaje de la era del conocimiento, incorporando las TIC's, la autoevaluación y el mejoramiento permanente.
- Desarrollar la infraestructura de redes de comunicación, de transportación y servicios de acuerdo con los requisitos de la nueva economía y convivencia de la era del conocimiento.
- Desarrollar la capacidad de producción y elevar la productividad endógena incorporando tecnologías de nueva generación.
- Establecer políticas de investigación y desarrollo (I&D) con % adecuados del PIB, para la creación de capital y su reinversión para el desarrollo endógeno sustentable.
- Elevar la capacidad para atraer inversión del exterior y local, para la creación y acumulación de capital de reinversión en el desarrollo endógeno.
- Propiciar la participación de todos los sectores en los procesos de transformación de las instituciones y en los procesos sociales de la colectividad.
- Promover la autogestión-evaluación para la transparencia y el mejoramiento de las IES, complementado por la rendición de cuentas y certificación externa de la pertinencia-calidad-transformación de

los procesos, en relación a los resultados alcanzados con la autonomía responsable de las IES.

15. Consideraciones finales

La inclusión con pertinencia-calidad-transformación para crear conocimiento y valor social representa un desarrollo alternativo de transformación de las IES a la del escenario tendencial de instituciones orientadas, primordialmente, por el mercado, y para superar las "brechas" de transición, que son un requisito de entrada a la era del conocimiento y para la construcción de sociedades del conocimiento orientadas al desarrollo endógeno, inclusivo, democrático y sustentable de los países de la región. Moverse de una modalidad a otra va a depender de:

- La autonomía de gestión con relación a la política económica y social de los gobiernos en la educación superior en la región.
- La autosuficiencia, solvencia, convocatoria y poder político de las IES para autodirigirse y gestionar conocimiento con relación al 'sector de conocimiento' de los países y en la comunidad internacional.
- Las políticas vigentes de privatización del conocimiento, la expansión y privatización de la educación superior por insuficiencia de fondos públicos para el desarrollo y expansión del sector público y nacional.
- Las políticas nacionales para promover la transformación de las IES hacia la inclusión con pertinencia-calidad, con capacidad de transformación, para crear conocimiento y valor social como punto de partida para entrar en la era del conocimiento y poder construir sociedades del conocimiento para un desarrollo endógeno, democrático y sustentable en la región.
- La existencia, orientación y reglamentación de la política de licencia y acreditación de proveedores privados, comerciales y transnacionales.
- La autonomía relativa y la capacidad de acción de los organismos rectores, las agencias de financiamiento, las agencias acreditadoras y las asociaciones de educación superior para promover los cambios y transformaciones en las instituciones.

La inclusión con equidad supone oportunidades a la educación superior con accesibilidad y de transformación basadas en la diferencia de habilidades (talentos) e igualdad de las diferencias (diferentes necesidades de aprendizaje para desarrollar capacidad para aprender, aprovechar oportunidades, ampliar experiencia y obtener méritos), a fin de desarrollar la capacidad cognitiva de autoconocimiento de las personas en la de autogestión de conocimiento. Procesos en las IES que deben orientarse a

mejorar las personas, su desempeño y la eficacia de su gestión para servir a la sociedad en su conjunto.

Acceso a oportunidades de pertinencia centradas solamente en el mercado, y de baja calidad, no pueden considerarse como avances de inclusión para los grupos de mediano ingreso familiar. Al contrario, representan oportunidades desiguales que reproducen la exclusión y limitan las posibilidades de opción de vida para estos grupos y los de menor ingreso, en términos de oportunidades para el desarrollo del talento y las formas de las personas de hacer su contribución, a la sociedad en su conjunto, y lograr niveles más altos de bienestar.

Avanzar hacia la gestión de conocimiento con inclusión, en instituciones orientadas por la pertinencia-calidad de transformación, es una acción que debe comenzar desde el interior de las instituciones, como alternativa a la tendencia de cambio que puede conducir a la continuidad del credencialismo, del empresarismo, y a la comercialización de la educación superior de nuestros tiempos. Innovar para emprender y desarrollar la capacidad de autogestión para hacer los cambios hacia el escenario alternativo de instituciones inclusivas, pertinentes de calidad con logro de resultados de acuerdo con expectativas dirigidas a crear valor social y prospectivo, va a ser un proyecto de transformación que cada institución tiene que escoger y llevar a cabo de acuerdo con su identidad y misión como ruta de entrada a la era del conocimiento, para poder convivir, trabajar, interactuar, servir y satisfacer a las necesidades humanas, de manera que, en nuestros países, se puedan construir sociedades inclusivas, autónomas, democráticas, justas y sustentables en la región.

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. (2005). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://www.iacd.oas.org.

Aponte, E. (1997). Modelo de acreditación, de acceso, calidad y pertinencia para la transformación de la educación superior: hacia una política de educación superior para el desarrollo sustentable con equidad en la región de las Américas y el Caribe. Caracas: Educación Superior y Sociedad, vol. 8, n° 2.

Aponte, E. (1998). Hacia una nueva cultura de evaluación en la educación superior. París: UNESCO. Perspectivas. Revista de Educación Comparada, vol. XXVIII, septiembre.

Aponte, E. (1998). Growth, diversification and differentiation: a typology of transformation trends in Higher Education. París: UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org.

Aponte, E. (2002). Hacia la Universidad de autogestión del conocimiento. San Juan: Universidad de Puerto Rico. Cuadernos de Investigación 18.

Aponte E. (2004). Conocimiento y competencias del trabajo en la economía del conocimiento y la sociedad del aprendizaje; retos para la educación superior y la integración en Norteamérica. Guadalajara. Educación Global 18.

Aponte, E. (2004). Comercialización, internacionalización y surgimiento de la "industria de educación superior" en los Estados Unidos y Puerto Rico: transnacionalización hacia la periferia. Caracas: UNESCO/IESALC. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.ve.org.

Aponte, E. (2004). Nuevo contexto y escenario tendencial de transformación y reforma de las Universidades en Norteamérica y la periferia. San Juan: Universidad de Puerto Rico. Cayey, Fascículos de Educación Superior, vol. 2.

Aponte, E., Molina, A. (2006). Research and knowledge creation in the Caribbean for endogenous development and for building autonomous knowledge societies. París: UNESCO. Forum on higher education and knowledge. Universities as centers of research and knowledge creation: an endangered species.

Aponte, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en la América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. Caracas: UNESCO/IESALC. Disponible en http://www.CRES2008.org y http://www.unesco.org.ve.

Aponte, E. (2008). Accesibilidad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe. Trabajo presentado en el XXIX Pleno Nacional de Bienestar Universitario "Accesibilidad, Equidad e Inclusión Social en la Educación Superior", auspiciado por la Asociación Colombiana de Universidades – ASCUN/IESALC-UNESCO. Cali, Colombia, 8-10 de octubre de 2008. Disponible en http://www.ascun.org.

Arrow, K., Bowles, S., Durlauf, S.N. (eds.). (2000). Meritocracy and economic inequality. New Jersey: Princeton University Press.

Banco Mundial. (2003). Desigualdad en AL y C: ¿ruptura con la historia? Estudios del Banco Mundial sobre la América Latina. Washington: El Banco Mundial.

Becker, G. (1992). Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to Education. Chicago: University of Chicago Press.

Benedito Ferrer, V., Ferreras, V. (1999). La formación universitaria a debate. Barcelona: Universidad de Barcelona Editores.

Berquist, W.G. (1992). The four cultures of academe: insights and strategies for improving leadership in collegiate organizations. San Francisco: Jossey-Bass.

Berquist, W.G. (1995). Quality trough access, access with quality: the new imperative in higher education. San Francisco: Jossey-Bass.

Bowles, S., Durlauf, S. N. Hoff, K. (eds.). (2006). Poverty traps. Princeton: Russell Foundation.

Bowles, S., Gintis, H., Osborne-Groves, M. (2005). Unequal chances: family background and economic success. New Jersey: Princeton University Press.

Bowles, S. (2002). Persistent inequality in a competitive world: causes, consequences and remedies. New Mexico: Santa Fe Research Institute. Proposal submitted to the Russell-Sage Foundation.

Brunner, J.J. (2001). Educación: escenarios del futuro, nuevas tecnologías y sociedad de la información. Chile: PREAL. Disponible en: http://www.preal.com.

Brunner, J.J. (2002). Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina. Santiago, Chile: CINDA.

CEPAL-UNESCO. (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. CEPAL. Disponible en: http://www.cepal.org.

CINDA. (2007). Educación superior en Ibero América: Informe, 2007. Chile: Centro Inter-Universitario de Desarrollo. Disponible en: http://www.cinda.org.

Collins, R. (1979). The credential society: an historical sociology of education and stratification. New York: Academic Press.

Delors, J. et. al. (1996). La educación encierra un tesoro. París: UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org.

Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. Caracas: UNESCO/IESALC. Disponible en: http://www.CRES2008.org y http://www.unesco.org.ve.

Didou-Apetit, S. (2005). Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de los servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las decisiones estratégicas. En: La Educación Superior en la AL y C 2000-2005. Caracas: UNESCO/IESALC.

Dias-Sobinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad latinoamericana y caribeña. Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. Caracas: UNESCO/IESALC.

Didrksson, A., Herrera, A. (2007). La nueva responsabilidad social y la pertinencia de las universidades. Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. Caracas: UNESCO/IESALC.

Didriksson, A. (2000). La Universidad del futuro: una estrategia para la construcción de la universidad del futuro. Caracas: UNESCO/IESALC.

Escotet, M.A. (1997). Universidad y devenir. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Escotet, M.A. (2000). La universidad como objeto de investigación: evaluación y cambio en la cultura universitaria. Cayey: Conferencia de la Asociación de Investigación Institucional, Universidad de Puerto Rico.

Escotet, M.A. (2002). Desafíos de la educación superior en el siglo de la incertidumbre. San Juan: Cuadernos de Investigación, vol. 18. Universidad de Puerto Rico.

Escudero, J.M. (2005). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. España: REDU. Revista de Docencia Universitaria, n° 2.

Flecha, R., Tortajada, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada del siglo en la educación del siglo XXI. Imbernon, F. (coord.). Barcelona: Biblioteca Aula.

Freire, P. (1979). A la sombra de este árbol. Barcelona: Editores El Roure.

Garcia-Guadilla, C. (ed). (2003). El difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios. Caracas: Universidad Central de Venezuela / Bid & Co.Editor.

Garcia-Guadilla, C. (2002). Tensiones y transiciones: educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio. Caracas: CENDES/Nueva Sociedad.

Gibbons, M. (1998). Higher education relevance in the 21st century. Washington: World Bank.

Gómez, V., Tenti, E. (1989). Universidad y profesiones: crisis y alternativas. Buenos Aires: Nino y Dávila Editores.

Jarvis, P. (2001). The age of learning: education and the knowledge society. London: Kogan Page Publishers.

Habermas, J. (1999). La inclusión del otro: estudios de teoría política. Barcelona: Paidós.

Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Octaedro.

Larraín, A.M. González, L. E. (2006). Formación universitaria por competencias. Chile: CINDA.

UNESCO/IESALC. (2005). Informe sobre la educación superior en la AL y C. Caracas: UNESCO/IESALC. Disponible en: http://www.UNESCO/IESALC.org.ve.

Nowotny, N., Scott,P., Gibbons M. (2004). Re-thinking science: knowledge and the public in an age of uncertainty. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers.

OECD. (2002). Education at a glance: education indicators. París: Organization for Economic Cooperation and Development.

OECD. (2001). The well-being of nations: education and skills-the role of social and human capital. París: Organization for Economic Cooperation and Development.

OECD. (1996, 2004). Measuring what people know: human capital, accounting for the knowledge economy. París: Organization for Economic and Cultural Development.

Paulsen, M. (2001). The economics of the public sector: the nature and role of public policy in the finance of higher education. En The finance of higher education; theory, research and practice. Paulsen, M., Smart J. C. (eds.). New York: AGATHON Press.

Papadopulos, J., Radakovich, R. (2005). Educación superior y género en AL y C. En: Informe sobre la educación superior en AL y C. Caracas: UNESCO/IESALC.

PREAL. (2001). Quedándonos atrás: un informe del progreso educativo en América Latina. Washington, D.C. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica. Disponible en: http://www.preal.com.

Rama, C. (2005). La compleja dinámica de la iniquidad en la educación superior en AL y C. Documento de Trabajo. Caracas: UNESCO/IESALC.

Rawls, J. (1958). Justice as fairness. Philosophical Review, n° 67.

Rawls, J. (1971). A theory of justice. Cambridge: Harvard University Press.

Rawls, J. (2002). La justicia como equidad: una reformulación. Madrid: Paidós.

Roemer, J. (2000). Equality of opportunity in meritocracy and economic inequality. Arrow, K. Bowles, S. Durlauf, S. (eds.). New Jersey: Princeton University Press.

Sverdick, I. et. al. (2005). Desigualdad e inclusión en la educación superior: un estudio comparado de cinco países de América Latina. Universidad de Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas/ Programa de Estudios Sobre Educación Superior.

Tedesco, J.C. (2002). Educar en la sociedad del conocimiento. México: Fondo de Cultura Económica.

Tedesco, J.C. (1995). The new educational pact: competitiveness and citizenship in modern societies. París: Unesco.

Vessuri, H. (1998). La pertinencia en la enseñanza superior en un mundo en mutación. París: UNESCO. Perspectivas. Revista de Educación Comparada, vol. XXVIII, septiembre.

UNESCO. (1997). Literacy skills for lifelong learning. París: UNESCO.

UNESCO. (1998). Higher education in the xxi century: vision and action. París: UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org.

UNESCO. (1999). Introduction to sustainable development: education the force for change. París: UNESCO.

UNESCO. (2003). Panorama Regional: AL y C. Disponible en: http://www.efarport@unesco.org.

UNESCO. (2005). The quality imperative in education. París: UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org.

UNESCO. (2005). Hacia sociedades del conocimiento. París: UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org.

UNESCO. (2006). Understanding knowledge societies. París: UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org.

United Nations. (1948). Declaration of Human Rights. New York: United Nations.

Yarzábal, L. (2000). Evaluar para transformar la educación superior. Caracas: UNESCO/IESALC.

World Bank. (2003). Life long learning: challenges for developing countries. Washington. D.C.: World Bank. Disponible en: http://www.worldbank.org.

2 Inclusión, pertinencia y calidad: una ecuación creativa

0. Introducción

Agradezco, en primer lugar, a los organizadores de este seminario la convocatoria a estas muy oportunas reflexiones acerca de la Universidad en el momento actual, así como su cordial invitación para participar en ellas y el haber dispuesto que la primera ponencia de esta sesión fuera ofrecida por el doctor Eduardo Aponte Hernández, de la Universidad de Puerto Rico, puesto que su magnífica exposición de este tema ofrece un excelente marco de referencia teórica para varios de los aspectos que voy a abordar. De manera tal que habiendo ya apreciado la elaboración conceptual del tema ofrecida por el doctor Aponte, podremos dirigir nuestra atención hacia el estudio de casos en Venezuela, prestando particular atención, en esta ponencia, a la experiencia que hemos acumulado sobre este tema en la Universidad Simón Bolívar.

Partiré de la consideración de algunas características generales del desempeño universitario, para pasar inmediatamente a temas que tienen que ver con la exclusión en el ingreso de los estudiantes en la educación superior. Describiré las estrategias que hemos seguido para resolver este problema y qué resultados hemos obtenido. Haré breve referencia en particular a dos programas dirigidos a estudiantes provenientes de sectores tradicionalmente excluidos de la educación superior: el Programa de Igualdad de Oportunidades (PIO) y el Ciclo de Iniciación Universitaria (CIU). Presentaremos

algunos datos acerca del desempeño estudiantil y cómo éste se relaciona con mecanismos de ingreso a la educación superior y sobre la base de información empírica haremos algunas consideraciones generales sobre el ingreso, la prosecución y el egreso de los estudiantes en la educación superior. Nuestro interés no se reduce solamente al acceso a la educación superior, sino que es más general y está dirigido al logro de resultados en la educación superior, lo que nos lleva, naturalmente, a la cuestión del conocimiento y su pertinencia, tocando asuntos referidos por el Dr. Aponte sobre la gestión del conocimiento para la innovación. Concluiremos con una breve visión prospectiva de hacia dónde nos dirigimos desde el punto de vista que nos ofrece el momento actual.

1. Desempeño universitario

El desempeño universitario lo enmarcamos dentro de lo que son los paradigmas actuales de la educación superior, una educación superior en la que se destaca el pluralismo, la tolerancia y el respeto a las diferencias, sobre todo de las ideas, los orígenes y las condiciones sociales o físicas de las diferentes personas que participan en la experiencia universitaria, todo ello dentro de un marco de multiplicidad cultural, religiosa y étnica. El desempeño universitario está caracterizado también por la diversidad. En primer lugar, debido a las distintas disciplinas que conviven en las universidades con sus diferentes metodologías, mediante las cuales se desarrollan y establecen marcos diversos de relación entre ellas. La diversidad en las universidades se manifiesta también en cuanto al capital social, establecido por las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad que hacen vida en la institución de educación superior y su entorno. Las universidades ofrecen un marco diverso en lo que se refiere a las habilidades, destrezas y conocimientos de los diferentes actores involucrados. El desempeño universitario lo concebimos, también, dentro del marco de la ciudadanía, entendiendo la Universidad como una institución ciudadana, una institución de la Nación, de la República, que está signada entonces por responsabilidad y valores donde la democracia, la complejidad de la sociedad y el compromiso con el cambio son trascendentales. Por último, como factor muy importante, un elemento fundamental del desempeño universitario es la justicia que garantice no solamente el acceso de los estudiantes a la educación superior y la prosecución de sus estudios, sino que también ofrezca garantías de calidad, a fin de establecer precisamente la ecuación que tome en cuenta la inclusión, la pertinencia y la calidad.

2. Ingreso vs. exclusión: estrategias

La figura 1 muestra el número de alumnos admitidos en carreras largas de pregrado conducentes a títulos de licenciado, ingeniero o equivalente, en la Universidad Simón Bolívar, desde el año 1990 hasta el año 2005.[3] Este número se mantuvo estable a lo largo de la década de los 90, sin embargo, se ha venido incrementando sostenidamente a lo largo de la primera década de este siglo debido, fundamentalmente, al estímulo de políticas oficiales y a las propias demandas de la sociedad, con un aumento del 40% en el número de estudiantes admitidos en la última década.

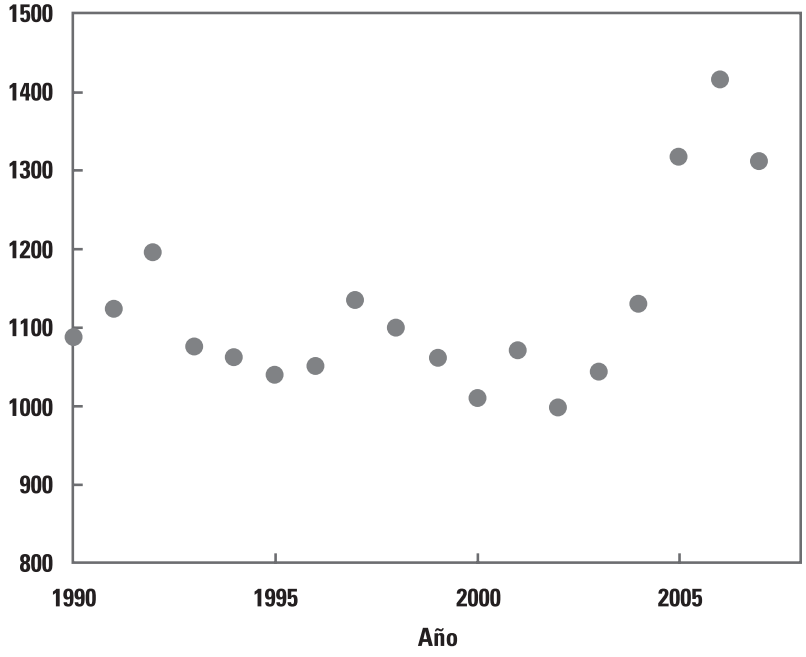


Figura 1. Número de alumnos admitidos en carreras largas de pregrado conducentes a títulos de licenciado, ingeniero o equivalente en la Universidad Simón Bolívar. Fuente: Dirección de Admisión y Control de Estudios (DACE), USB.

3 Datos suministrados por la Dirección de Admisión y Control de Estudios (DACE), USB (2008).

Existe una brecha entre la proporción de aspirantes que provienen de liceos oficiales y su ingreso en la Universidad. La figura 2 muestra el porcentaje de los aspirantes a ingreso y los alumnos admitidos que cursaron estudios de educación media en liceos oficiales. A lo largo de la década de los 90, disminuyó tanto la aspiración de ingreso a la Universidad como el ingreso de estudiantes que provenían de liceos oficiales, manteniéndose una brecha de alrededor del 10% entre los porcentajes de aspirantes y admitidos durante todo ese período. Los datos de la figura 2 muestran que, en realidad, existen dos brechas importantes que requieren atención. En primer lugar, la aspiración de estudiantes que provienen de liceos oficiales para ingresar en las carreras que ofrece la Universidad Simón Bolívar, que es menor que la población de estudiantes de liceos oficiales en el país, y, por otro lado, la diferencia que existe entre las tendencias de ambos porcentajes, de aspirantes y admitidos, mostradas en la figura. Hemos tomado acciones para disminuir la brecha entre aspirantes y admitidos y para que aumente también la aspiración de los estudiantes provenientes de los liceos oficiales para ingresar en la Universidad, como efectivamente está ocurriendo en los últimos años.

Las estrategias son diversas y están dirigidas, especialmente, a los alumnos cursantes de la educación media en instituciones oficiales y a los alumnos de reciente egreso de ellas.

En primer lugar, está el Programa de Igualdad de Oportunidades (PIO), dirigido a los liceos oficiales de la Gran Caracas. La Universidad traslada a los estudiantes del último año de la educación media diversificada a sus recintos universitarios durante tres días a la semana, a lo largo de ese último año de la educación media, para facilitar a los estudiantes participantes experiencias claves en el reaprendizaje del conocimiento básico en las áreas de matemática, física, química y habilidad verbal, así como también la promoción del desarrollo de habilidades y destrezas intelectuales y afectivas, que les permitirán enfrentar con éxito las exigencias académicas propias de las carreras que ofrece la USB. A corto plazo, el PIO trata de solventar el problema de quienes, por su situación socioeconómica, están en desigualdad de condiciones para presentar exámenes de admisión. A mediano y largo plazo se pretende contribuir con la formación de los profesores de las instituciones de educación media del sector oficial, a través de programas de mejoramiento profesional en las áreas de matemática,

habilidad verbal, física y química, licenciaturas docentes en matemática y física, especializaciones y formación permanente. Contenidos del PIO se transmiten, asimismo, por señal de televisión abierta a través de las frecuencias de La Simón TV en la ciudad de Caracas.

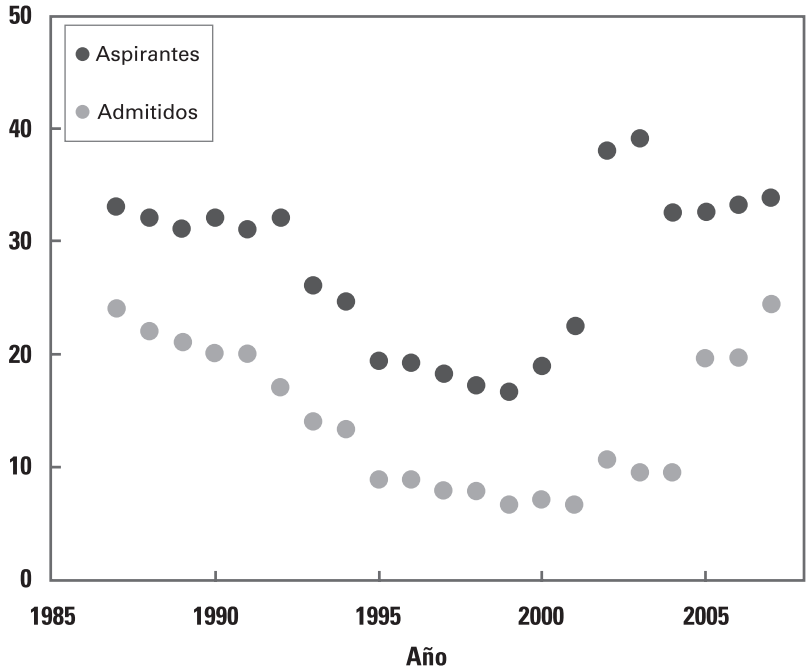


Figura2.Porcentajedeaspirantesaingreso(•)yalumnosadmitidos(•)enlaUniversidadSimónBolívarprovenientesde instituciones oficiales de educación media. Fuente: Dirección de Admisión y Control de Estudios (DACE), USB.

El PIO cubre el 60% de los liceos oficiales del Distrito Capital, 90% de los liceos oficiales en los municipios metropolitanos de la Gran Caracas ubicados en el estado Miranda y 100% de los liceos oficiales en el estado Vargas. En el PIO hemos venido atendiendo alrededor de un millar de estudiantes anuales desde el año 2000. La tabla 1 muestra cifras de alumnos admitidos y podemos ver que alrededor de una cuarta parte de los estudiantes que cursan al Programa de Igualdad de Oportunidades (PIO) resultan admitidos en la Universidad Simón Bolívar. Este es un porcentaje significativamente superior al promedio de admisión de los estudiantes, más aun de aquellos provenientes de la educación media oficial. Un cuarto de los estudiantes que cursan el PIO son admitidos en

la Universidad Simón Bolívar pero, tal como lo indica también la tabla 1, otro cuarto de los estudiantes que participan en este programa ingresan en otras universidades,[4] es decir, que cerca de la mitad de los estudiantes que participa en el Programa Igualdad de Oportunidades logra insertarse exitosamente en el sistema universitario venezolano, lo cual muestra logros ciertos de este programa como mecanismo de inclusión.

TABLA 1

Número de alumnos participantes del Programa de Igualdad de Oportunidades examinados y admitidos en la USB o asignados a otras instituciones oficiales de educación superior por OPSU, en diferentes años académicos.

Cohorte	Alumnos PIO	Admitidos en USB		Asignados por OPSU en otras instituciones	
2000-2001	990	120	12,1 %	144	14,5 %
2001-2002	503	124	24,7 %	115	22,9 %
2002-2003	798	153	19,2 %	228	28,6 %
2003-2004	532	137	25,8 %	120	22,6 %
2004-2005	768	176	22,9 %		
2005-2006	1047	235	22,4 %		

Fuente: Dirección de Admisión y Control de Estudios (DACE), USB y Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU).

Otro programa que hemos desarrollado e implantado para disminuir la brecha entre alumnos aspirantes a ingreso y admitidos provenientes de instituciones de educación media del sector oficial es el Ciclo de Iniciación Universitaria (CIU). Este es un programa de formación para el ingreso a las carreras universitarias que se dictan en la Universidad Simón Bolívar, con el fin de facilitar, enriquecer y consolidar los conocimientos y la formación integral de los aspirantes a estas carreras. Está dirigido especialmente a egresados de la educación media venezolana que, habiendo presentado el examen de admisión, no reunieron los requisitos académicos para ingreso a los programas regulares de pregrado y fueron seleccionados para el CIU. El Programa atiende la consolidación de co-

4 Datos suministrados por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (2008).

nocimientos básicos y el desarrollo de habilidades y destrezas intelectuales, así como otros aspectos asociados al desarrollo personal, hábitos de trabajo y formación ciudadana, desarrollando en ellos una actitud positiva hacia el estudio y hacia su persona, que contribuya al fortalecimiento de un profesional integral con un alto compromiso con el desarrollo del país. El CIU es un programa de un año a tiempo completo, en el que los alumnos cursantes reciben todos los servicios que obtiene un estudiante universitario, incluyendo acceso a comedor, transporte, becas universitarias, biblioteca, profesores, campos deportivos, etc., de forma tal de facilitarles a los estudiantes la adquisición de habilidades, destrezas y competencias requeridas para cursar las carreras que ofrece la Universidad.

Hemos implantado también un programa de tutores estudiantiles donde alumnos cursantes de las diversas carreras de la Universidad se desplazan a los liceos de la Gran Caracas y operan como mentores de los estudiantes que desean cursar carreras en las disciplinas en las que ofrecemos formación de pregrado en la USB. Este es un programa de reciente implantación, apenas con un par de años de funcionamiento, pero que ha logrado gran impacto, sobre todo porque en muchos de los liceos de la Gran Caracas faltan profesores en materias fundamentales como Castellano, Matemáticas y Física, que son fundamentales para el desarrollo de habilidades y capacidades para los estudios universitarios. Estos tutores estudiantiles juegan un papel importante porque en muchos casos hacen el papel de los profesores que, por diversas razones, no están en esos liceos.

También venimos adelantando estrategias dirigidas específicamente a los profesores de educación media. Desde hace algunos años tenemos el programa de postgrado en didáctica de las matemáticas, dirigido a profesores de la educación media en esta disciplina, y están en avanzado estado de desarrollo programas similares dirigidos hacia la física y la química, para fortalecer las capacidades de los profesores en esos temas débilmente cubiertos en la educación media y diversificada, sobre todo en los liceos oficiales. Otra estrategia dirigida a los profesores de educación media son los campamentos Galileo, orientados hacia las áreas de física, química, matemática y biología para despertar vocaciones científicas en los estudiantes de la educación media, organizados en estrecha colaboración con la Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia (AsoVAC) y FundaVAC y con el patrocinio de varias empresas y fundaciones. Los campamentos Galileo son experiencias de inmersión total para los profesores de la educación básica, media y diversificada que llevamos a cabo durante los fines de semana varias veces al año, trayendo hacia la

Universidad profesores no sólo de la Gran Caracas y estados aledaños, sino de todas partes de Venezuela. Con los campamentos Galileo los profesores acceden a las bibliotecas, sistemas de información y laboratorios universitarios y, con la ayuda de estudiantes y profesores, adquieren mejores herramientas para estimular el aprendizaje de las ciencias entre los alumnos de sus respectivos liceos.

3. Desempeño estudiantil

La diversificación de opciones y el desarrollo de programas para el ingreso de estudiantes a la educación superior producen impactos sobre su desempeño. Mostraremos algunos resultados recientes del desempeño académico de estudiantes que ingresan a la Universidad por diferentes vías. Hasta el año 2005 existió en la Universidad Simón Bolívar una única vía de ingreso de estudiantes para iniciar estudios de pregrado en la Universidad. No hay en la USB actas convenio con gremios o sectores que garanticen el ingreso de alumnos por ser hijos de profesores, empleados u obreros, o por su desempeño deportivo, o por ser familiares de militares o empresarios, o tener filiación con determinados líderes políticos. La Universidad Simón Bolívar, desde el ingreso de sus primeros estudiantes en el año 1969, desarrolló una sola única vía de ingreso basada en las capacidades académicas de los aspirantes, donde el 75% de los méritos para el ingreso provienen de un examen de admisión y el 25% restante del promedio de las notas del bachillerato. A partir del año 2005 se originó una segunda vía de ingreso, que es la del Ciclo de Iniciación Universitaria ya descrito. Luego, a partir del año 2007, la Universidad también ingresó en forma experimental estudiantes asignados directamente por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU). En el año 2007, la OPSU administró este ingreso mediante los resultados de la Prueba de Aptitud Académica, pero esta prueba fue subsiguientemente desestimada y en el año 2008 OPSU asignó plazas estudiantiles sin medir las aptitudes académicas de los aspirantes, sino sobre la base de sus reportes de calificaciones obtenidas durante sus estudios medios y diversificados. La tabla 2 muestra índices de prosecución de los estudiantes que ingresaron en septiembre del 2008 a carreras largas y cortas en Sartanejas y Camurí.[5] En la

5 Informe del Rendimiento Académico de las cohortes 2007 y 2008, Comisión Técnica de Admisiones y DACE, USB (abril 2009).

USB, los alumnos, para mantenerse como estudiantes regulares, tienen que mantener promedios de notas iguales o superiores a tres puntos en una escala del uno al cinco. El Índice Académico es el promedio de notas ponderado por el número de unidades crédito de cada asignatura cursada, y los reglamentos de permanencia de estudiantes no permiten continuar estudios a quienes no mantengan un Índice Académico de al menos tres.[6]

TABLA 2

Estudiantes de la cohorte 2008 con índice académico mayor o igual a 3 tras cursar el primer trimestre de estudios, y de ellos los que aprobaron Matemáticas I, clasificados según modalidad de ingreso.

	Regulares	%	CIU	%	OPSU	%
Carreras largas						
IA ≥ 3	857 (1077)	79	105 (151)	70	43 (107)	40
Aprobaron Matemáticas	637 (857)	75	83 (105)	79	20 (43)	47
Carreras cortas – Camurí						
IA ≥ 3	275 (477)	58	112 (202)	55	29 (44)	66
Aprobaron Matemáticas	131 (275)	48	50 (112)	45	14 (29)	48

Fuente: Informe del Rendimiento Académico de las cohortes 2007 y 2008, Comisión Técnica de Admisiones y DACE, USB (abril 2009).

En la tabla 2 vemos que, en carreras largas, al cabo de un trimestre de actividad, el 79% de los estudiantes que ingresan por el mecanismo regular, que consta de examen de admisión y promedio de bachillerato, logran mantener un promedio igual o superior a tres; de los que ingresan a través del CIU, el 70% mantienen promedio igual o superior a tres; mientras que de los que ingresan por el mecanismo de asignación directa por la OPSU, apenas el 40% logra mantener ese promedio. En carreras cortas los índices correspondientes son bastante menores: 58%, 55% y 66%, respectivamente. Los estudiantes que no mantienen promedio de al menos tres entran en período de prueba y pueden repetir las materias, pero deben aprobarlas para mantenerse en la Universidad. Por lo tanto,

6 Reglamentos de la Universidad Simón Bolívar, Centro de Documentación y Archivo. Disponible en: http://www.cenda.usb.ve/publicaciones/ (2009).

esto no significa que estos estudiantes hayan sido excluidos de la Universidad en ese momento, pero sí que deben aprobar materias no aprobadas en el trimestre subsiguiente a fin de permanecer en la Universidad. Los estudiantes de carreras largas que aprobaron Matemáticas I fueron 75% de los que ingresaron por el mecanismo regular, 79% de los que ingresaron a carreras después de cursar el CIU y 47% de los asignados por OPSU, y 48%, 45% y 48%, respectivamente, en carreras cortas. La figura 3 muestra el índice académico, que como ya dijimos es el promedio de notas ponderado por los créditos académicos de cada materia cursada, para los estudiantes de la cohorte 2007 al finalizar su trimestre académico de estudios, de acuerdo con su respectivo mecanismo de ingreso.[7]

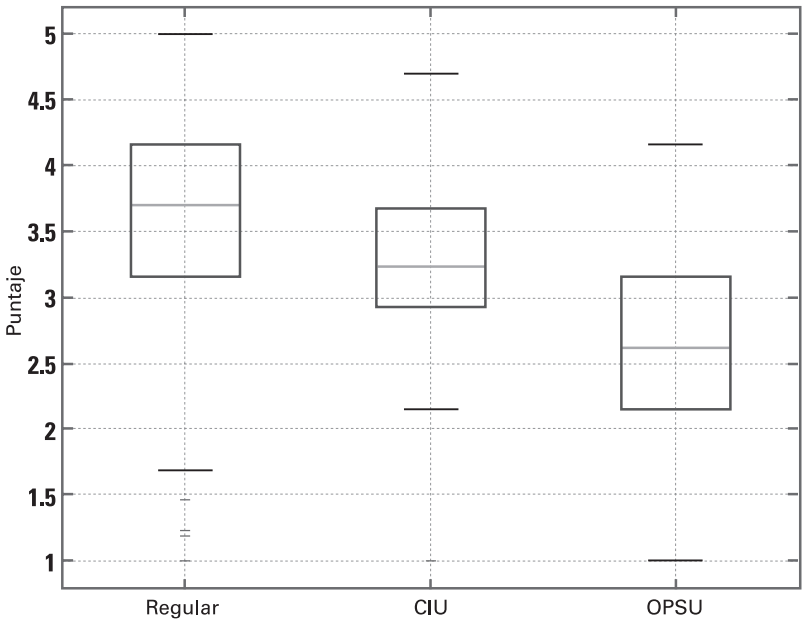


Figura 3. Índice académico de estudiantes de la cohorte 2007 en carreras largas tras cursar el primer trimestre de estudios, según modalidad de ingreso. Fuente: Informe del Rendimiento Académico de las cohortes 2007 y 2008, Comisión Técnica de Admisiones y Dirección de Admisión y Control de Estudios (DACE), USB (abril 2009).

7 F. Blanco y E. Flores, "La equidad y la calidad en el sistema de admisión a la Educación Superior en Venezuela, casos USB (Sartenejas) y UCV", TEG Sociología, UCV (2008).

Vemos que hay diferencias entre los índices académicos de estudiantes que ingresaron por el mecanismo regular, luego de aprobar el ciclo de iniciación universitaria o por asignación directa por la OPSU. Estas diferencias se observan también en los índices académicos de los estudiantes de la cohorte 2008 al final del primer trimestre, o incluso si vemos la distribución de los índices académicos de la cohorte de 2007 luego de haber cursado tres trimestres académicos al final del primer año de estudios.

En la figura 4 mostramos los datos consolidados que tenemos en este momento para carreras largas y cortas, en relación a las diferentes modalidades de ingreso, sobre el desempeño de los estudiantes que ingresaron en la cohorte 2008 en Matemáticas, Lengua y Ciencias Sociales, que son materias comunes para todos los estudiantes durante su primer año de estudios.

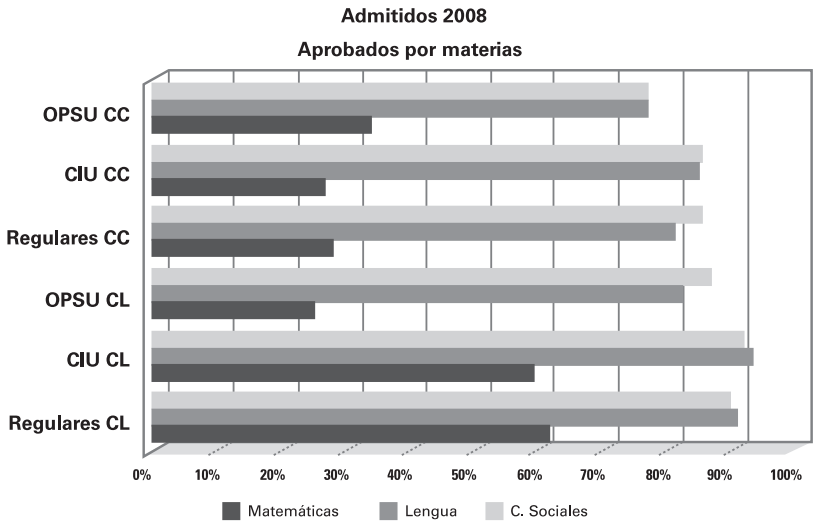


Figura 4. Rendimiento académico de estudiantes de carreras cortas (CC) y largas (CL) en Matemáticas, Lengua y Ciencias Sociales, según modalidad de ingreso. Fuente: Informe del Rendimiento Académico de las cohortes 2007 y 2008. Comisión Técnica de Admisiones y Dirección de Admisión y Control de Estudios (DACE), USB (abril 2009).

Vemos que cerca del 60% de los que ingresan por los mecanismos de ingreso regular o por el CIU en carreras largas logran aprobar Matemáticas, mientras que de los que ingresan por asignación directa por parte de la OPSU, que no toma en cuenta pruebas de ingreso o aptitud académica, sino sólo las calificaciones obtenidas en la educación media, tan sólo el 30% logra aprobar Matemáticas. En las otras materias, Lengua y Ciencias

Sociales, también hay diferencias, pero son mucho menos significativas que las que ocurren en el caso de las Matemáticas. Curiosamente, para carreras cortas el mecanismo de ingreso a través de la asignación directa de la OPSU es, en lo que respecta a la frecuencia de aprobación de Matemáticas, más eficaz que el mecanismo del examen de admisión o incluso el del Ciclo de Iniciación Universitaria, un asunto cuyas causan merecen mayor análisis pero que escapa del alcance del presente trabajo.

4. Ingreso, prosecución y egreso

La figura 5 muestra la composición de los estudiantes inscritos para iniciar programas de pregrado en la USB en el año 2008. Dos tercios aproximadamente provienen de instituciones de educación media privada y otro tercio de instituciones oficiales. En general, para carreras largas el sesgo es muy grande hacia la proveniencia de instituciones privadas con respecto a las instituciones oficiales, mientras que para carreras cortas el ingreso de estudiantes provenientes de la educación oficial es comparable al de las instituciones privadas. Con respecto al CIU, vemos que tanto para carreras largas como cortas favorece de una manera importante el ingreso de estudiantes de la educación oficial. La asignación por parte de la OPSU merece un análisis con mayor cuidado. En el caso de carreras largas, la OPSU asigna más estudiantes provenientes de la edu-

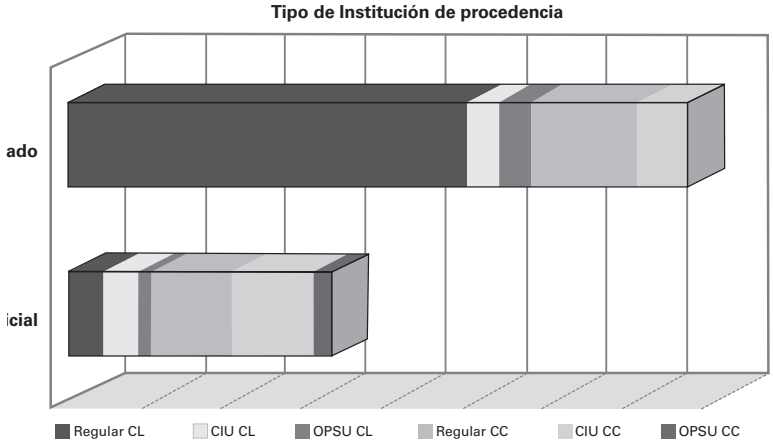


Figura 5. Composición de los estudiantes inscritos para iniciar programas de pregrado en la USB en el año 2008 según modalidad de ingreso a carreras largas (CL) y cortas (CC). Fuente: Informe del Rendimiento Académico de las cohortes 2007 y 2008. Comisión Técnica de Admisiones y DACE, USB (abril 2009).

cación privada que de la educación oficial. En el caso de carreras cortas, por el contrario, más estudiantes provenientes de la educación oficial que de la educación privada.

En la tabla 3 podemos ver cómo han variado en la Universidad los porcentajes de ingreso de estudiantes a carreras largas provenientes de la educación oficial. Vemos que a mediados de los 80 una cuarta parte de los estudiantes provenían de la educación oficial, para finales de los 90 eso había decaído a menos del 10% y que, para finales del 2000, gracias a

TABLA 3

Ingreso de estudiantes provenientes de instituciones de educación media oficial a carreras largas de pregrado en la USB.

	Aspirantes		Admitidos	
Año	% Oficial	% Privado	% Oficial	% Privado
1987	33,0	67,0	24,0	76,0
1988	32,0	68,0	22,0	78,0
1989	31,0	69,0	21,0	79,0
1990	32,0	68,0	20,0	80,0
1991	31,0	69,0	20,0	80,0
1992	32,0	68,0	17,0	83,0
1993	26,0	74,0	14,0	86,0
1994	24,6	75,4	13,3	86,7
1995	19,4	80,6	8,8	91,2
1996	19,2	80,8	8,9	91,1
1997	18,2	81,8	7,9	92,1
1998	17,2	82,8	7,8	92,2
1999	16,6	83,4	6,6	93,4
2000	18,9	81,1	7,1	92,9
2001	22,4	77,6	6,6	93,4
2002	38,0	62,0	10,6	89,4
2003	39,0	61,0	9,5	90,5
2004	32,5	67,5	9,5	90,5
2005	32,5	67,5	19,6	80,4
2006	33,1	66,9	19,7	80,3
2007	33,7	66,3	24,4	75,6

Fuente: F. Blanco y E. Flores, "La equidad y la calidad en el sistema de admisión a la Educación Superior en Venezuela, casos USB (Sartenejas) y UCV", TEG Sociología, UCV (2008).

las estrategias seguidas con el PIO y el CIU, se ha vuelto a recuperar un ingreso de estudiantes de la educación oficial de aproximadamente 25%. Esta tasa se acerca a la proporción de estudiantes examinados, que son la proporción de aspirantes, y vemos entonces que esa brecha, como decíamos inicialmente, se ha venido reduciendo en los últimos años.

La tabla 4 muestra datos de ingreso de estudiantes a carreras cortas y largas. Por ejemplo, en el año 2000, año en el que la admisión de estudiantes a carreras cortas en la USB quedó suspendido debido a la tragedia de Vargas, 19% de estudiantes provenían de la educación oficial y aspiraban ingresar, pero solamente 7% de los que ingresaron eran estudiantes de la educación oficial. En el 2007, 39% de aspirantes provenían de instituciones oficiales de educación media e ingresaron 30%. La tabla 4 muestra también que el número total de ingresos ha venido aumentando de menos de 2.000, durante la década de los 90 del siglo pasado, a más de 3.000 en el año 2006.

TABLA 4

Número de estudiantes examinados y admitidos a carreras cortas y largas en USB

	Examinados					Admitidos				
Año	Oficial	%	Privado	%	Total	Oficial	%	Privado	%	Total
1994	3083	33,2	6211	66,8	9294	431	22,9	1448	77,1	1879
1995	2778	28,2	7082	71,8	9860	327	16,7	1635	83,3	1962
1996	2413	25,6	7011	74,4	9424	378	18,4	1677	81,6	2055
1997	2457	25,4	7201	74,6	9658	275	14,1	1675	85,9	1950
1998	2271	23,4	7443	76,6	9714	272	14,4	1621	85,6	1893
1999	1962	22,0	6978	78,0	8940	167	10,0	1498	90,0	1665
2000*	1299	18,9	5589	81,1	6888	96	7,1	1265	92,9	1361
2001	2374	28,9	5841	71,1	8215	285	15,3	1584	84,7	1869
2002	6013	43,5	7799	56,5	13812	452	22,9	1525	77,1	1977
2003	6127	47,0	6924	53,0	13051	452	22,1	1596	77,9	2048
2004	5194	41,1	7453	58,9	12647	458	21,0	1728	79,0	2186
2005	4482	39,6	6847	60,4	11329	734	27,0	1987	73,0	2721
2006	4683	38,5	7490	61,5	12173	932	29,9	2183	70,1	3115

*Proceso de admisión a carreras cortas suspendido en 2000 debido a tragedia de Vargas.

Fuente: F. Blanco y E. Flores, "La equidad y la calidad en el sistema de admisión a la Educación Superior en Venezuela, casos USB (Sartenejas) y UCV", TEG Sociología, UCV (2008)

El ingreso depende de muchos factores, pero la prosecución de estudiantes, de tanto o mayor interés que el mismo ingreso para garantizar que el estudiante tenga un tránsito exitoso por la Universidad, depende de la

existencia de una serie de condiciones, como la disponibilidad de becas estudiantiles, residencias para los estudiantes, comedores o transporte. La Universidad Simón Bolívar mantiene recintos en Sartanejas y Camurí, localidades ubicadas en las periferias de los centros urbanos importantes de la región Capital y el estado Vargas. Dado que no existe transporte público que sirva apropiadamente en esos lugares, el 70% de los estudiantes accede a esos campos universitarios utilizando los servicios de transporte de la Universidad. Al estar nuestras facilidades alejadas de los centros urbanos, los servicios de alimentación son también una fuerte exigencia. Más allá de la importancia de los servicios de transporte y alimentación, para una Universidad el mayor significado lo tienen los servicios académicos de biblioteca, laboratorios y aulas, así como los demás componentes esenciales de la infraestructura, pero sobre todo la disponibilidad de profesores con la preparación, características académicas y dedicación apropiadas. En cuanto a becas, si bien hemos aumentado significativamente la matrícula estudiantil, pasando de 8.000 estudiantes, a principio de la década del 2000, a más de 12.000 en el momento actual. La oferta de becas se ha mantenido fundamentalmente estancada,[8] porque los presupuestos de funcionamiento de las universidades se han mantenido constantes a pesar de la inflación a lo largo de estos años, a excepción de este último año en el que se han reducido los presupuestos universitarios en un 6%, en fecha reciente, impactando fuertemente la capacidad de la Universidad para adelantar programas académicos y ofrecer servicios a los estudiantes. Como mencionábamos, el trasporte estudiantil es uno de esos servicios fundamentales y la demanda estudiantil de este servicio ha crecido sostenidamente. En el año 1999, la USB atendió a 880.000 usuarios en sus rutas urbanas y extraurbanas, cifra que alcanzó en el año 2008 la cantidad de 2.500.000 usuarios.[9] A lo largo de esta década se ha casi triplicado la demanda estudiantil de transporte; en estos momentos el 74% de los estudiantes utilizan los servicios de transporte de la Universidad para trasladarse entre ella y centros urbanos en el Distrito Capital y los estados Vargas, Miranda y Aragua. Los servicios de comedor también han crecido significativamente, cerca de la mitad de los estudiantes utilizan diariamente los servicios de desayuno, almuerzo y cena. La Universidad sirve anualmente más de un millón de servicios de comida.

8 Información suministrada por la Dirección de Desarrollo Estudiantil, USB (2009).
9 Datos suministrados por la Dirección de Servicios, USB (2009).

Un indicador del desempeño de los programas de enseñanza de la institución es la tasa de egreso y la figura 6 muestra que esta tasa se ha mantenido fundamentalmente constante a lo largo del tiempo, con alrededor del 70% de los estudiantes que ingresan a la Universidad egresando. El gráfico muestra una disminución en estos últimos años que, en realidad, se debe a la tendencia creciente del ingreso de estudiantes, dado que el egreso de estudiantes ocurre con un retardo con respecto a su ingreso. La tasa de egreso se calcula dividiendo los estudiantes que egresan en un determinado año entre los estudiantes que ingresaron. Por lo tanto, si el número de estudiantes de nuevo ingreso aumenta, entonces la tasa de egreso será menor mientras se mantenga esta tendencia. Por lo tanto, la disminución de la tasa de egreso en los últimos años tiene que ver con el aumento en el número de estudiantes ingresados en este período. La tasa de egreso en una banda alrededor del 70% durante los últimos 20 años ocurre debido al sostenimiento de una cadena de calidad.

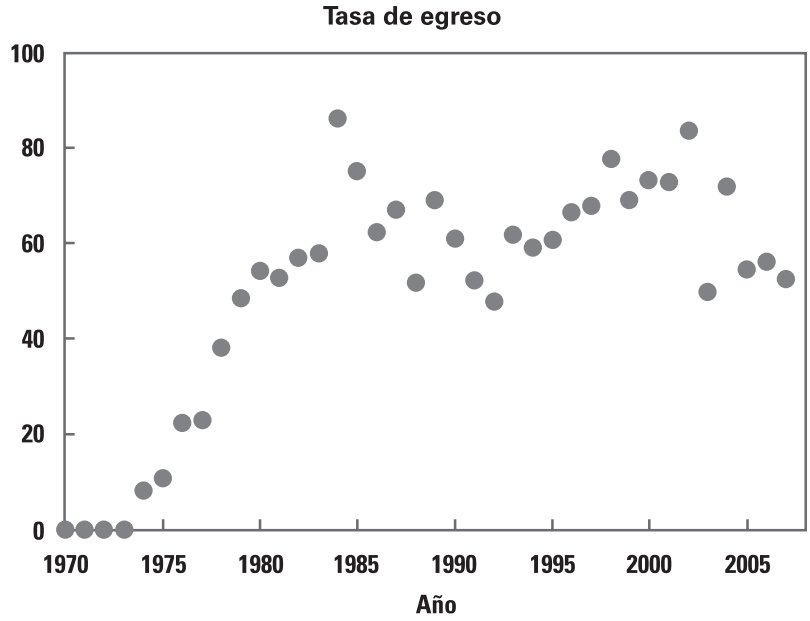


Figura 6. Tasa de egreso de estudiantes de programas de pregrado.
Fuente: Dirección de Admisión y Control de Estudios (DACE), USB.

La educación superior logra sus cometidos si es capaz de prestar servicios con calidad; inclusión y calidad son parte de una misma ecuación. La equidad en el ingreso de estudiantes a la educación superior ocurre como consecuencia de la calidad de la educación media. Los datos que hemos mostrado indican que entre los factores más importantes, que marcan las iniquidades en el ingreso de estudiantes a la educación superior, están los que tienen que ver con el acceso de los estudiantes a la educación en las etapas previas a su ingreso a la educación superior, es decir, durante la educación básica, media y diversificada. Los datos también muestran que la falta de equidad sólo puede corregirse atendiendo sus causas y que no podremos corregir las iniquidades simplemente alterando los mecanismos de ingreso de las universidades, sobre todo tomando en cuenta que el resultado del ingreso de estudiantes a las universidades sin reunir las habilidades, capacidades y competencias necesarias representa la disminución del desempeño universitario.

5. Conocimiento y pertinencia

La pertinencia está fuertemente relacionada con la gestión del conocimiento, como nos lo mostraba en su ponencia el Dr. Aponte. El rol de la Universidad, en lo que respecta al conocimiento y la pertinencia, se afianza aun más con los cambios que han venido ocurriendo a lo largo de la transición de la era industrial a la sociedad del conocimiento. En la era del conocimiento las Universidades existen como centros para la búsqueda de la verdad, bien sea que la concibamos como necesaria para representar la realidad o para construirla a través de teorías, modelos, estudios empíricos. La Universidad está para producir conocimiento y reducir los límites de la ignorancia, de forma tal de contribuir a que ese gran territorio que es la ignorancia disminuya lentamente su tamaño. Las Universidades también están para resolver problemas concretos y, sobre todo, para construir capacidades para la resolución de esos problemas, a fin de aumentar la calidad de vida y el bienestar de las personas. Por último, las universidades están para formar capacidades humanas, a fin de que con estas capacidades podamos buscar la verdad, producir conocimientos, resolver problemas y, a su vez, formar nuevas capacidades humanas.

La construcción del conocimiento involucra una serie de procesos que constituyen, en efecto, un círculo virtuoso de aprendizaje.[10] Si no se

10 G. Hills, "Knowledge is luggage: travel light", RSA/Edge Foundation Lecture, Londres (2005).

establece este círculo virtuoso, entonces no hay producción de conocimientos ni su apropiación colectiva. Primero que todo tiene que existir una motivación para aprender, la cual induce la adquisición de información; ésta, una vez que haya sido categorizada, sistematizada, interpretada y valorada se irá convirtiendo en conocimiento. A este proceso de gestación del conocimiento sucede otro de comprensión y apropiación, que permite percibir su alcance y aplicaciones, así como también avizorar sus limitaciones, lo cual induce a la prospección. Una vez que hemos comprendido nuevo conocimiento nos preguntamos hacia dónde vamos con él y hasta dónde podemos llegar, lo cual origina una nueva motivación que da inicio otra vez a este círculo virtuoso del aprendizaje.

Para poder construir estos círculos virtuosos del aprendizaje, las Universidades y sus comunidades pueden insertarse en círculos de innovación. En la sociedad del conocimiento resulta imprescindible ampliar el acceso de la educación hasta universalizarla, porque en la era del conocimiento la exclusión de una persona, de esta aventura compartida que es la construcción del conocimiento, significa una pérdida de oportunidades para toda la sociedad, habida cuenta de que el insumo más importante para la construcción de valor en el momento actual es el conocimiento y que cada persona que participa en la sociedad es capaz de contribuir en su construcción. Por lo tanto, ampliar el acceso a la educación es imperativo, así como entender el conocimiento y su valor en sus ámbitos locales, regionales y globales.

6. Innovación y desarrollo

En la era del conocimiento, el desempeño humano y la economía son globales. Más allá de la valoración que esto nos merezca, la interrelación que existe entre las diferentes naciones y comunidades hace que los descubrimientos y avances que ocurren en alguna parte del mundo impacten, necesariamente, otras partes del mundo. Desde el punto de vista económico esto lo hemos venido aprendiendo a lo largo de años de euforia y crecimiento, seguidos por crisis y recesión como en el momento actual. La Universidad juega un rol importante en el desarrollo del conocimiento y la construcción de capacidades. Sin embargo, siendo emprendedoras y motivando en las comunidades el emprendimiento, involucrando en ello fundamentalmente a estudiantes y profesores y también a los trabajadores, las Universidades alcanzan modos de vinculación con la sociedad, conglomerados de empresas y sectores productores de bienes y servicios, que motivan el desarrollo en áreas críticas y estratégicas integrando sistemas de inno-

vación y logrando así la articulación eficiente y la coordinación entre Universidad, industria y gobierno.

A lo largo de las últimas dos décadas, hemos venido generando una serie de mecanismos que nos permiten ir cerrando el círculo del desarrollo.[11] Cuando a finales de 2006 surgió el Reglamento de la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI),[12] convirtiéndola en instrumento para el desarrollo, en la USB logramos muy rápidamente insertarnos eficazmente dentro de ese mecanismo, porque ya habíamos generado una serie de estructuras a fin de procurar recursos para generar conocimiento, bien sea del propio presupuesto de la Universidad o de los sectores productores de bienes y servicios. Estas estructuras consisten en un programa académico coordinado por el Decanato de Investigación y Desarrollo y un ente de vinculación con el entorno, representado por la Fundación de Investigación y Desarrollo (Funindes), que es una ventana para la relación entre la Universidad y la sociedad. Ambas permiten apropiar recursos para generar conocimientos a través de la investigación y el desarrollo tecnológico. Pero también hacen falta los mecanismos para transitar el camino inverso, que es el de apropiar conocimientos para generar recursos y cerrar de esa forma el círculo del desarrollo. No me refiero sólo a los recursos económicos, sino también a otros elementos de valor. Para estos efectos, el Decanato de Extensión brinda dimensión académica a la extensión universitaria y el Parque Tecnológico Sartenejas (PTS) cumple la función primordial de establecer mecanismos claros para que la innovación sea factor importante en la sociedad, a través de la incubación de empresas de alto valor tecnológico, así como la promoción de la innovación y la propiedad intelectual.

Dos decanatos, uno para la investigación y otro para la extensión, y las estructuras conformadas por Funindes y el PTS complementan los cuatro programas de enseñanza en la Universidad Simón Bolívar, coordinados por los Decanatos de Estudios Generales, Estudios Tecnológicos, Estudios Profesionales y Estudios de Postgrado, para asegurar la pertinencia y calidad de sus programas académicos.

11 B. Scharifker, "Reforma Universitaria, investigación y desarrollo tecnológico", en La Reforma Universitaria, un desafío de los nuevos tiempos, Universidad Metropolitana, Caracas, pp. 121-138 (2009).

12 Decreto No. 4.891 del 9 de octubre de 2006, Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 38.544 del 17 de octubre (2006).

7. ¿Hacia dónde vamos?

Las consideraciones sobre inclusión, pertinencia y calidad que hemos planteado nos permiten concluir con un breve ejercicio prospectivo de las direcciones que perseguimos desde la perspectiva que nos brinda el análisis del momento actual. En primer lugar y considerando la multiplicidad de problemas que aquejan a nuestra sociedad en los ámbitos sociales, económicos y políticos y sobre todo en el ámbito del desarrollo humano, vamos hacia una Universidad cada vez más autónoma, en vista de que solamente a través de su ejercicio autónomo puede la Universidad proyectar los valores de su desempeño de manera eficaz hacia la sociedad. La Universidad persigue la excelencia con pertinencia social, esto a los fines de brindar garantías para el crecimiento de cada una de las personas que hacen vida en la Sociedad y sobre las cuales el desempeño de la Universidad impacta, brindando seguridad y atención a sus necesidades, garantizando asimismo inclusión y equidad, y manteniendo planes de estudios de vanguardia. El rol de la Universidad se realiza con el personal, la infraestructura y los servicios de calidad necesarios para lograr todos estos objetivos, de manera tal de servir como punto de referencia para la comunidad y poder seguir contribuyendo a generar la sociedad libre, democrática y justa necesaria para guiar nuestro futuro hacia el desarrollo sustentable.

3 DISCUSIÓN SESIÓN VIII

Moderador: Enrique Alí González

Moderador

Agradecería a aquellas personas que tienen preguntas, hacerlas llegar por escrito a la mesa, serán leídas y serán respondidas por los respectivos ponentes. También pueden expresarlas a viva voz, prudentemente, en los minutos que utilicen. Igualmente, quienes quieran expresar sus preguntas de forma oral pueden acercarse a los micrófonos.

Arturo Argueta[13]

Felicitaciones a los dos ponentes. Efectivamente, sus exposiciones no son sólo complementarias sino recíprocas, interactivas, muy interesantes las dos presentaciones. Tengo una inquietud y es para mi estimado amigo Eduardo Aponte. En el 2002, y antes en 1999, el Consejo Internacional de Ciencias decía de que las ciencias eran una de las muchas formas de conocimiento y se abrió la discusión sobre los conocimientos tradicionales, delimitando muy claramente la diferencia entre la ciencia y el conocimiento tradicional. Me llamó muchísimo la atención en ambas ponencias que hablaran de conocimiento local y, particularmente en la de Eduardo, el tema de las sociedades de conocimiento con fuerte presencia de conocimiento local. Me interesaría mucho explorar esos dos temas, dado que si estamos hablando de reconocer las diferencias y tratar con equidad las diferencias, parte de esas diferencias son, justamente, las diferencias de los tipos de conocimiento. Y preguntarte también en relación a este problema de mantener las diferencias pero no las desigualdades.

Moderador

Pueden proceder a responder por orden de aparición o por orden alfabético. De todas maneras le toca al doctor Aponte.

Eduardo Aponte

Creo que esta es una pregunta central y una oportunidad para elaborar más los planteamientos que se hicieron. Lo primero, los tipos y niveles de conocimiento que ob-

13 Universidad Autónoma de México.

viamente están planteados en la idea de que la gestión de conocimiento sea inclusiva. Yo creo que es el punto de partida en esta ecuación. El problema es cómo logramos integrar sectores de la población con los conocimientos que traen, que tienen que ver con el conocimiento local, ese conocimiento local es bien importante. El Banco Mundial publicó un estudio recientemente en términos de desigualdad en América Latina y una de las desigualdades que encuentra es que hay poca capacidad local para el desarrollo endógeno, y una de las cosas que determina esto es la distribución clara de las riquezas, un poco que los modelos neoliberales son exitosos en acumulación pero no en reinversión local. Entonces, obviamente la reinversión local tiene que ver con toda la infraestructura del sistema educativo en todos los niveles, que es lo que plantea el colega que se origina en la educación previa. Aquí de lo que se trata es de cómo incluir los tipos y niveles de conocimientos que son necesarios para acceder, progresar y egresar de la educación superior y que esa transformación traiga consigo un desarrollo significativo, un aumento de esos conocimientos que va a tener un impacto local. Si la gente que viene y se transforma sirve o regresa al lugar donde siempre hace falta. Es un problema que se plantea en el área de formación docentes que van al sistema educativo y muchas veces la persona no termina en el sitio en que deberían de estar, lo dejan en el mercado y el que paga más se lo lleva a tal sitio, o sea, el problema es la inducción del nuevo docente, que se deja muchas veces al mercado. El modelo de Singapur no es así, en él dura cinco años un proceso de inducción dirigida a necesidades locales, pero esas necesidades locales allá se ven en términos de competitividad, lo que dice es que esta persona es la que lleva el conocimiento más pertinente para el desarrollo de la capacidad local, para el avance endógeno de esa región. Es interesante, aunque Singapur es muy pequeño para compararlo con nuestros países, pero lo importante es el concepto. Lo otro que quiero mencionar es que la ecuación de crear valores y los criterios cómo determinarlos, cómo valorarlos. Los niveles de conocimiento alcanzados, de acuerdo con los tipos que son necesarios, que vienen de la vinculación con la pertinencia, el dominio de competencias asociado a esos conocimientos en el desempeño que mencionaba el colega, el aumento en la capacidad de investigación y de creación, que es lo más importante de la inclusión que sugieren. La respuesta es: para yo poder cultivar y desarrollar conocimiento local tengo que estar incluido en la agenda de la investigación, en la capacidad de investigación de las instituciones que reconocen tanto el talento como el conocimiento local para el desarrollo endógeno y, finalmente, en un contexto de servicio a las comunidades como a la sociedad en su conjunto. Aquí está el criterio de la diversidad, que muchas veces se confunde con el de diversidad de representación. Tenemos diversidad porque cada estudiante tiene una actividad donde baila sus bailes, canta sus canciones, habla en su idioma y eso es muy distinto al concepto exclusivo de la diversidad, que la idea es cubrir toda la forma en que se da una interacción de relaciones humanas, con un impulso transformativo en las sociedades hacia sociedades del conocimiento. El problema de mantener las diferencias sin entrar a resolver el problema de la desigualdad es un tema que en el escrito aparece sobre todo en los trabajos de Federick Frech, basados en que la actitud de incluir para tener diversidad lo que hace es que acentúa más la desigualdad de oportunidades, las oportunidades no son para que esta persona se transforme en

su misma línea de autoconocimiento y de gestión de conocimiento, una de las bases que menciono en el documento es la brecha de autoconocimiento y gestión del conocimiento. Eso tiene que ver con el cuarto pilar de la educación, es aprender a hacer. Lo que quiere decir esto es que usted no va a aprender a hacer de dónde viene el trasfondo histórico y cultural, es una institución que no lo reconoce, ni tampoco reconoce las posibilidades que usted tiene de añadir valor a través de compartir el conocimiento y el desarrollo de esto en un programa que sea realmente inclusivo y, en ese sentido, la forma de superar la desigualdad es una vez que la persona tiene la admisión y viabilidad de estudios que planteaba el colega. El otro es el proceso de transformación y en ese proceso básicamente los estudiantes tienen que lograr y desarrollar el autoconocimiento que tienen, como también la gestión de conocimiento, para impactar la realidad en la cual van a reinsertarse cuando salgan de las instituciones. No sé si eso contesta la pregunta, pero básicamente la idea sale de un análisis de la naturaleza humana, escogiendo sobre todo la que adelanta Pablo Freire cuando dice: "los seres humanos no somos de adaptación, ni de evolución, somos de ajustes y transformación y cuando entramos en condiciones que propician nuestra transformación, entonces podemos impactar la realidad", que tiene que ver con la desigualdad que menciona Argueta, así que no sé si logré contestar las tres dimensiones de la pregunta, pero creo que sí hay que adelantar la idea de la naturaleza del ser humano, donde la industrialidad está basada en dos criterios básicos, talento y mérito, y excluyen otras posibilidades de menciones del ser humano que son bien importantes para hacer posible su transformación.

Benjamín Scharifker

Yo quería sólo añadir un pequeño elemento también importante para la cuestión de los ámbitos locales y universales del conocimiento, como es la necesidad de desarrollar en el ámbito académico los mecanismos de interacción efectiva con la sociedad a través, sobre todo, del desarrollo de criterios académicos con lo que significa la palabra "extensión", porque de las tres funciones que nosotros reconocemos como propias de la Universidad, tenemos mecanismos más o menos estandarizados para poder evaluar la investigación y el desempeño de investigación de un profesor, o de un grupo de profesores de un departamento, lo mismo que el desempeño en enseñanza, ¿cuántos son los estudiantes que se atienden?, ¿cuántos son los estudiantes que se gradúan?, etc., pero no hemos desarrollado mecanismos suficientemente claros o igualmente claros para definir el valor académico de la interacción con la sociedad, que es de lo que trata la extensión. Para poder hacer eso tenemos que desarrollar mecanismos claros de interacción. Esos mecanismos son los que establecen la capacidad de nosotros para reconocer todos esos valores locales, que tienen que ver con la diversidad, y para concebir la extensión no como una carretera de una sola vía, en donde vamos de la Universidad a la comunidad, sino que nosotros recibimos de la comunidad una cantidad de información que nutre nuestra líneas de investigación y nutre nuestro programa de enseñanza, ahí es donde la extensión realmente adquiere el valor real donde se potencia la capacidad de transformación de la sociedad, a través de la labor académica que hacemos en Universidad.

Moderador

Dejamos el derecho de palabra por si alguna otra persona quiere hacer otra pregunta. La señora levantó la mano.

Sonia Hecker[14]

Una pregunta muy puntual al rector Scharifker, ¿el nivel de estudios de Matemáticas en las carreras cortas y en las largas es igual? y ¿cómo interpretan ustedes eso totalmente curioso?

Benjamín Scharifker

Efectivamente, los estudiantes de carreteras cortas y largas toman los mismos cursos de Matemáticas, por tanto el nivel de los cursos es el mismo. Nosotros vemos que son poblaciones distintas, o sea, la población de estudiantes que aspiran estudiar carreras largas son una población distinta a la población de estudiantes que aspiran estudiar carreras cortas, y eso se ve de forma clara no solamente en el desempeño de Matemáticas, que es significativamente distinto, sino también en que diferentes mecanismos de ingreso a la Universidad tienen diferentes efectos sobre el aspecto de exclusión de estudiantes. Por ejemplo, en el caso de carreras cortas nosotros hemos visto que, en cuanto a la inclusión de estudiantes provenientes de la educación oficial a las carreras cortas, el mecanismo de OPSU es un mecanismo más eficiente para garantizar no solamente el ingreso, sino la prosecución académica de los estudiantes que los propios mecanismos de ingreso a la Universidad, pero en lo que significa la territorialidad, de dónde provienen territorialmente, nosotros ofrecemos carreras cortas en el estado Vargas. El mecanismo de ingreso de la Universidad garantiza mejor acceso a la educación de los estudiantes del estado Vargas, mientras que el mecanismo de OPSU le garantiza el mejor acceso a los estudiantes que provienen de toda Venezuela, o sea, que es una cuestión que tenemos que analizar desde muchos puntos de vista y es una pregunta bastante compleja.

Moderador

Para cerrar la última pregunta.

Luis Eloy[15]

Una pregunta para el rector Benjamín Scharifker. En la idea global de la información se da una paradoja, la creación de una sociedad del desconocimiento, es decir, mientras que en los grandes países desarrollados el conocimiento va muy rápido y se generan grandes centros de poder de conocimiento, en los países pobres se genera una sociedad de desconocimiento, donde cada día se amplía la brecha y se da una migración, en casi todos los países pobres, de los talentos que van surgiendo y que se van

14 Facultad de Medicina de la Universidad Central de Venezuela.
15 Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.

hacia estos grandes centros, ¿qué fórmula matemática o química propondría usted para revertir esta variable y esta brecha?

Benjamín Scharifker

La fórmula química que voy a ofrecer como receta mágica para resolver ese problema muy real de la era del conocimiento es que el insumo que más agrega valor para la generación de bienestar y de calidad de vida de las personas no es la explotación de los recursos naturales, no es la explotación del hombre por el hombre, es el talento, es el conocimiento, son las ideas. Por tanto, la receta mágica química, 100% pura desde el punto de vista químico, es educación, es capacitación de las personas y generación de capacidades para la construcción de conocimientos. Las brechas están aumentando, porque la calidad de la educación en los países en vías de desarrollo en muchos casos no tiene la misma calidad que en otros países. Por ejemplo, la India, que es un país que ha superado en los últimos años muchos o algunos de los grandes problemas, tal vez tenga aún muchos problemas que superar, es uno de los países que en este momento ofrece los mejores niveles cualitativos de educación. Las medidas de estandarización internacional de lo que son los niveles de conocimiento que tienen los egresados de educación básica y media en la India superan a los de Japón y a los de los otros países, por el poderío económico mayor. En el caso de Venezuela, la única prueba que nosotros conocemos que podía llevarlo a saber ¿cuál es el estado de la educación media?, ¿cómo los estudiantes de educación media estarán egresando de la educación media? fue eliminada hace un par de años, que era la prueba de aptitud académica. Nosotros no tenemos ningún instrumento para conocer cuál es el estado de la educación en Venezuela y, al no tener ningún instrumento, no tenemos forma de conocer ese estado, no tenemos ningún instrumento para el diseño de políticas públicas que nos puedan llevar a superar la brecha educativa que usted ha mencionado. Por lo tanto, mi fórmula química es trabajar para mejorar la calidad de todos los niveles de la educación.

Moderador

El profesor Eduardo Aponte va a agregar algo.

Eduardo Aponte

Retomando el tema de la educación para atender este asunto, la educación como bien público y los criterios básicos que todavía prevalecen de talento y mérito, el talento se fundamenta en el derecho humano para desarrollarlo, pero con la obligación de servirle a la sociedad. Señalo esto para citar lo siguiente: la educación debería estar orientada a crear conciencia de proyecto de país, en la medida en que tú logres esa conciencia vas a darle prioridad a las necesidades de nuestro país, desde pagarle con servicio toda la inversión que hace la sociedad, el estado, el gobierno y la misma institución en atender tu necesidad de desarrollo de talento. Egresar y servirle a la sociedad, en la medida en que podamos comunicar eso, la decisión de irse o no de su país por el salario más alto o mejores laboratorios va a ser traumática, hasta el punto que uno decide quedarse para combatir y lograr las condiciones

necesarias para el aporte de ese talento. Por eso insisto en que la educación tiene que hacer una transformación y esa transformación debe desarrollar una nueva conciencia, que es la que no pueden desarrollar muchas instituciones comerciales, que lo que promueven es que cuando tú salgas tienes que ir al mercado y ubicarte en la mejor oportunidad de trabajo, pero no en la mejor oportunidad de servirle a tu país. Yo creo que esta es una preocupación muy importante, porque hay que atender el problema de la fuga de talentos y también el desarrollo de los talentos a nivel local para ese desarrollo endógeno que necesitan nuestros países.

Ligia Contreras de Simonovich

No sé si serán preguntas o quizás unas reflexiones para todos los que estamos interesados en este evento. Para Eduardo Aponte ¿qué relación encontraría usted entre la gestión de conocimiento con el problema del enfoque de los diseños curriculares?, ya que escuché mencionar algo sobre el dominio de competencias, ¿está directamente relacionado con la gestión de conocimiento? Y para Benjamín Scharifker ¿cuál es la causa de la inequidad? Tomé tres aspectos bien puntuales, el problema de la inequidad quizás lo pudiéramos fundamentar en el hecho de la calidad de la educación a nivel medio, porque resulta que la educación a nivel superior si logra cumplir sus objetivos, lograría esa calidad. Pero la inequidad pareciera ser que está puntualmente ubicada en la calidad que se ofrece a nivel de la educación media y que tendríamos que corregir las causas. Mi pregunta es la siguiente: ¿se podría considerar que la causa de la inequidad se puede revertir a las universidades, si de las universidades egresan quienes van a ser los docentes de educación media? Esa es mi inquietud y gracias.

Benjamín Scharifker

La pertenencia y la calidad de los programas en cuanto a formación, investigación y extensión radica en la autoevaluación, el auto mejoramiento, lo que quiere decir eso en términos de desarrollo de los currículos que tienen que ver con los conocimientos, competencias en otras dimensiones de esa transformación del estudiante, tiene que estar dirigida a que el estudiante se transforme de alumno receptivo que se orienta a pasar las pruebas y graduarse, a formar un gestor de conocimientos, un auto gestor de conocimiento que primero es una dirección del ser de auto conocerse, y eso implica reconocer, trabajar con sus limitaciones, por lo cual los enfoques del currículo para determinar conocimientos y medir competencia a través de pruebas son ilimitados. Por ejemplo, en mis cursos estoy usando la auto evaluación para el auto mejoramiento y termina con el estudiante adjudicándose una calificación y esa calificación es negociable con el grupo y con el profesor en términos de si en realidad cumple con los requisitos de la autoevaluación y las expectativas que tiene la institución del estudiante en ese curso. También, cuando no han podido trabajar por distintas razones reconocen que tienen que mejorar en unas áreas para entonces reclamar una calificación. La otra sugerencia mía sería eventualmente movernos en esta ecuación, eliminar, por ejemplo, las calificaciones y trabajar con lo que decía Argueta de tipos y niveles de conocimiento, dominio de competencias y otras cosas que

mencionó el colega y que lo que puede hacer una institución no sea inmovilidad académica. Tengo un amigo en una de estas escuelas que dice que uno tiene que solicitarle a la institución que haga una conversión de todo ese listado de tipos de conocimiento, dominio y conducta en una calificación, que es muy pobre porque no recoge las riquezas que implica la experiencia significativa por la cual atraviesan esos estudiantes.

Efectivamente, una de las causas fundamentales de las inequidades que estamos viendo en el ingreso y la prosecución de estudiantes de educación superior en Venezuela es la precariedad de las oportunidades que tienen los estudiantes, en los diferentes liceos y colegios venezolanos, de tener educación de calidad tanto en la educación básica como en la educación media diversificada. No tenemos controles de calidad efectivos, algo que tenemos que implantar son controles de calidad, o sea, el certificado de bachillerato, el título de bachillerato no es un certificado de competencia, es un título de bachillerato e indica que el estudiante pasó a través de un determinado número de años, en una determinada institución y al cabo de esos años le dieron ese certificado, pero ese estudiante ha podido no ver una sola clase de Matemáticas, ha podido no ver una sola clase de Castellano, porque ¿si no había profesor de lenguaje cómo se puede requerir para dar ese certificado que el estudiante sepa lenguaje si no hubo quien se lo enseñara? El que nosotros podamos tener más y mejores profesores en los colegios y liceos seguramente contribuirá a disminuir esas inequidades que existen, pero no es solamente formarlos en las universidades, es que luego existan los estímulos suficientes en la sociedad como para que las personas con las capacidades apropiadas, y formadas apropiadamente, puedan insertarse en la sociedad y llevar a cabo esa labor.

Eduardo Aponte

Les voy a decir algo pero les voy a dar la contestación primero. La mayor parte de nosotros, en la cultura académica en que trabajamos, hacemos auto mejoramiento de calidad, pero la pregunta es ¿cuántos de ustedes están en departamentos académicos donde hay como norma el auto mejoramiento del grupo de profesores para atender todas estas necesidades que han surgido aquí? y me imagino que la mayor parte de ustedes van a decir "no la hay". Entonces, tenemos que movernos de una cultura a otra. De hecho, a veces estas culturas individuales son hasta competitivas para ver quién logra ser titular, cuando en realidad eso se puede hacer, pero se puede hacer donde el grupo coincida, que este año nosotros lo hacemos, quien se merece el ascenso y la promoción es Ernesto, que es el que ha hablado más y eso es una variedad de criterio. El departamento se une e impulsa ese tipo de cultura en donde en realidad se atiende a la permanencia, la calidad, el esfuerzo, los méritos de cada profesor que contribuyan a valorar la institución.

Moderador

Le damos las gracias tanto al doctor Eduardo Aponte como al doctor Benjamín Scharifker por las magníficas ponencias que tuvieron a cargo en esta primera parte de la mañana.

Sesión IX

1

Experiencias de transformación universitaria en Venezuela

María Egilda Castellanos[1]

2

Experiencias en transformación universitaria:
un relato en cinco actos

Ocarina Castillo D'Imperio[2]

3

DISCUSIÓN DE LA SESIÓN IX

Moderador: Enrique Alí González

(1) Ministerio de Educación Superior y Universidad Central de Venezuela.
(2) Coordinadora de la Universidad Central de Venezuela Ejecutiva del Programa de Cooperación Interfacultades (PCI).

1 Experiencias de transformación universitaria en Venezuela

1. El contexto geopolítico

Se nos convoca a debatir sobre la Universidad latinoamericana, sus retos y posibilidades de cambio en un contexto signado por una nueva pero profunda crisis del sistema capitalista mundial, en esta oportunidad, calificada como "sistémica" y que, a juicio de Atilio Borón (2009),[3] es la más profunda desde 1929, con complicaciones energéticas, de los recursos naturales, de cambio climático, de la alimentación

> *no es sólo financiera o bancaria, es integral, que abarca al sistema capitalista en su conjunto, en sus dimensiones económicas, políticas, sociales, ideológicas, ecológicas, internacionales, –históricas y morales, agregamos– lo cual requiere que todos, y en especial el mundo universitario, denunciemos sus causas, alcance y verdaderas efectos.*

América Latina no es ajena a esta realidad, no sólo porque hoy el mundo se subsume en la llamada globalización y, en consecuencia, es afectado en todos sus rincones por los desequilibrios, inestabilidades e iniquidades propias de la lógica del capital, sino porque además, históricamente, esta región ha estado sometida a la condición de periferia del sistema capitalista mundial, situación que se ha reforzado año tras año mediante distintas formas de opresión, y le

3 Borón, Atilio. (2009). "Hay alternativas aunque sean costosas". Intervención en el panel "En defensa de la Humanidad". La Habana-Cuba. Publicado por Rebelión.

ha impedido un desenvolvimiento autónomo y soberano. Desde la década de los ochenta del siglo pasado, los pueblos de esta parte de América vienen sufriendo las consecuencias de una política que, desde los centros hegemónicos del sistema, se orienta a disminuir el papel del Estado, eliminar la inversión social, dejar en manos de las empresas transnacionales el control de todos los procesos fundamentales para la vida en sociedad, convirtiendo en mercancías todo cuanto sea necesario para la subsistencia humana, incluyendo nuestra rica diversidad cultural y ambiental. Para ello, han violado nuestros territorios mediante diversas estrategias y formas de dominación, presentadas como planes para combatir el tráfico de drogas y sus nocivos efectos para la salud humana y el daño a la ética y a la moral, que nadie pone en duda, pero que no pueden ser manipulados por una clase dominante y depredadora, en lo social y ambiental, para causar otros daños de perversos efectos contra la identidad nacional y la formación socioeducativa de un pueblo. Otra prueba más de ello es que a partir del 11 de septiembre del año 2001, se incrementaron las bases militares estadounidenses en nuestros países, acción que se ha tratado de justificar mediante el argumento de la lucha contra el terrorismo, siendo sus verdaderas intenciones mantener y afianzar el control político, militar, social, económico, cultural y ambiental, violando la seguridad y la soberanía de los pueblos. La Universidad, institución emblemática de esta región, ha sufrido en carne propia los embates de esta nueva forma de dominación.

Para nadie es un secreto que los "cambios", o las llamadas "reformas" que se impulsaron en las universidades latinoamericanas y caribeñas, a partir de la segunda mitad del siglo XX, obedecieron a la necesidad de hacer que estas instituciones fuesen más funcionales, para servir a los requerimientos de las distintas fases de la acumulación capitalista, dejando intactas, y en algunos casos vigorizando, las concepciones que subyacen en el hacer universitario desde hace más de un siglo, y que se expresan en su organización académica y sus modos de enseñar, aprender, investigar y difundir el conocimiento que se crea y re-crea en nuestras casas de estudio. Durante los años ochenta y noventa, la concepción neoliberal que acompaña la fase actual del imperialismo ha penetrado todas las estructuras de las sociedades, para adecuarlas a las necesidades del llamado "libre juego de la oferta y la demanda", y ese proyecto, cuya meta es el tema que nos ocupa, es la mercantilización de la educación superior, el sistema capitalista que, a pasos firmes y agigantados, ha venido logrando su objetivo. Durante los años setenta, se inició el crecimiento de insti-

tuciones privadas, llamadas eufemísticamente de "absorción de demanda" y cuyo interés fundamental es el lucro, aunque no podemos dejar de lado que la ideologización en los valores que sustenta el capitalismo es la intención oculta y de mayor impacto para alcanzar el propósito de mantener y profundizar la dominación. En los años ochenta y noventa, la presencia de las transnacionales de la educación superior se hizo más expansiva a través de otro eufemismo, como son los llamados "nuevos proveedores de la educación": las universidades corporativas, las virtuales, las empresariales, entre otras; la privatización abierta o encubierta de las universidades oficiales, conocidas como públicas, por medio del cobro de matrícula y/o la introducción, en sus estructuras, de modos de funcionamiento que responden a la lógica del capital, entre ellas el afianzamiento de la concepción científico-positivista, la exasperación de la razón técnica como tecnicismos, la reorganización de las estructuras universitarias para que funcionen como corporaciones, que es base de primer orden en el plan para corporativizar todo el planeta, que pasaría a estar conformado por empresas y no por naciones, por acciones y no por personas; y hacia eso también apunta la instalación en nuestros territorios de instituciones privadas extranjeras, sin cumplir los requisitos legales existentes en los países del subcontinente, –violación territorial, de la seguridad y soberanías nacionales–, todas ellas han sido otras exitosas estrategias. Esta situación intenta coronarse con la pretensión de imponer, a través de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y mediante el Acuerdo General del Comercio de Servicios (GATS, por sus siglas en inglés), la ya abierta y definitiva mercantilización de la educación superior, otorgándoles a tales convenios el rango de acuerdos constitucionales y legales nacionales. Afortunadamente, estas negociaciones sufrieron un revés en la Ronda de Doha realizada a fines de julio del año 2008, lo que no significa que se abandone la intención inicial. Ante esta síntesis descriptiva nos preguntamos ¿cuántos universitarios e intelectuales de América Latina estaremos preparados para asumir la altísima responsabilidad de denunciar las verdaderas razones de la crisis actual? ¿Cuántos podremos enfrentarla y generar propuestas para salir de ella, sin que estas iniciativas agudicen las desigualdades y la exclusión social y, por el contrario, favorezcan la construcción de mundos donde impere la justicia y la paz? Creo que abordar el tema de la transformación universitaria implica necesariamente responder a esas preguntas, así como a otras que inquieren acerca de la capacidad de la Universidad, desde mi

punto de vista disminuida, para reflexionarse, pensarse y poder pensar a la sociedad, a la cual sirve y se debe en su constitución, cultura, fundamentos, historia y visiones de futuro.

La Universidad Central de Venezuela, a través del Centro de Estudios de América, con el apoyo de IESALC/ UNESCO, ha considerado que el momento es oportuno para debatir sobre la Universidad latinoamericana y sus posibilidades de transformación, de cara a la Conferencia Mundial de Educación Superior que se realizará en París, a finales de este año. Para ello, estimamos que también es necesario dar una mirada a los importantes cambios políticos que desde inicios del presente siglo vienen ocurriendo en esta parte de América, expresados por el democrático ascenso al poder de gobiernos que, con obvias diferencias, han dado muestras de su disposición a trabajar junto a los pueblos por la construcción de naciones libres y soberanas. Desde este punto de vista, ya la digna Cuba no está sola. Entre otras iniciativas podemos citar: a) Convocatoria a Asambleas Constituyentes; b) nuevas Constituciones Nacionales; c) unión e integración de los pueblos a través de la Alternativa Bolivariana para los pueblos de nuestra América (ALBA); d) construcción de la Unión de Naciones Sudamericanas (UNASUR); e) surgimiento del Acuerdo de Cooperación Energética entre los países del Caribe (PETROCARBE); f) construcción de Petróleos de América (PETROAMÉRICA); g) fortalecimiento y viraje del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) acompañado del MERCOSUR educativo; h) integración y cooperación de los espacios latinoamericanos y caribeños para enfrentar y buscar soluciones a la crisis capitalista mundial; i) acciones dirigidas a defender las soberanías nacionales; j) intervenciones cooperadas, complementarias y solidarias para disminuir los grandes problemas sociales, en especial la pobreza y la exclusión. ¿Qué cambios han impulsado o propuesto estos gobiernos en las universidades, o cuáles esperamos que estimulen y apoyen? ¿Estaremos los universitarios dispuestos, y tendremos la voluntad de acompañarlos, junto con los pueblos, en las mutaciones raigales necesarias? ¿Seremos capaces de romper con la cultura de la fragmentación, con el encerramiento claustral, con los cientificismos y tecnicismos que tomaron cuerpo en estas casas de estudio desde la década de los años setenta del siglo pasado, después del derrocamiento de los movimientos de renovación universitaria que recorrieron el mundo, y de los cuales las universidades y los universitarios latinoamericanos fuimos protagonistas? Los acontecimientos en marcha en el mundo, y en particular en América

Latina y el Caribe, nos convidan a asumir y concretar transformaciones profundas que logren extirpar esos modos de pensar y de actuar, que son los que nos han impedido cumplir a cabalidad con la altísima responsabilidad de contribuir con el desarrollo endógeno e integral de nuestra región. A nuestro favor aboga la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES), realizada en junio del año 2008 en Cartagena de Indias, Colombia, que textualmente expresa: "La educación superior es un bien público social y un derecho humano universal, convicción base para el papel que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región", en consecuencia:

> *El objetivo es configurar un escenario que permita articular de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la educación superior, su calidad, pertinencia y la autonomía de las instituciones. Estas políticas deben apuntar al horizonte de una educación superior para todos y todas […] con una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos; inducir el desarrollo de alternativas e innovaciones en las propuestas educativas, en la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes, así como promover el establecimiento y consolidación de alianzas estratégicas entre gobiernos, sector productivo, organizaciones de la sociedad civil e instituciones de educación superior, ciencia y tecnología* (UNESCO/IESALC: Conferencia Regional de Educación Superior. Declaración final, p.1).

Frente a la crisis del sistema capitalista mundial que ya está repercutiendo en los países de América Latina y el Caribe, así como en sus instituciones, las universidades ante los necesarios recortes presupuestarios deben agudizar su ingenio para, ahora sí, introducir cambios profundos que toquen las estructuras organizativas, la lógica disciplinar, la fragmentación de funciones, la relación profesor-estudiante, la gestión universitaria y, en síntesis, todas las dimensiones del sistema.

Las universidades de la República Bolivariana de Venezuela enfrentan hoy, además, otro inmenso desafío: transformarse internamente para construir, junto al pueblo, una sociedad donde impere la justicia social y la solidaridad, donde el fruto del trabajo no contribuya a la concentración y la acumulación de capital en beneficio de unos pocos, sino que sirva para satisfacer las necesidades de toda la población.

Debe quedar claro que lo que he expresado y expresaré seguidamente obedece a la concepción política que guía mi forma de pensar y mi praxis, desde la juventud. Hay otras formas de pensar, que respeto pero

no comparto; y aun cuando desde hace ya cierto tiempo parece haber consenso acerca de la necesidad de la transformación universitaria, no es menos cierto que las propuestas existentes al respecto responden a diferentes concepciones de lo que la Universidad debe ser, siendo estas concepciones subsidiarias de diferentes paradigmas.

2. Las bases de la transformación universitaria en Venezuela. Una mirada

Son evidentes, indudables e indetenibles los cambios que han venido ocurriendo en nuestro país desde 1999, cambios que están orientados hacia la justicia social, inclusión, solidaridad, prioridad de lo colectivo, reconocimiento de las raíces pluriculturales y multiétnicas que marcan su devenir histórico, y por la rehabilitación del papel del Estado como impulsor de transformaciones dirigidas al logro de un desarrollo económico-social endógeno, integral, independiente y soberano, cuyos principios se incluyen en la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*, y en las Líneas Generales de los Planes de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007, 2007-2013; este último inscrito en el Proyecto Nacional Simón Bolívar, cuyo eje central es la "refundación ética y moral de la Nación venezolana". Este Plan contempla siete líneas estratégicas a desarrollar durante los próximos catorce años, contados a partir de su inicio.

Es importante destacar que, basándose en el acervo energético que posee el país, se traza una estrategia para su uso soberano, tanto en función de las transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales y geopolíticas internas, como para el logro de la integración de América Latina y El Caribe bajo los principios que sustentan la Alternativa Bolivariana para los pueblos de América (ALBA), lo que no descarta la cooperación y solidaridad con otros pueblos del mundo, muy especialmente los del sur, con los que tenemos lazos históricos indisolubles. El Plan es expresión del reconocimiento de que es imposible alcanzar la justicia social, la solidaridad, la convivencia humana y la paz en el mundo, si no se rompe con la hegemonía unipolar representada por Estados Unidos y los grandes centros del capitalismo mundial, lo que hace indispensable contribuir con la edificación de un mundo pluripolar. La crisis global del sistema capitalista que estamos viviendo demuestra, sin duda alguna, la justeza de esta estrategia, y la fortalece.

Paso a paso hemos venido comprobando las realizaciones en todos los espacios de la sociedad, la mayoría con grandes dificultades, muchos con aciertos y algunos con evidentes errores. Los últimos, explicables en

el contexto de las contradicciones internas que acompañan todo proceso que pretenda "impulsar transformaciones estructurales", lo que necesariamente exige cambios de conciencia inscritos en nuevas lógicas, nuevas formas de pensar, sentir y actuar, y, en síntesis, en la interiorización de una cultura totalmente distinta a la que, desde inicios del siglo pasado, nos signa como país petrolero, rentista. Esta "cultura del petróleo", como acertadamente la denominó el maestro revolucionario Rodolfo Quintero (1968), sustenta los valores capitalistas que debemos erradicar, y en esa lucha la responsabilidad de la educación en todos sus niveles y modalidades es fundamental.

La Constitución de 1999 garantiza la gratuidad de la educación hasta el nivel de grado. La educación se reconoce como bien público, derecho humano y responsabilidad indeclinable del Estado.[4] En consonancia con estos principios constitucionales, en los dos primeros años de gobierno se diseñaron políticas que, evaluadas y redefinidas constantemente, están dirigidas a incluir a toda la población en los procesos educativos que, en acuerdo con dicha Carta Magna, deben proporcionar "formación integral de alta calidad". Podemos asegurar que "inclusión con calidad y pertinencia" han guiado todas las acciones estimuladas y realizadas por el gobierno del presidente Hugo Chávez Frías en el sistema escolar, incluyendo el universitario. Bajo estos principios, se han dado modestos pero firmes pasos para alcanzar la "universalización de la educación" y, a través de ella, "otorgar poder al pueblo".

El Estado, en el artículo 110 de la Constitución, reconoce el interés público de la ciencia y la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones

> *por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la seguridad y soberanía nacional. Para el fomento y desarrollo de estas actividades destinará recursos suficientes y creará el sistema nacional de ciencia y tecnología de acuerdo con la ley.*[5]

En concordancia con este mandato constitucional, se sancionó la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI) en septiembre del año 2001, reformada en agosto de 2005, con el propósito

4 Borón, Atilio. (2009). "Hay alternativas aunque sean costosas". Intervención en el panel "En defensa de la Humanidad". La Habana-Cuba. Publicado por Rebelión.

5 Ibidem, artículo 110.

fundamental de crear el Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI), donde se integran las instituciones, organismos, entidades y organizaciones universitarias y estadales del sector público y privado, para que realicen actividades vinculadas al desarrollo científico, tecnológico e innovativo, al igual que la formación del personal que hace vida en los diferentes entes que lo conforman.[6] Es importante resaltar que a través de la LOCTI se le otorga al Ministerio de Ciencia y Tecnología (MCT), hoy Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias (MPPCTII), el control y la fiscalización de los aportes e inversiones de los sectores productivos que, de acuerdo con la ley, están obligados a contribuir con el desarrollo científico, tecnológico e innovativo del país.[7] Al ser las universidades las llamadas a crear, socializar, comunicar, difundir y transferir conocimiento, podemos señalar que a través de la LOCTI se apuntala, y así ha venido sucediendo, a estas casas de estudio y demás instituciones de educación superior, en el ejercicio de sus funciones básicas y, muy especialmente, aquéllas orientadas a la apropiación social del conocimiento, a la transferencia tecnológica y a la innovación, en estrecha relación con las necesidades de un desarrollo endógeno e integral autónomo del país. Son estas, sin duda, algunas de las bases que propician y sustentan la transformación universitaria.

3. Los avances en la transformación universitaria[8]

En este punto esbozaremos los avances que, a nuestro juicio, se han dado para impulsar la transformación universitaria, entendiendo que un proceso de esta naturaleza implica cambios en los modos de pensar y de actuar que logren romper con las lógicas que subyacen en las formas de crear, distribuir, transferir y apropiarse del conocimiento; de enseñar, aprender e investigar; en síntesis, que fracture los fundamentos de la racionalidad científico-positivista, los cientificismos y tecnicismos.

Son indudables los avances logrados en la inclusión, y expresados en el aumento de la matrícula en el sector de la educación superior (oficial y privado). Efectivamente, según cifras proporcionadas por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), en el año 1990

6 Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI) 2005. Prólogo, p.7.
7 Ibidem, p.9.
8 Las ideas que aquí se expresan forman parte de un trabajo de investigación de mayor alcance, cuyos resultados se han recogido en el libro titulado Universidad y dominación, actualmente en imprenta.

la matrícula ascendía a 513.458 estudiantes, y ya en el año 2007 alcanzaba a 2.135.146. En esos años, la matrícula oficial fue de 349.458 y de 1.567.314, respectivamente. Es también notable la expansión territorial de la educación superior, lograda no sólo mediante la creación de nuevas instituciones o extensiones de las existentes, sino especialmente mediante la "estrategia de la municipalización", instrumentada por la Misión Sucre, con el apoyo de universidades experimentales e institutos universitarios de tecnología y colegios universitarios, así como sustentada desde el Ejecutivo Nacional mediante la construcción de más de cien (100) aldeas universitarias distribuidas en el país. No obstante, sin desmerecer la significación política, social y cultural de los logros en la inclusión educativa, considero relevantes, como expresión de avances en la transformación universitaria, aquellos que apuntan hacia mutaciones profundas que tocan las concepciones sobre las formas de crear, re-crear, transferir, apropiarse y difundir el conocimiento; la organización académica de las instituciones universitarias; la responsabilidad del profesor en la formación integral del estudiante; la relación universidad-sociedad y Estado; el desempeño estudiantil; la formación profesoral; los diseños curriculares y la democracia universitaria, entre otros. En síntesis, se trata de erradicar la cultura fragmentaria, asumir que el conocimiento que se genera al interior de las universidades es incompleto y que necesariamente tiene que encontrarse y enriquecerse con los saberes que existen y se crean fuera de ella, para poder cumplir con su responsabilidad social y ética de dar respuesta a necesidades locales, regionales y nacionales concretas. Comprender que la función de las universidades va mucho más allá de capacitar profesionales eficientes, acríticos y deshumanizados, que sirvan a las necesidades de las empresas transnacionales y a los intereses del capital, que su misión incluye la formación ciudadana, ética, política, estética y humanística, así como su contribución en la organización social de los pueblos como base de sociedades verdaderamente democráticas. Las naciones y sus pueblos no aspiran tener profesionales útiles, sino "socialmente útiles".

Como experiencias concretas de transformación universitaria, en proceso constante de evaluación, construcción colectiva e inacabada, en ciertos momentos algunas de ellas desviadas de sus objetivos estratégicos debido a incomprensiones, resistencias al cambio o intereses articulados en prácticas individualistas, aspiraciones de poder no siempre acompañadas de voluntad política para trabajar en pro de continuar las transformaciones iniciadas, así como contradicciones presentes en este proceso

de cambios en marcha, mencionaré las promovidas desde el Ejecutivo Nacional, por medio del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD), del Ministerio de Educación Superior (MES) y, recientemente, desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (MPPES), sin dejar de reconocer que existen iniciativas impulsadas al interior de determinadas instituciones universitarias, algunas en marcha y otras proceso de extinción, que a pesar de valorarlas positivamente no tengo el suficiente conocimiento de ellas para exponerlas en este trabajo. Seguidamente y en forma muy breve me referiré a algunas experiencias:

3.1. En el año 2000, el diseño de políticas explícitas y debatidas con las comunidades académicas durante ese año, antes de ser aprobadas por el gabinete ministerial, publicadas, y puestas en práctica a través de proyectos concretos. Dichas políticas se fundamentaron en estudios previos realizados por muchos(as) investigadores(as) de nuestras universidades, donde se expresaron los problemas de la educación superior de la región y, en particular, de Venezuela, y fueron políticas que también estuvieron en consonancia con los planteamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 1998.

3.2. En el año 2001 y hasta mediados del 2003 se trabajó en el Proyecto Redes Académicas Regionales de Educación Superior, que articuló a universidades nacionales autónomas y experimentales, universidades privadas, institutos universitarios de tecnología y colegios universitarios oficiales y privados, entre sí, y con gobiernos regionales y locales, sector productivo, Fundaciones para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (FUNDACITE), y comunidades organizadas, con los siguientes propósitos: a) crear una cultura de la cooperación que ayudara a fortalecer, complementar y transformar las instituciones de educación superior; b) poner al servicio del desarrollo regional las capacidades que tienen dichas instituciones para la formación, investigación y resolución de problemas concretos; c) articular la educación superior con los organismos regionales para el fomento de la ciencia y la tecnología; d) impulsar el trabajo cooperativo, complementario y solidario entre las instituciones educativas regionales, como base de la conformación de una red académica nacional con capacidad de vincularse con algunas de las existentes en América Latina, en la dirección de contribuir con la integración regional;

e) esta red sería la base para la conformación de un verdadero sistema de educación superior, aún inexistente.

3.3. Desde el año 2001 y hasta el 2003 se desarrolló el proyecto Fortalecimiento y Modernización de las Instituciones de Educación Superior, dirigido en principio a los Institutos Universitarios de Tecnología (IUT) y luego extendido a las universidades; mediante este proyecto se equiparon los laboratorios, talleres y salas de computación con tecnología de punta, para coadyuvar a la formación integral, a la investigación y a la prestación de servicios a las comunidades. Este proyecto tenía un componente dirigido a la transformación curricular, a la formación de los profesores y a la transferencia de conocimientos por parte de las empresas proveedoras de tecnologías. Se enlazaba con otras acciones dirigidas al logro de la calidad y la equidad ejecutadas por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), a través del proyecto Alma Máter, que además contemplaba el otorgamiento de becas para estudios de doctorado de profesores universitarios, el fortalecimiento de las unidades de investigación y la dotación de bibliotecas y salas de computación, así como becas para estudiantes de bajos recursos.

3.4. En el mismo período, se trabajó en el proyecto Desempeño Estudiantil, orientado a contribuir con las universidades e instituciones de educación superior a afrontar institucionalmente dicho problema entendiéndolo como multidimensional y complejo y, por tanto, no sólo atinente a la formación previa de los estudiantes, su "capital cultural", características socio-económicas, hábitos de estudio, sino además a las relaciones profesor-estudiante, la fragmentación y frondosidad de los planes de estudios, las condiciones institucionales y otras múltiples situaciones que influyen en los estudiantes durante su tránsito por la educación superior.

3.5. Entre el año 2000 y el 2002, se crearon: la Universidad Nacional Experimental de Yaracuy (UNEY), la Universidad Nacional Experimental Marítima del Caribe (UNEMC), la Universidad Nacional Experimental del Sur del Lago (UNESUR) y la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada (UNEFA).

3.6. Entre los años 2000 y 2003, se crearon cuatro Institutos Universitarios de Tecnología: IUT de Ciudad Bolívar, IUT de Barinas (Barinitas y Socopó), IUT de Apure (Mantecal) e IUT de

la Fría, todos ubicados en localidades donde la oferta oficial de este tipo de instituciones era inexistente. Dos de ellos con organización académica, diseños curriculares, articulación con las comunidades, sectores productivos y gobiernos locales; relaciones entre la comunidad universitaria y modos de funcionamiento interno, que marcan una diferencia con respecto al resto de las instituciones del mismo tipo existentes en el país. Me refiero a los Institutos Universitarios de Barinas y de Apure. Estos dos institutos, con sus diferencias, poseen hoy fortalezas para asumir su transformación en universidades experimentales, en el contexto de la Misión Alma Máter.

3.7. En el año 2003, se fundó la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), en cuyo Documento Rector se expresa una concepción epistemológica no contribuyente al enfoque científico-positivista, ni a la perspectiva instrumental de la educación y el conocimiento; en él se exponen nuevos modos de pensar y actuar para construir una universidad de acuerdo con los principios contenidos en la Constitución de 1999, los cuales asume como orientadores de su propio desarrollo, entre ellos "su responsabilidad con lo público", en consecuencia, estará dirigida a formar profesionales-ciudadanos, integrales y comprometidos con el proyecto país, y lo expresa de esta manera:

> *la UBV asumirá la responsabilidad de participar en la construcción de un país que tiene ante sí los retos de un desarrollo endógeno con claro sentido de justicia social y de consolidación de la democracia participativa como forma de vida política, así como, insertarse en un mundo globalizado con base al principio de autodeterminación de las naciones. Responsabilidad que implica, sobremanera, la puesta en juego de una nueva idea de responsabilidad y de una nueva idea de universidad* (Documento Rector, p.12).

Para cumplir con estos principios, la UBV incorpora criterios de orden socio-político, ético, pedagógico y epistemológico que deberán sustentar y expresarse en todos los componentes, programas y prácticas que confluirán en la construcción de su identidad académica. De allí que a través de sus fundamentos conceptuales, direccionamiento estratégico, enfoque educativo, lineamientos curriculares, concepción sobre la formación, organización académica, y relaciones con la sociedad y el Estado, pretende dar respuesta a las nuevas concepciones sobre el co-

nocimiento y los saberes, sus relaciones, el compromiso social y político de la Universidad como institución comprometida con lo público; los problemas relativos a la complejidad de la realidad y del conocimiento; la incertidumbre que caracteriza al mundo actual, y la necesidad de contribuir con calidad y pertinencia a la eliminación de la exclusión educativa.

Los primeros catorce meses de vida de esta universidad significaron, para quienes estuvimos en su conducción, retos de orden ético, político, epistemológico y social, entre otros, porque sin duda su puesta en funcionamiento exigió una permanente reflexión sobre nuestras propias prácticas, un inventar y errar, la confrontación con las resistencias al cambio y fundamentalmente con las concepciones opuestas al proyecto que, sin conocerlo ni estudiarlo, lo adversaban. Diseñar un currículum donde la formación profesional estuviese integrada por ejes formativos de carácter ético, político, social, cultural, ambiental, estético y lúdico, y en el cual las tres funciones universitarias se articularan para dar cuenta de una formación centrada en la investigación, en el trabajo social comunitario y en la inserción en los procesos productivos, mediante el "proyecto como estrategia de aprendizaje", a fin de formar profesionales-ciudadanos integrales con compromiso ético y comprensión de lo humano; y luego, conseguir que un grupo significativo de jóvenes y no tan jóvenes profesionales de distintas áreas de conocimiento comprendieran esta nueva arquitectura pedagógica-formativa en nuestro país que, como parte de un proyecto, el de la UBV lo asumieran como suyo y lo expresaran en los Programas de Formación de Grado, cuya elaboración y conducción estuvo a su cargo, con la colaboración de organizaciones sociales, representantes de la Administración Pública, profesores de otras universidades y profesionales en libre ejercicio significó, sin duda, no sólo un inmenso desafío, sino esencialmente un gran logro.

Para dejar florecer la "concepción epistemológica que orienta el currículo", la UBV rompió con la estructura dominante en las universidades, es decir, aquella centrada en Facultades, Escuelas, Cátedras, Departamentos, y asumió una organización en grandes áreas de conocimiento expresada en "campos académicos, núcleos académicos y programas de formación de grado y de

formación avanzada", que hacía posible el encuentro entre disciplinas, el trabajo interdisciplinario, la concurrencia de métodos, la fractura de rigideces y los avances hacia la transdisciplinariedad. Para ello, el ejercicio de la democracia y la autonomía responsable constituyeron pilares fundamentales.

Desde el punto de vista pedagógico, el proyecto UBV asume que el proceso educativo se fundamenta en el diálogo, en el aprendizaje compartido entre profesores y estudiantes mediante el respeto mutuo, el reconocimiento de saberes, experiencias, conocimientos, potencialidades, culturas, hábitos, costumbres, aptitudes y actitudes que portan ambas partes de la relación, y que se aprecian contribuyentes al aprendizaje. No está dirigido a transmitir paquetes de conocimiento, sino a la formación integral dando:

> *mayor importancia al trabajo en torno a procesos y problemas, articulados a tipos de saber y aportes de los diversos campos disciplinarios para desarrollar indagaciones interdisciplinarias, que contribuyan a la formación de nuevas capacidades y aptitudes que reclaman los contextos crecientemente complejos de acción social y profesional […] La evaluación, por consiguiente, formará parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y estará centrada en la mejora más que en el control y en los procesos más que en los productos; será integral, atenderá las situaciones individuales y de grupo y será participativa con relación a los actores implicados* (Ob. Cit, pp. 117-118).

En consonancia con esta concepción pedagógica y con su responsabilidad social, se abordó el desempeño estudiantil como un problema interinstitucional, multidimensional, complejo que atañe a todos quienes participen en el proceso de aprendizaje, por tanto, no es exclusivo de los estudiantes, de su formación previa, de su "capital cultural", de sus condiciones socio-económicas, de sus aptitudes y actitudes, sino que involucra la institucionalidad, y muy especialmente al tipo de relaciones entre profesores y estudiantes. Por tanto, en dichos encuentros ha de reducirse la distancia que se establece por la jerarquía del profesor, eliminando la práctica de enseñanza que sitúa a los estudiantes en una posición de subordinación, haciéndolos meros receptores de un discurso que generalmente les es ajeno o poco significativo. Como coadyuvantes a la atención del desempeño estudiantil se crearon: el Programa de Iniciación Universitaria (PIUNI), "concebido como un nivel iniciador de saberes superiores, a través de una acción formativa e integradora apoyada en una organización académica de acom-

pañamiento y orientación tutorial" (ibid, p.154), para contribuir a superar las dificultades que se originan en las debilidades del sistema educativo general, e incidir en los logros de formación asociados al perfil definido, pues estaba diseñado para ofrecer a los estudiantes herramientas fundamentales que les ayudasen a afrontar las exigencias de los Programas de Formación de Grado (PFG). La Dirección de Desempeño Estudiantil, destinada a atender a profesores y estudiantes para garantizar la acción institucional en relación a los logros en la formación de los estos últimos; y la organización de los grupos de estudio y trabajo en aula, con un máximo de veinticinco (25) estudiantes por curso.

Para alcanzar esta transformación, en lo pedagógico se crearon condiciones que permitieron el desarrollo de un clima organizacional proclive al trabajo académico horizontal, al ejercicio permanente de la democracia, al respeto mutuo y al estudio permanente. La visión institucional así lo expresó:

> *En el mediano plazo, la Universidad Bolivariana de Venezuela se visualiza como una institución y una comunidad universitaria consolidadas, orgánicamente vinculadas a las comunidades, a las regiones, al país; como institución de excelencia en sus procesos y prácticas académicas y administrativas, como espacio que genera y promueve justicia social, mediante la puesta en práctica del principio de igualdad de oportunidades educativas, tanto en el acceso a ella como en los logros de formación que corresponden con los criterios de formación integral y de educación a lo largo de la vida* (Ibid, p. 74).

Un aspecto que merece ser destacado, al que se le dio atención desde el nacimiento de la Universidad, fue el de la selección y formación de los profesores, y para ello se establecieron criterios y bases, y se creó la Dirección correspondiente. Se decidió contratar solamente profesores a Dedicación Exclusiva y a Tiempo Convencional, estos últimos con experiencia profesional, especialmente en áreas técnicas, que estuvieran dispuestos a combinar su ejercicio profesional con la docencia universitaria, por horas. La Dirección tenía como propósito propender al mejoramiento de la calidad del desempeño de los profesores en lo que respecta a la formación pedagógica, a la investigación formativa y, consiguientemente, al desarrollo de su carrera académica mediante programas y evaluaciones de los procesos académicos en los que se involucrarían, desde su inicio, en la Universidad. Durante el año 2004, se colocó el énfasis en el Programa de In-

ducción para el Ingreso Docente (PID), que permitía apreciar en la práctica las disposiciones y actitudes reales y potenciales de quienes participarían como aspirantes para desarrollar carrera académica en la UBV. En tal sentido, el Programa tenía carácter formativo y propiciaba situaciones de aprendizaje asociadas al conocimiento del proyecto de la Universidad, a la recreación de conocimientos en torno a núcleos temáticos de gran interés tanto para la institución como para el país, mediante un trabajo en equipo. Todo ello con el fin de impulsar y fortalecer actitudes de responsabilidad, cooperación y reconocimiento de los otros e ir creando espacios para la solidaridad. También se elaboró el Plan de Evaluación del Desarrollo Profesoral, y los Programas de Formación Pedagógica y de Apoyo a la Investigación.

Sin duda, el proyecto de la UBV se traduce en un significativo avance para la construcción de una Universidad comprometida con las transformaciones en marcha en Venezuela y en nuestra América.

3.8. En el año 2006, entró en funcionamiento la Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM) que, al igual que su homóloga situada en la República de Cuba, forma médicos integrales provenientes de Venezuela y de distintos países de América Latina, El Caribe y el mundo. Su funcionamiento se articula con la Misión Barrio Adentro, en la que trabajan hermanadamente médicos venezolanos y cubanos distribuidos en las regiones y localidades más pobres, que hasta entonces tenían escasísimo acceso a la salud. Barrio Adentro se desarrolla en el contexto del Convenio Venezuela-Cuba vigente desde el año 2000, y a partir del año 2004 se inserta en los acuerdos entre los Presidentes de Cuba y Venezuela, que impulsaron el ALBA desde su inicio, pues ya hoy se han sumado las repúblicas de Bolivia, Nicaragua, Dominica y Honduras. Aproximadamente veinticinco mil bachilleres se forman mediante el Programa de Medicina Integral Comunitaria:

> *el cual tiene como objetivo formar profesionales de la medicina con una visión integral del ser humano en sus componentes biológico, psicológico, social, ético y espiritual, responsables de proporcionar atención integral y continuada a todo individuo que solicite o no atención médica, en el contexto de la familia y comunidad de la que forma parte, con el apoyo de los servicios de otros profesionales, considerando las necesidades de salud y los recursos disponibles de la comunidad en la que le corresponda desenvolverse.*

El nuevo profesional debe asumir protagonismo en los cambios estructurales que requiere el sistema de salud, según el "Modelo Emergente", caracterizado por: una concepción biopsicosocial y espiritual del individuo, el equipo como protagonista en el medio de trabajo, orientación comunitaria, promoción de la salud, prevención de la enfermedad, eficiencia en el servicio, entre otros. Para ello este profesional debe desarrollar y alcanzar en forma constante, como elementos básicos: competencias para resolver los problemas de salud a nivel primario; capacidad para asumir labores de gestión; capacidad para integrarse e integrar al trabajo en equipo y disposición docente e investigadora. Es por ello que se plantea la formación humanista de este nuevo profesional de la salud, para garantizar que la salud integral y humana pueda llegar a todos los rincones de nuestra patria (Loaiza Súarez, José. Disponible en http://www.monografías.com).

3.9. La Misión Alma Máter,[9] anunciada por el Presidente de la República a fines de 2006, nació con el propósito de impulsar la transformación de la educación superior, propulsar su articulación institucional y territorial, en función de las líneas estratégicas del Proyecto Nacional Simón Bolívar, garantizando el derecho de todos y todas a una educación superior de calidad. Se orienta al logro de ocho objetivos que son: 1) desarrollar y transformar la educación superior para que pueda coadyuvar al fortalecimiento del poder popular y a la construcción de una sociedad socialista; 2) garantizar la participación de todos y todas en la generación, transformación y difusión del conocimiento; 3) reinvindicar el carácter humanista de la educación universitaria como espacio de realización y construcción de los seres humanos en su plenitud, en reconocimiento de su cultura, su ambiente, su pertenencia a la humanidad y su capacidad para crear lo nuevo y transformar lo existente; 4) fortalecer un nuevo modelo académico comprometido con la inclusión y la transformación social; 5) vincular los procesos de formación, investigación y desarrollo tecnológico con los proyectos estratégicos de la Nación dirigidos a la soberanía política, tecnológica, económica, social y cultural; 6) arraigar la educación superior en todo el territorio nacional, en estrecho vínculo con las comunidades; 7) propulsar la

9 Los aspectos fundamentales referidos a la Misión Alma Máter han sido tomados de las publicaciones del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, 2007.

articulación del sistema de educación superior venezolano, bajo principios de cooperación solidaria; 8) potenciar la educación superior como espacio de unidad latinoamericana y caribeña, de solidaridad y cooperación con los pueblos del mundo. Entre 2007 y 2012 se prevé crear: a) diecisiete Universidades Territoriales; b) diez Universidades Especializadas; c) la Universidad de los pueblos del Sur; d) dos Institutos Especializados: el de Agroecología Latinoamericano "Paulo Freire" (IALA), y el de Aeronáutica Civil; e) la transformación de veintinueve institutos y colegios universitarios en universidades experimentales; f) la Universidad de los Trabajadores y g) la construcción de Complejos Universitarios Socialistas Alma Máter (CUSAM).

Es de destacar que en el contexto de la Misión Alma Máter se incluye un novedoso proyecto educativo dirigido a la inclusión educativa, productiva y social de una clase que, como la de los campesinos, ha sido históricamente privada del disfrute de los bienes sociales básicos, como la educación y la salud. El proyecto, ya aprobado por el Consejo Nacional de Universidades (CNU), y cuyo Decreto de creación fue publicado en Gaceta Oficial Nº 38.910 del 15 de abril de 2008, es la concreción de una relación, inédita en la historia, entre un gobierno y un movimiento social. Se trata de los acuerdos suscritos en Tapes (2005) y Barinas (2006), entre la República Bolivariana de Venezuela y la Vía Campesina Internacional, a través de su organización asociada: el Movimiento Sin Tierra (MST) de Brasil. El Instituto Latinoamericano de Agroecología Paulo Freire, con sede en Barinas, Estado Barinas, recibe a estudiantes postulados por los movimientos sociales organizados de la región, que son parte de la Vía Campesina Internacional, y por otras organizaciones agrarias de América Latina y El Caribe. Su objetivo es formarlos integralmente para impulsar y llevar a cabo cambios en la organización de la producción agropecuaria y el trabajo agrario, bajo el enfoque agroecológico, que permite el uso apropiado de la biodiversidad para alcanzar la seguridad y la soberanía alimentaria.

Como ya señalamos, Alma Máter nació con el propósito de impulsar la transformación de la educación superior, constituyéndose en referencia de una nueva institucionalidad, caracterizada por la cooperación solidaria y la complementariedad, cuyo eje es la generación, transformación y socialización de conocimiento

pertinente a nuestras realidades y retos culturales, ambientales, políticos, culturales y sociales. Será un mecanismo para la unión de los pueblos del Sur, y es, sin duda, una ambiciosa Misión que articulada con Misión Ciencia y Misión Cultura podrá contribuir significativamente con la formación integral de profesionales-ciudadanos que construirán, junto a los pueblos, y siempre con los pueblos, mundos más justos y humanos. Es la ocasión para profundizar la transformación total de la educación universitaria mediante la puesta en funcionamiento de las instituciones que requiere el pueblo venezolano y latinoamericano.

En el contexto de la Misión Alma Máter destaca el trabajo realizado por las comunidades académicas de los Institutos Universitarios de Tecnología (IUT) y Colegios Universitarios (CU), en pro de su transformación en universidades experimentales. Desde junio del año 2007, colectivos de estas instituciones están en un proceso permanente de reflexión, estudio e investigación-acción que les ha permitido acercarse a evaluaciones institucionales, cuyos resultados han arrojado informaciones valiosas para la toma de decisiones desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, y para posteriores elaboraciones de las propias comunidades académicas. Múltiples encuentros interinstitucionales, regionales y nacionales han fortalecido el ejercicio de la democracia participativa, la conformación de redes académicas y el intercambio de experiencias; así como han avivado el interés de los profesores y profesoras por el abordaje de temas articulados con las necesidades del desarrollo endógeno e integral de Venezuela. Equipos interdisciplinarios e interinstitucionales de los IUT y CU, acompañados por profesores de algunas de las universidades nacionales y de profesionales que laboran en organismos y empresas del país, con el asesoramiento de funcionarios del MPPES, elaboraron los diseños curriculares de nueve Programas Nacionales de Formación,[10] previamente selec-

10 Los Programas Nacionales de Formación están definidos como un conjunto de estudios y actividades académicas conducentes a títulos, grados o certificaciones de estudios superiores, creados por iniciativa del Ejecutivo Nacional, a través del MPPES, diseñados en colaboración con una o más instituciones de educación superior oficiales, para ser dictados y acreditados en distintos espacios del territorio nacional. Los PNF conducirán a la obtención de títulos en Ingeniería o Licenciatura, con salidas intermedias (TSU), certificaciones por experiencias, aprendizajes adquiridos y prosecución a nivel de postgrado. El lapso de los períodos académicos es anual e internamente organizado por trimestres, con una duración de dos (2) o tres (3) años para la formación del TSU y de cuatro (4) o cinco (5) para Ingeniería o Licenciatura (Resolución 2.963 del 13 de mayo de 2008).

cionados, teniendo como base las áreas prioritarias señaladas en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013, y el Plan de Desarrollo de Ciencia, Tecnología e Innovación 2005-2020, así como también se tomó en consideración la experiencia de dichas instituciones en la formación de técnicos superiores en determinadas áreas de conocimiento. Los veintinueve IUT y CU en proceso de transición hacia universidades experimentales han sido autorizados, mediante Resolución Ministerial Nº 2.963 del 13 de mayo de 2008, para administrar estos programas, cuyos diseños curriculares integran la formación profesional, ejes cuyos contenidos incentivan reflexiones acerca de lo político, ético, ambiental, estético y lúdico, y articulan las funciones universitarias a través de la "estrategia de proyectos", todo ello dirigido a la "formación integral" de los profesionales. Las universidades Alma Máter estarán facultadas para, de acuerdo con las áreas de conocimiento que desarrollen, otorgar títulos de Técnico Superior, Ingeniero(a) o Licenciado(a), en cuatro o cinco años. Los egresados tendrán la oportunidad de continuar estudios de postgrado (especialización) en su área de formación, y en la misma institución, inmediatamente después de haber obtenido su grado, si así lo desean.

Actualmente, los IUT y CU cumplen un Plan Institucional de Transición,[11] durante el cual seguirán funcionando, como tales, hasta su total inserción en la respectiva Universidad. El Plan está dirigido a garantizar que las transformaciones académicas, administrativas y organizativas se produzcan sin interrupción de actividades, bajo condiciones de calidad, equidad y pertinencia. En el plano académico, esta transformación incluye la articulación curricular dentro de los Programas Nacionales de Formación, que facilitará la movilidad estudiantil y profesoral entre instituciones, la formación de los profesores, la constitución de equipos de investigación articulados al diseño de programas de postgrado y educación avanzada. En lo organizativo y administrativo, implica un nuevo modelo de gestión más dinámico, flexible, estructurado en campos de conocimiento, que propicie el trabajo inter y transdisciplinario, y una interacción orgánica con la sociedad.

11 El Plan Institucional de Transición tendrá un período máximo de duración de dos (2) años.

Misión Alma Máter implica un salto gigantesco. Es un reto para sí misma y para todas las instituciones universitarias del país.

Finalmente, no puedo dejar de mencionar que para contribuir significativamente con la universalización de la educación universitaria el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (MPPES), y la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), han trabajado en la creación de un Sistema Nacional de Ingreso Estudiantil a la Educación Universitaria (SINIEES), bajo los siguientes principios:[12] a) ingreso universal; b) orientación; c) acción sistémica; d) reconocimiento de la diversidad de los estudiantes; e) flexibilidad del sistema; f) municipalización universitaria y territorialidad; g) igualdad de condiciones y equiparación de oportunidades; h) diversificación de la oferta de programas; i) universalidad.

A pesar de los avances que someramente hemos señalado, aún falta mucho por hacer. Se trata de unir voluntades en el interior de todas las universidades venezolanas y latinoamericanas, para emprender profundas transformaciones dirigidas a erradicar la cultura de la fragmentación, las concepciones corporativistas, elitistas, cientificistas y tecnicistas que han contribuido al enclaustramiento de estas instituciones, impidiéndoles dar respuestas oportunas y eficaces a los complejos problemas que confrontan nuestros pueblos; que la Universidad reasuma su responsabilidad social y política constituye hoy una urgencia ante las crisis del sistema capitalista y los importantes cambios que ocurren en América Latina, y en particular en Venezuela, a los que hicimos referencia en la primera parte de este trabajo. No basta con pequeñas reformas, la Universidad, como lo ha declarado la UNESCO, tiene una responsabilidad con lo público, la educación universitaria es un bien público y responsabilidad ineludible del Estado. Este reconocimiento es la única vía para garantizar a todos y todas el acceso a ella, con calidad y pertinencia, para recuperar el papel de la Universidad pública en la definición y resolución colectiva de problemas sociales, de orden local, regional y nacional, pero inscritos en una perspectiva global, y para reintegrar a la Universidad en "la construcción de los proyectos de país y en la creación del pensamiento crítico a largo plazo" (De Sousa Santos, B. 2008, pp. 46-47).

12 Tomado del documento: "Sistema Nacional de Ingreso Estudiantil a la Educación Universitaria (SINIEES)". Resumen. Propuesta para la discusión, 24/01/08.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borón, A. (2009). "Hay alternativas aunque sean costosas". Panel en Defensa de la Humanidad. La Habana-Cuba. Disponible en: http://www.rebelión.org.

Castellano, M. E. (2008, en prensa). Universidad y dominación. Caracas. Venezuela.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2000). Caracas. Venezuela.

De Sousa Santos, B. (2008). La Universidad en el siglo XXI. Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. Centro Internacional Miranda. Caracas. Venezuela.

Loaiza Suárez, J. (2008). "Perfil Humanista del Médico Integral Comunitario". Disponible en: http://www.monografías.com.

UNESCO/IESALC. (2008). Conferencia Regional de Educación Superior. Declaración Final. Cartagena de Indias. Colombia.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. Misión Alma Máter. Documentos varios. 2007-2008. Caracas. Venezuela.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. (2008). Resolución Nº 2.963 del 13 de mayo de 2008. Caracas. Venezuela.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. OPSU. (2008). Sistema Nacional de Ingreso Estudiantil a la Educación Superior. Documento para la discusión. Caracas. Venezuela.

Quintero, R. (1968). La cultura del petróleo. Universidad Central de Venezuela. Caracas. Venezuela.

República Bolivariana de Venezuela. (2005). Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI). Gaceta Oficial Nº 38.242 del 03 de agosto de 2005. Caracas. Venezuela.

Universidad Bolivariana de Venezuela. (2003). Documento Rector. Caracas. Venezuela.

2 Experiencias en transformación universitaria: un relato en cinco actos

En las últimas tres décadas, ha sido una constante en el contexto venezolano y latinoamericano la recurrencia al tema de la transformación universitaria. Términos como "reconversión", "cambio", "reforma", "transformación" y "reinvención" han estado gravitando sobre el quehacer de las instituciones universitarias y sustanciando las reflexiones y búsquedas de sus actores, que se debaten entre la necesidad de responder a los retos cada vez más acuciantes de la sociedad del conocimiento y la permanencia de estructuras vetustas y esquemas de funcionamiento rígidos e inoperantes. En muchos casos, al cabo de apasionados debates e incluso encendidas movilizaciones, todo ha caído en un inconmensurable vacío conceptual y de praxis, dando como resultado que, finalmente, nada cambie.

I. Primer acto

Cuando en el ámbito universitario se menciona el término "reforma", inevitablemente la memoria institucional nos refiere a Córdoba, en la medida en que ésta constituyó el primer cuestionamiento serio de la Universidad latinoamericana tradicional y, según algunos sociólogos, marca el momento del ingreso de América Latina en el siglo XX (Tünnermann, 1998), lo que implica el inicio de un proceso lo suficientemente significativo, como para que Germán Arciniegas sentenciara que "La Universidad, después de 1918, no fue lo que ha de ser, pero dejó de ser lo que venía siendo".

En efecto, hace noventa y un años, los planteamientos de Córdoba se centraron, fundamentalmente, en exigir la participación de los estudiantes en el gobierno universitario, la elección de las autoridades y en la definición de los planes de estudio, así como en garantizar la libertad de cátedra y el acceso a la docencia por concurso público. Así mismo:

> *se demandaba el fortalecimiento de los vínculos de la universidad con la sociedad, para lo cual se postulaba la implementación de actividades permanentes de asistencia a la comunidad y la creación de universidades populares que permitieran la difusión del conocimiento y la cultura entre los trabajadores, en un contexto de redefinición de las relaciones institucionales con los poderes gubernamentales, las cuales debían constituirse a partir del reconocimiento de la más amplia autonomía académica, organizacional y política de los centros de estudio* (Landinelli en *La Reforma*, 2008: 106).

Con diferencias en cuanto al acento, el éxito de los resultados y la transparencia en la interacción con los gobiernos, ésta ha continuado siendo la agenda de la educación superior latinoamericana durante buena parte del siglo XX.

A fines de los años sesenta otra reforma viene a nuestra memoria, esta vez se trata de los coletazos del mayo francés que removieron nuestras seguridades institucionales, al impugnar no sólo los modelos educativos, sino más profundamente los valores que se expresaban a través de la educación, la familia, la religión y la cultura, en el marco de la tensión entre los dos modelos socioeconómicos y culturales que consolidaron el mundo bipolar después de la segunda guerra mundial. Tal como se expresaba en el texto que contenía la frase que se convirtió en el mejor y más conocido símbolo de esos días:

> *Queremos que la revolución que comienza liquide no sólo la sociedad capitalista sino también la sociedad industrial. La sociedad de consumo morirá de muerte violenta. La sociedad de la alienación desaparecerá de la historia. Estamos inventando un mundo nuevo original. La imaginación al poder.*

En nuestro país, en el año 68 se inició la que sería una apuesta audaz y vehemente por una nueva Universidad, a través del movimiento de Renovación Universitaria que se extendería hasta los primeros años setenta y que, en algunos ámbitos, como en la Escuela de Sociología de la UCV, se inició aún antes del mayo francés del 68, con la revisión de los programas de estudio y la discusión en torno a propuestas académicas innovadoras, en lo tocante a la relación profesor-alumno(a) y a la vin-

culación entre la sociedad y la universidad (Castro y Silva Michelena, 1987:70). Este incipiente movimiento se redimensionó con el desarrollo de un conjunto de factores críticos de la coyuntura política nacional y universitaria, sumados a la influencia

> *de la cultura juvenil contestataria y la rebelión estudiantil, con su momento estelar en el mayo 68 francés. Europa Occidental, Japón, Norteamérica y muchos países del tercer mundo eran escenario de amplias movilizaciones de adolescentes irreverentes proponiendo una revisión total de problemas a enfrentar, métodos a seguir y fines perseguidos por la acción revolucionaria, en original e imprevisto cuestionamiento tanto al orden capitalista como al panteón de mitos consagrados de la izquierda marxista-leninista internacional, que además sufría de la ruptura de su monolítica unidad por causa del conflicto chino-soviético. Una conmoción de esas características tenía que alcanzar amplias resonancias en nuestras aulas universitarias, donde encontraría mentes atentas para intentar traducir sus propuestas a nuestra realidad, marcando algunos aspectos notorios de lo que sería la Renovación en la Universidad Central de Venezuela* (Méndez, Nelson. *Érase una vez el futuro. Una indagación sociohistórica sobre la Renovación en la UCV y en la Facultad de Ingeniería.* Trabajo de Ascenso y resumen electrónico disponible en: http://www.analitica.com/biblio/nelson_mendez/renovacion.asp).

A partir del año 69, la Renovación se enseñoreó en todo nuestro campus universitario y a través de asambleas, tomas u ocupaciones, graffittis y enfrentamientos impugnó las estructuras organizativas vigentes y las formas de hacer política, propuso la implantación de nuevas formas de co-gobierno, la distribución presupuestaria, los cambios en la estructura académica, la declaración de experimentalidad para ciertas escuelas y las transformaciones en el modelo de aprendizaje, es decir, currículo, evaluación, relación profesor-alumno. Como señala Méndez, fueron "8 meses de conmoción con aliento a utopía como nunca antes, ni después, ha vivido la UCV".

Como señala María Elena González, la renovación y el clima crítico que la rodeaba a fines de 1968:

> *ya no era un movimiento exclusivo de la UCV: otras universidades públicas fuera de Caracas, Los Andes, el Zulia y Carabobo, se incorporaban al sacudón universitario que, poco a poco, se generalizó a otras, incluyendo las privadas* (González en *UCV Autónoma*, 2008: 80).

En el marco de lo que se calificó como la "Renovación Académica", a la cual tarde pero certeramente se incorporaron algunas autoridades uni-

versitarias, se elaboraron algunos documentos de hondo contenido teórico, como *Propuestas para la Renovación* del antropólogo brasileño Darcy Ribeiro, prestigioso experto en materia de educación superior. A pesar de haber sido contratado Ribeiro expresamente por el rector Bianco de la UCV, sus planteamientos no llegaron a ponerse en práctica, debido a la inminente intervención militar y política del gobierno en la Universidad. Como reconocería Darcy Ribeiro años después:

> *soy un zapatero remendón de universidades. Tenía la ilusión de que podía reformarlas (en alusión a la UCV) pero no fue posible. La crisis de la educación en Latinoamérica es muy profunda y afecta a todos los sectores. En las universidades suele ocurrir, por ejemplo, que los maestros simulan enseñar y los alumnos simulan aprender* (Darcy Ribeiro en Mendible, 2007: 41).

En sus propuestas, Ribeiro sostiene le necesidad de construir un nuevo modelo de Universidad, que estuviera en capacidad de reaccionar proactivamente frente a "los desafíos de una nueva revolución científica y tecnológica y la revolución termonuclear, cuya capacidad de transfiguración de la vida humana parece ser infinitamente mayor" (Ribeiro, 1968: 13). Al referirse a las experiencias de renovación universitaria en Latinoamérica a lo largo del siglo, sostenía que éstas habían fracasado "al no integrarse plenamente a la civilización en curso como sociedades y culturas autónomas, capaces de progreso continuo y autosostenido" (Mendible, 2007: 44).

Resulta interesante advertir que, casi cuarenta años después de publicadas sus *Propuestas*, estén vigentes la mayor parte de sus señalamientos críticos, por ejemplo, que la UCV, al igual que otras universidades de la región, ha sido incapaz de "incorporar a sus recursos y a sus centros de investigación la problemática de la educación primaria y secundaria" y de buscar mecanismos de articulación entre ellas. Asimismo, puntualizaba cómo la modernización implantó una estructura compartamentalizada que no configuró una Universidad, sino un conglomerado de escuelas autárquicas, fragmentadas, unilineales y paralelas, "que no sólo se ignoran unas a las otras, sino también se hostilizan mutuamente". En este modelo estructural, que no duda en calificar de obsoleto, "cada Facultad recibe los estudiantes desde la primera serie y les suministra ella sola, sin referencia a cualquier otra dependencia de la UCV, un curso completo hasta su graduación". En el capítulo dedicado a la "renovación curricular", reclamaba la flexibilidad de ofrecer múltiples opciones para cada estudiante y de ensayar modalidades distintas de las escuelas profesionalizantes y disciplinarias (Ribeiro, 1970: 28-33).

En el mismo año en que se debatían en la UCV las propuestas de Ribeiro, al otro lado del Atlántico, en la ciudad de Niza, se realizó, del 7 al 12 de septiembre de 1970, el Seminario denominado "La pluridisciplinariedad y la interdisciplinariedad en las universidades", con la presencia de 14 expertos y 43 representantes de 21 países[13] y el patrocinio del Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza (CERI), en colaboración con el Ministerio Francés de Educación Nacional.

El Seminario partía de la convicción de que "el cambio creativo de la enseñanza universitaria y la investigación exige, cada vez con mayor fuerza, un acercamiento a la enseñanza interdisciplinaria". Entre sus objetivos estaba esclarecer los conceptos de pluridisciplinariedad, interdisciplinariedad e incluso transdiciplinariedad, a la luz de una reflexión epistemológica; evaluar el papel de la inter y la multidisciplinariedad en la Universidad a fin de responder a los desafíos de la sociedad moderna; analizar los objetivos de la formación profesional de acuerdo con estos enfoques; conocer y debatir las experiencias de los diversos países; proponer nuevos modelos de organización universitaria y favorecer la realización de otras actividades interdisciplinarias y la edición de publicaciones sobre el tema.

De este seminario resultó un libro titulado *Interdisciplinariedad: problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*, en el que se recogen las ponencias presentadas y sus conclusiones, una de las cuales fue el pronunciamiento a favor de la reforma de la Universidad y el reclamo de un papel más activo en los procesos de cambio institucional y social.

La apuesta por la interdisciplinariedad como postura epistemológica surgió como una "protesta vehemente contra un saber fragmentado" en virtud de la cual podría ser posible "restaurar los objetivos de una enseñanza que se ha alejado progresivamente de los fines buscados, vencida por su propio desarrollo o por su sumisión a las necesidades cada vez más extensas de la sociedad" (*Interdisciplinariedad*, 1979: 5); como crítica a las universidades llenas de cursos "perfectamente cerrados sobre sí mismos y cuya impermeabilidad se estima necesaria para mantener el rigor", obligando al individuo a moverse dentro de grandes rigideces y repeticiones alienantes; contra la inercia y el conformismo de las ideas acepta-

13 Alemania, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Japón, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Suiza, Suecia, Turquía y Yugoeslavia.

das, y como una creciente necesidad de generar respuestas a los desafíos de la sociedad que enfrenta una creciente complejidad e incertidumbre. Mucho antes de la Declaración de la UNESCO de 1998 respecto a los cuatro principios básicos de la Educación, el Seminario insistía, por una parte, en la importancia de un "saber-hacer":

> *La educación de la sensibilidad, el arte de oír y de ver, y las facultades creadoras e imaginativas deben, en lo sucesivo, tener un lugar cada vez más importante en la pedagogía [...] Obviamente este tipo de actividades exigen que el futuro maestro reciba una formación verdaderamente interdisciplinaria que lo prepare para servir como un jefe de taller que sea capaz de predicar con el ejemplo, de poner manos a la obra y de desempeñar el papel de un animador más que el de un profesor en el sentido habitual de la palabra* (*Interdisciplinariedad*, 1979: 306-307).

Y, por la otra, enfatizaba la evidencia de que nuestras estructuras universitarias se centran excesivamente en la transmisión de informaciones, cuando la tarea de un profesor debe ser fundamentalmente enseñar a buscarla, comprenderla y manejarla:

> *Contra los peligros de una cultura fragmentada, el profesor debe suministrar marcos de pensamiento interdisciplinario que permitan a los estudiantes situar los problemas y entender los vínculos que unen fenómenos aparentemente inconexos* (*Interdisciplinariedad*, 1979: 306).

Concebida así, la interdisciplinariedad no es solamente un concepto teórico, sino una práctica de los individuos, que puede convertirse en "una práctica polémica":

> *Es básicamente una actitud mental que combina la curiosidad con un criterio amplio y un espíritu de aventura y descubrimiento, e incluye también la intuición de que existe, entre todas las cosas, relaciones que escapan a la observación corriente, y analogías de comportamiento o estructura que son, como diría el matemático, isomórficas. Es también el deseo de enriquecerse por medio de acercamientos nuevos, paralelo al placer que obtiene [...] y es la convicción de que, por definición, descubrir significa salirse de los caminos trillados* (*Interdisciplinariedad*, 1979: 379).

No obstante, en las conclusiones del Seminario se advierte que

> *la interdisciplinariedad representa sólo un aspecto dentro del nuevo diseño de la Universidad; no es, de ninguna manera, una panacea que permitirá remediar todos los males que actualmente la aquejan, pero se presenta como una parte esencial de esta transformación y como un potente motor de innovación* (*Interdisciplinariedad*, 1979: XXIX).

II. Segundo acto

Así las cosas, en los años noventa, gran parte de la discusión acerca de la reforma universitaria provino de los sectores tecnocráticos que, ante la crisis del sistema educativo, demandaban una producción de conocimientos más acorde con las exigencias del sector productivo y, en particular, las demandas procedentes de los nichos de innovación. También el sector gubernamental se pronunció en relación con la gratuidad de la educación superior y la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento en el marco de tendencias que, acorde con lo propugnado por el Banco Mundial, favorecían la mercantilización y privatización.

El ambiente académico parecía marcado por los efectos del crecimiento espectacular de la matrícula en los últimos 15 años; por las recurrentes insuficiencias presupuestarias que se agravaron en la década de los ochenta; por el empeoramiento en las relaciones Universidad-Estado; por el deterioro de muchos de los valores que definían a la Universidad democrática y por el ensimismamiento institucional frente a la sociedad y al desarrollo científico que avanza vertiginosamente, cediendo en muchas oportunidades el terreno, quizás ante "el silencio de los más capaces", a los protagonistas de la violencia, la ineficiencia y la complacencia que son la negación de su verdadera identidad (Castillo, 1997: 224).

Cuando a finales de los años noventa el país enfrentaba una grave crisis, resultado del agotamiento de las expectativas de crecimiento y bienestar de la población, se hizo imperativo para la Universidad redefinir su misión y resignificar el contenido de los principios de Universidad autónoma, democrática y popular.

En este contexto, el Consejo Universitario presentó, en 1997, una "Propuesta de Negociación Estratégica", enmarcada en lo que denominó 'una relación adecuada, útil y transparente entre el Estado, sus poderes públicos y las Universidades Nacionales', en aspectos financieros, presupuestarios y administrativos, que incluía en los compromisos pertinentes a la Universidad, la evaluación académico-organizativa de su personal, la búsqueda de la optimización del talento, la revisión de sus políticas de admisión, el mantenimiento de la gratuidad de la enseñanza, la optimización del tiempo docente (a fin de alcanzar 200 días completos de clases por año) y la instrumentación de un calendario único de actividades.

Poco después, a fin de materializar esos compromisos, el Consejo Universitario designó una Comisión para la Transformación Universitaria que, entre otras actividades, realizó una consulta a un grupo de

profesores ucevistas, acerca de la necesidad de la transformación. De las respuestas obtenidas, el 95% se mostró de acuerdo con la necesidad de realizar cambios significativos; un 78% estuvo de acuerdo con que deben rediscutirse algunas disposiciones en las actas convenios del personal; el 74% se pronunciaba por exigir el título de postgrado para ascender a asociado y el 85% mostró su aceptación para exigir título de postgrado para aspirar a ser autoridad universitaria; el 90% aceptó que es necesario cambiar los mecanismos y organismos de gestión universitaria para mejorar el funcionamiento de la Universidad (UCV, 1999). Como se aprecia en los resultados antes mencionados, en dicha encuesta no se incluyeron preguntas que exploraran las expectativas y actitudes acerca de la transformación en términos del modelo de aprendizaje y de producción de saberes, sino focalizando su atención en los cambios en la estructura administrativa y de gestión. A pesar del discurso coincidente de individualidades y los diferentes grupos que hacen vida político-académica en la UCV, respecto a la urgencia y pertinencia de la transformación universitaria, ésta ha seguido estando confinada a experiencias puntuales o de carácter exploratorio, sin lograr conmover suficientemente los cimientos académicos de la institución.

En este contexto, en marzo de 2001 estalló un movimiento a propósito de la toma del salón de sesiones del Consejo Universitario con posterioridad a una Asamblea en la cual un grupo de profesores, estudiantes y trabajadores se habían manifestado a favor de la realización de una Constituyente Universitaria. Este movimiento, conocido como "La toma de la UCV", contó con el apoyo logístico y estratégico de la Alcaldía Metropolitana y la Vicepresidencia de la República. El documento que el "Movimiento por la Transformación Universitaria (M-28)" presentó días después de iniciada la toma concentraba su interés en tres problemas:

- Que se abra definitivamente en todos y cada uno de los espacios de nuestra Universidad la discusión en torno a lo que debe ser una nueva Universidad que no excluya a los sectores mayoritarios de la población.
- Que se renueve una deficiente y decadente academia que nos prepara sólo para trabajar en empresas y no para enfrentar los males que aquejan a nuestro pueblo.
- Que la tan cacareada democracia entre definitivamente en este recinto, transformando las estructuras administrativas y académicas de la UCV, por formas de participación que incluyan a do-

centes, estudiantes, empleados y obreros en igualdad de condiciones. (Disponible en: http://www.analitica.com/bitblioteca/ucv/transformacion.asp).

En resumen, después de 54 días de debate y confrontación violenta, de abundante discurso y consignas, sin dejar un cuerpo de propuestas ni líneas de acción concretas que contribuyeran a encaminar los cambios, más allá de la reiteración del lema de "¡Transformación de la UCV YA!", todo ello se resolvería, tal como lo afirmaba en su documento la Comisión Intergremial del Movimiento por la Transformación Universitaria, a través de la convocatoria a una Constituyente que estaría regida por la Asamblea Universitaria.

Una vez concluida la toma y establecidas las responsabilidades de los hechos de violencia y el deterioro del patrimonio, se convocaron mesas de trabajo acerca de los principales temas que debería abordar la transformación. Estas mesas transcurrieron sin pena ni gloria, con la presencia atenta de un pequeño grupo de interesados, suerte de cofrades de "causas nobles universitarias", pero sin la participación amplia y colectiva que cabía esperar después de tanta incontinencia verbal de todos los sectores en discusión.

Esta y otras experiencias ponen de manifiesto que, como señala Pablo Gentili:

> *Existe hoy, en América Latina, una evidente limitación de la izquierda para poder pensar de forma creativa y transformadora nuestras universidades públicas. Curiosa o no tan curiosamente, la izquierda, que en algunos de nuestros países ha tenido mucho más densidad universitaria que "social", ha carecido de condiciones efectivas para pensar un proyecto emancipador y libertario, cediendo, muchas veces, las banderas y el poder de enunciación acerca del contenido de las reformas en la enseñanza superior a las derechas y sus portavoces* (Gentili en *La Reforma*, 2008: 40).

Dicho en otras palabras, a pesar de que en el tono discursivo se aborda el tema del conocimiento y de sus condiciones de producción, transferencia y divulgación, ello no ha incidido en forma contundente en la reforma del pensamiento y, por ende, en la manera en que se producen los saberes, que en su mayoría continúan confinados en estructuras estancas y con prácticas pedagógicas atrasadas, incidiendo en la formación de egresados con escasas herramientas para desenvolverse en un ambiente de trabajo que les exige competencias múltiples, trabajo en red en equipos interdisciplinarios, manejo de diferentes lenguajes y visiones multireferenciales.

III. Tercer acto

Frente al esquema de las universidades que conocemos, con su triada de docencia, investigación y extensión, han surgido modelos innovadores, que no sólo cuestionan esas formas de organización académica, sino también la unicidad del conocimiento. En los años sesenta, Clark Kerr, presidente de la Universidad de California-Berkeley, acuñó el término "multiversidad" en un esfuerzo por referirse a la evolución histórica de la Universidad moderna, focalizada en la investigación, señalando:

> *Que la universidad de investigación estadounidense, que muchos consideran el modelo académico contemporáneo más influyente, combina la tradición universitaria inglesa con la noción de investigación alemana y el valor estadounidense de servicio a la sociedad* (GUNI, 2008: 8).

Para Kerr, el concepto de "multiversidad" se refiere a una institución pluralista que:

> *No adora a un solo Dios; tiene distintas visiones de la Verdad, del Bienestar Social y de la Belleza, y acepta trayectorias diferentes para alcanzar dichas visiones [...] No es una comunidad sino varias [...] sus fronteras son difusas* (Kerr en GUNI, 2008: 8).

Tal como su nombre lo dice, la "multiversidad" deberá "versar sobre lo múltiple, celebrando la diversidad": diversidad de culturas, de paisajes, plantas y animales, diversidad que es común al todo.

Con este sentido, en abril de 1989, se creó en la ciudad de Montevideo (Uruguay) la Multiversidad Franciscana de América Latina (MFAL), dentro de la vieja tradición franciscana de nutrir las ciencias y su enseñanza a partir del saber popular. Constituye un proyecto ecuménico, basado en el compromiso ético de respeto a la diversidad de los hombres y de toda la vida. Surge como una institución a nivel superior de formación alternativa, "que combina la enseñanza con la práctica, la investigación con la promoción y la reflexión con la afectividad" (Disponible en: http://www.revistatrabajosocial.com/multiversidad.htm).

La MFAL se enfoca en lo que ha denominado "Educación Popular", entendida como una opción profesional concreta, orientada a la promoción de cambios sociales desde la enseñanza crítica y la praxis liberadora, en un marco de compromiso con los sectores populares, constituyéndose en práctica sistemática para la elaboración de un discurso crítico y un proyecto de sociedad más justa.

En 1994 se empleó el término por tercera ocasión en Penang (Malasia), al calor de un movimiento que cuestionaba la dependencia académi-

ca de occidente y su influencia en las formas de pensamiento. El desenlace de este proceso fue la creación, en el año 2002, de una Multiversidad basada en la idea de que cualquier persona puede adoptar una actitud de aprendizaje autodidacta, que no necesariamente se corresponde con los modelos formales de educación practicados en las universidades.

Más recientemente, se inició la experiencia de la "Multiversidad de Mpambo", en África oriental, como resultado de los debates y deliberaciones entre profesores, líderes sociales y activistas africanos, quienes decidieron tomar el modelo de la "multiversidad", por considerarlo la antítesis del concepto de "universidad".

> *"Uni" significa "uno" y "versidad" proviene de "versal", es decir todo. En otras palabras, las universidades fomentan la preponderancia de una forma de conocimiento en todas partes. Las universidades impulsan la creencia de que este conocimiento universal (y principalmente occidental) está más cerca de la verdad que cualquier otra forma de conocimiento. En cambio, el concepto de "multiversidad" desafía esta forma de entender el conocimiento, abogando por la existencia de "múltiples conocimientos concomitantes con las comunidades, su ecología, historia, idioma y cultura"* (Wangoola, en GUNI, 2008: 147).

En la Multiversidad los sistemas de conocimiento son horizontales en vez de verticales, se les asigna la misma relevancia, espacio e identidad a todos los sistemas de conocimiento (ya sean africanos, chinos, indios u occidentales), sin considerar la superioridad de ninguno de ellos:

> *La "Multiversidad" es un espacio para afirmar, fomentar, defender y abogar por la multiplicidad de ideas y conocimientos a tenor de la necesidad de vitalizar los conocimientos mundiales, así como el conocimiento humano en general.*

A escasos 270 Km de la frontera con los EEUU, en Hermosillo (Edo. De Sonora-México), ciudad pujante de desarrollo industrial, comercial y agrícola, tierra de los indígenas "más altos y fuertes" de México, en el año 2005 se aprobó la creación de "La Multiversidad Mundo Real Edgar Morin", con el lema "una educación para vivir la vida en plenitud". Se trata de una institución alimentada por la orientación filosófica y la guía pedagógica de Edgar Morin y cuenta con un Consejo Académico-Científico Internacional integrado por investigadores, filósofos, artistas e intelectuales procedentes de 16 países. Es una institución de carácter privado que propicia una atmósfera de aprendizaje basada en los principios de emprendimiento y productividad, la transdiciplinariedad y los nuevos modos de gestión, organización y administración institucional, el respe-

to y defensa de la diversidad, la innovación y transformación, teniendo como epicentro la comprensión humana.

Hasta donde sabemos, la "Multiversidad Mundo Real" suspendió sus actividades en junio del año 2008 debido a razones financieras, lo que su Rector calificó como "una parada brusca, un paréntesis estratégico, un aparente retroceso para tomar impulso" y seguir trabajando en la segunda fase del proyecto y el reinicio de los cursos, talleres y postgrados en el campo de la transformación educativa y el pensamiento complejo.

En todo caso, las "Multiversidades" se nos muestran hoy como instituciones novedosas que encarnan una concepción organizacional flexible, presencial, virtual, itinerante e interactiva en el funcionamiento académico; con la participación autogestionaria de estudiantes y profesores y la vinculación con la comunidad.

Como bien señala Joaquín De Juan, Catedrático de Biología Celular en la Universidad de Alicante:

> *Se trata de proyectos inspirados en el concepto de «Tercera Cultura», anhelado por el científico y novelista Charles Percy Snow (1905-1980) en su ensayo «The two cultures». Es decir, universidades integradoras de científicos y humanistas, centradas más en el conocimiento que en la información, educadoras en la versatilidad y en la síntesis, más que en la especialización, orientadas al interés general, basadas en la producción, transmisión y reparto del conocimiento, adaptadas a las mutaciones tecnológicas que vienen y teniendo siempre claro el principio de obsolescencia. En fin universidades flexibles y creativas frente a la rígida Universidad Procusteana.* (Disponible en: http://www.diarioinformacion.com/secciones/noticia.jsp?pRef=2073_8_640373_Opinion-Universidad-procusteana multiversidad).

IV. Cuarto acto

El siglo pasado finalizó con dos eventos trascendentes para el futuro de la educación superior en el mundo. Por una parte, la Declaración Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO (París 1998), en la cual se planteaba la necesidad de emprender la transformación y la renovación más radical resguardando siempre el significado de la educación como bien público y fortaleciendo la calidad, la pertinencia, la equidad y la internacionalización, en el contexto del fortalecimiento de las relaciones entre las IES y la sociedad, en fin, la contribución al desarrollo humano sostenible fundado en una cultura de paz, justicia social y solidaridad. Por otra parte, la creación del Espacio Europeo de la Educación Supe-

rior, que se concretó en la firma del Acuerdo de Bolonia suscrito en 1999 entre 29 Estados a través de sus Ministros de Educación Superior, en el cual se enuncian como objetivos principales: la adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cosas, de un Suplemento al Diploma; la adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales: pregrado y grado: el título otorgado al terminar el primer ciclo tendrá que tener un valor específico en el mercado de trabajo europeo y el segundo ciclo llevará a la obtención de un Máster y/o Doctorado; el establecimiento de un sistema de créditos, el sistema ECTS; la promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables; la promoción de la dimensión europea en el desarrollo curricular y el estímulo a la movilidad y a su libre ejercicio por parte de los estudiantes, profesores y personal administrativo entre las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea.

Si bien los postulados de la UNESCO han venido a fortalecer la misión y los principios fundamentales de la educación pública, sus postulados se desarrollan en el marco de las tensiones que implica el proceso de globalización con sus tendencias respecto a la privatización y mercantilización, como sostiene Dias Sobrino:

> *La E.S. enfrenta un difícil dilema: intensificar sus compromisos con la formación de sujetos capacitados técnica u éticamente, construyendo y desarrollando sociedades democráticas y solidarias, o asumirse como función de la economía de mercado y, por consiguiente, de la autonomización técnica y de la competitividad productora de exclusión y dilución de las relaciones sociales* (Dias Sobrino en *Tendencias*, 2008: 105).

De otro lado, la influencia de Bolonia irradió hacia nuestros países algunas nociones que han tenido diferente impacto en nuestras universidades públicas: entre ellas, las políticas de aseguramiento de la calidad, el aprendizaje basado en competencias, la movilidad estudiantil y profesoral y los llamados "procesos de armonización":

> *De los contactos y discusiones con autoridades educativas y líderes institucionales surge con claridad que el principal interés del proceso de Bologna para los sistemas educativos de educación superior de América Latina es la apuesta por el mejoramiento de la calidad. Es cierto que los sistemas europeos tienen en general un tamaño más reducido que el de los sistemas de América Latina y son en todos los casos más homogéneos. Reformar los ciclos de estudios, introducir sistemas de créditos, desarrollar mecanismos de acreditación, aumentar la relevancia de los estudios, etc., son*

> *operaciones mucho más complejas en sistemas de mayor tamaño y heterogeneidad. En este sentido, el contacto estrecho con experiencias europeas permite contar con parámetros orientadores en términos de itinerarios, duración de los estudios, contenidos, capacidades, adquiriditas para que cada sistema, y dentro de él cada institución, pueda optar por los parámetros que mejor respondan a sus objetivos y posibilidades* (Samoilovich, Columbus en la Université Catholique de Louvain, 2002).

Ya en noviembre de 2000 los Ministros de Educación de Europa y América Latina impulsaron la creación de un Espacio Común de Educación Superior. En el mismo mes, 120 directivos universitarios de ambos continentes suscribieron, en Torino, bajo los auspicios de Columbus, de AULA y de la Asociación Europea de Universidades, un Plan de Acción apoyando una restructuración convergente de los sistemas de educación superior.

Hoy día, la evaluación del proceso de Bolonia se debate entre opiniones contradictorias, mientras para unos ha sido un avance cualitativo sustancial que abre enormes posibilidades al desarrollo del conocimiento y a la consolidación de la educación superior, otros expresan duras críticas que van desde los criterios orientados al mejoramiento de la calidad de la enseñanza, hasta lo que han denominado "la mercantilización del mundo universitario", llegando a catalogarlo como "el peor ataque a la educación pública que se ha realizado en la historia de la Unión Europea". Estudiantes y profesores en España, Italia, Grecia han señalado:

> *que bajo un maquillaje de tímida mejora educativa (que ni siquiera se especifica en qué términos se va a desarrollar), se inicia la entrada masiva de capital privado en la universidad y consecuentemente de la intrusión de directivos de estos organismos en los órganos de gobierno y gestión universitaria. En la práctica empresas de diversas procedencias puedan influir en los planes de estudio y crear una educación a la medida de las necesidades de los empresarios (que no de la sociedad como se viene diciendo).* (Disponible en: http://www.nodo50.org/ iumoratalaz/index.php?option=com_content&task=view&id=37&Itemid=29).

Las críticas más duras son aquellas que se refieren a la profesionalización del estudiante: en la medida en que consideran que "la Universidad se concibe como productora de individuos válidos para introducirse en el mercado laboral europeo. No se trata ya de desarrollar y transmitir conocimiento o incluso conocimiento con aplicación social, sino de formar trabajadores". (Disponible en: http://www.masvoces.org/Retransmision-manifestacion-anti-Bolonia).

IV. Quinto acto

En la primera década de este siglo, la innovación educativa, entendida como "la formación de un nuevo *ethos* académico caracterizado por una perspectiva conceptual de permanente cambio, que permita la emergencia de nuevas formas de pensamiento y de acción educativa", constituye un mecanismo de especial importancia, a través del cual es posible lograr la transformación universitaria. En la medida en que:

> *el conocimiento, su producción y aplicación, se constituyen en el principal factor de presión y transformación de las Instituciones, revolucionando las tradicionales formas de organización académica para su producción, poniendo signos de interrogación a los tiempos, a las visiones unidisciplinarias, a proyectos y estrategias de investigación aisladas, abriendo el debate en torno a la necesaria interdisciplina, al vínculo estratégico con el mundo del trabajo, con los sectores productivos, en la posibilidad de constituir "Centros de Investigación-Producción-Aprendizaje", articulados a campos sociales, productivos y culturales de interés múltiple, que convoquen y articulen voluntades, inteligencias, conocimientos, tecnologías búsquedas e innovaciones, en comunidades de aprendizaje-conocimiento, ligados a campos de necesidad concretos* (Castellanos, 2008: 3).

La innovación es creación con intencionalidad, visión sistémica y estratégica, responsabilidad, sentido crítico y evaluación constante, encierra un proceso de deliberación social, de concertación y de planificación en el contexto de las "coordenadas ideológicas, sociales y culturales en las cuales a partir de las tensiones y contradicciones se decide crítica y reflexivamente qué cambiar, en qué dirección y cómo hacerlo" (Escudero, 1988).

Supone un importante ejercicio de reflexión y cambio en la mirada y en los esquemas de pensamiento de los actores involucrados:

> *emerge desde la capacidad creativa de los sujetos, y la creación, a su vez, es el acto de mayor lucidez de la conciencia, cuando la persona logra ver más allá de lo conocido, toma riesgos, rompe paradigmas, genera polémicas, para dar paso a lo inédito, a una percepción distinta que hace posible lo nuevo* (Castellanos, 2008: 4).

Dada su significación estratégica en relación con el futuro de las universidades, la Innovación Educativa ha sido definida en el Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, realizada en Cartagena en 2008, como uno de sus lineamientos más importantes:

> *Desarrollar nuevos currículos, modelos educativos y estrategias pedagógicas, atentos a los nuevos contextos, a la formación integral y a las relacio-*

> *nes de los profesionales con el mercado de trabajo, que posibiliten mayores opciones para los estudiantes al interior de los sistemas, con currículos flexibles que les faciliten un tránsito por sus estructuras, promuevan nuevas trayectorias, inclusive con perspectivas inter, multi y transdisciplinarias, y permitan el intercambio con otras instituciones nacionales o internacionales* (CRES, 2008: 31).

La Innovación Educativa en el contexto de la educación superior representa un cambio favorable e intencional en el proceso educativo, que involucra los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber; transforma la gestión de la docencia, la formación docente y la organización institucional, con el propósito de atender con calidad y pertinencia a la creciente población estudiantil. En esta medida es importante recalcar que descansa en los actores (a través de sus intereses, capacidades, actitudes y estrategias) y no sólo en las estructuras, modelos y procesos; tiene un carácter transversal a todos los ámbitos de la educación; implica la valorización de los conocimientos producidos por la sociedad; implica acciones y procesos de transformación y cambio cualitativo significativo; supone un avance en la totalidad del sistema; se entiende como un medio para mejorar los procesos de aprendizaje; constituye un proceso abierto y crítico que va de la reflexión a la práctica y viceversa: a fin de propiciar una cultura de cambio continuo que englobe a todos los actores (nuevos y viejos) que participan en ella.

En este sentido, se entiende la Innovación Educativa como una herramienta para la Transformación Universitaria, en la medida en que apunta a intervenir en la forma de producir y transferir conocimientos, ya que, tal como señala Edgardo Lander:

> *La actividad principal de la universidad es la producción y transmisión de conocimiento. Ninguna transformación universitaria tiene sentido si no aborda centralmente, como eje principal, el tema de los saberes, de su organización, de sus supuestos. Ha sido reiterado en la historia de las luchas y conflictos universitarios en este continente el que la mirada esté dirigida hacia fuera de la Universidad (hacia políticas del gobierno, hacia el imperialismo) y hacia adentro de la institución (estructuras organizativas, mecanismos de toma de decisiones, distribución de presupuesto, etc.), sin que lo que constituye el eje central y específico de la institución, el conocimiento que se produce y enseña en la Universidad, figurase como preocupación vital; ha sido frecuente incluso que se asumen posturas críticas y cuestionadoras a los efectos de determinar políticas, sin que eso lleve a cuestionar la naturaleza de los supuestos y saberes universitarios que*

> *sirven de sustento a dichas políticas. Han coexistido propuestas políticas radicales con supuestos epistemológicos profundamente conservadores* (Lander, *Notas iniciales para la discusión de la Transformación Universitaria I*).

En esta línea, a continuación se refieren dos experiencias de Innovación Educativa de la mayor pertinencia en el caso de nuestra Universidad: la primera de ellas es el "Programa Samuel Robinson", concebido en la Secretaría de la UCV, en el año 1996, como un proyecto piloto de investigación-acción, cuyo objetivo es contribuir a la democratización de las oportunidades de estudio en la educación superior, a partir de la redefinición de la admisión como una actividad de carácter académico y no meramente administrativo.

En este sentido, el Programa entiende la admisión como un proceso que atiende al perfeccionamiento de los criterios e instrumentos de selección, al no supeditarlos exclusivamente al manejo del conocimiento y considerar las potencialidades del individuo en sus dimensiones afectivas, intelectuales, vocacionales, aptitudinales y actitudinales, atendiendo no sólo a estudiantes, sino a directores y docentes de las instituciones de educación media, preferentemente del sector público y de localidades y regiones de menor desarrollo relativo en los aspectos socioeconómicos, considerando la admisión como inseparable del desempeño y de la prosecución (Secretaría UCV, 2002: 212).

Las bases pedagógicas se centran en el redimensionamiento de la admisión en un sentido que involucra las siguientes dimensiones: sentido de pertenencia, potencial intelectual, habilidades y destrezas, responsabilidad y motivación, disposición y capacidad de compromiso, el principio de la educación sin fronteras, que propende a través de la formación integral de los estudiantes y a la concientización en valores; la transversalidad de los conocimientos y la atención preferente (vocacional, pedagógica y psicológica) al estudiante de nuevo ingreso.

Concebido así como un Sistema de Admisión Integral, la meta final del Programa ha sido convertirse en la referencia que permita la redefinición de las políticas centrales de ingreso y admisión a la UCV, encuadradas en los parámetros de calidad, equidad y responsabilidad social. Dilucidar el problema de la admisión forma parte del ejercicio de prefigurar la Universidad del futuro y se enlaza con la visión de la Universidad que queremos: que no sólo forme profesionales, sino, fundamentalmente, ciudadanos.

La segunda experiencia es la que se refiere al "Programa de Cooperación Interfacultades" (PCI), que emprendió la UCV en el año 2001, en la búsqueda de espacios de transformación e innovación universitaria, enfrentando y venciendo obstáculos institucionales de distinto signo, como un esfuerzo asociativo de las Facultades de Ciencias Económicas y Sociales, Humanidades y Educación y Ciencias Jurídicas y Políticas, a las cuales se sumaron, en el año 2003, las Facultades de Ciencias y Arquitectura y Urbanismo, en el 2005, la Facultad de Ingeniería y, en el 2008, la de Odontología, es decir, 7 de las 11 Facultades, involucrando en la actualidad 35 Escuelas, 3 Centros académicos de investigación y un importante número de postgrados.

La finalidad del programa es acordar modalidades de integración académica a fin de llevar a cabo, de manera conjunta, actividades de interés común, a partir del establecimiento de programas inter, multi y transdisciplinarios, y de ensayar formas de organización que superen las fronteras disciplinarias y atiendan los problemas a través de enfoques integrados, vinculando la docencia, la investigación, la extensión y el servicio social en el pregrado y en el postgrado.

En función de la propuesta pedagógica que le subyace, el PCI constituye una experiencia piloto de flexibilidad y movilidad estudiantil intrauniversitaria. Sus resultados cualitativos y cuantitativos han sido cuidadosamente recogidos por la coordinación del programa y constituyen importantes insumos para proponer nuevos objetivos.

El PCI es un programa, no una estructura académica, de allí que gran parte de los logros atribuibles al mismo descansan en su condición de experiencia independiente, flexible y transversal, en la medida en que opera creando redes de conocimiento e interacción entre las instancias académicas involucradas, en un contexto desburocratizado y desjerarquizado, sustentado en una voluntad de libre cooperación. El PCI tiene un carácter de "laboratorio de innovación educativa y curricular". En esta medida, por una parte, favorece el desarrollo y fortalecimiento de la flexibilización, actualización curricular, movilidad y formación integral del estudiante; y, por otra, precisa de ellas para el éxito de estos objetivos.

La esencia del PCI fundamenta y propicia el fortalecimiento de una cultura de la colaboración en la UCV, por lo cual está interesado en generar y favorecer interacciones entre las diferentes instancias, centros y unidades académicas de la Universidad. Con la incorporación de siete Facultades, se ha operado una importante densificación de la "red de co-

nocimientos" y una ampliación de los puntos de interconexión posibles. En términos estrictamente cuantitativos, el programa involucra potencialmente más de las dos terceras partes de la matrícula estudiantil de pregrado de toda la UCV, y al menos la mitad de los estudiantes de postgrado. Hasta diciembre de 2008 se registró una cifra de 6.322 estudiantes que han tomado asignaturas en el programa de pregrado.

Las evaluaciones cualitativas del trayecto recorrido aportan algunos datos interesantes: en primer lugar, que los estudiantes son los principales impulsores y defensores del PCI, quienes en sus comentarios señalan que "el PCI es una ventana abierta a todos los sueños, la ampliación de la formación hacia los campos de la filosofía, de las artes, del deporte, de la literatura, etc."; "el programa nos abre nuevos horizontes, nuevas visiones"; "con una visión ampliada ahora podemos aportar más a la comunidad, se nos abren nuevos rumbos"; "el PCI constituye un cambio de visión, de paradigma"; "una experiencia muy gratificante en la medida en que le da un sentido más rico a su formación". Asimismo, manifiestan la necesidad "de luchar porque las Facultades y Escuelas propicien una mayor flexibilidad tanto en términos de la oferta de conocimientos, como de los procedimientos administrativos y de control".

Otro dato importante de señalar es que la experiencia no sólo ha facilitado la relación interfacultades, sino que ha tenido, como valor agregado, la integración intra-facultades, sobre todo en aquellos casos en que éstas son muy amplias e incluyen un importante número de Escuelas y Centros de investigación.

Después de ocho años de experiencia ininterrumpida en una realidad compleja, heterogénea y signada por prácticas y estructuras vetustas, el PCI es apenas una señal de esperanza en la capacidad impugnadora de la propia institución. El desarrollo de prácticas asociativas de nuevo cuño, en el trabajo académico, debe ir de la mano de una profunda reflexión epistemológica sobre el carácter de la investigación y docencia que nos exige la realidad actual. Y ello –en esencia– no es sólo un cambio paradigmático, sino principalmente una disposición vital a la revisión de nuestras coordenadas intelectuales y a su ampliación heurística. Implica, además, la necesidad de una disposición franca y decidida por parte de las autoridades académicas pertinentes, a fin de favorecer una revisión crítica no sólo de las fronteras establecidas institucionalmente en la producción de conocimientos, sino también de su organización y dinámica, en la idea de crear condiciones para avanzar en el diseño, aplicación y

evaluación de innovaciones curriculares, tal como sostiene Fidel Pérez en un papel de trabajo del PCI:

> *la decisión de aplicar la transversalidad al proceso educativo ha de ser producto de una reflexión de la institución acerca de sí misma: su misión, sus valores, su visión, sus objetivos; acerca de sus actitudes tradicionales hacia los diversos elementos que intervienen en el diseño, aplicación y evaluación del curriculum, y una reflexión acerca del denominado curriculum oculto, configurado por los factores ideológicos institucionales que se mueven tras las cátedras y los diversos niveles de la organización y que pueden constituirse en obstáculos para el desarrollo de una genuina política de transversalización. Asimismo, la institución ha de considerar los propios problemas que la afectan y que no ha podido corregir o atenuar. Finalmente, los problemas locales y nacionales deben estar presentes en esta reflexión.*

En síntesis, en la innovación educativa no hay prisa, pero tampoco hay pausa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castellanos, Ana Rosa. (2009). Autonomía universitaria: compromiso académico y social. Centro de Estudios de América, UCV, Caracas.

Castillo, Ocarina. (1997). "Una propuesta de cambio de la Universidad". Revista SIC, No. 595.

Castro, Gregorio y Héctor Silva Michelena. (1987). José Agustín Silva Michelena: una sociología sin treguas. Fondo Editorial Tropykos, Caracas.

Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). (2008). Declaración y Plan de Acción. UNESCO/IESALC, Caracas.

Escudero, Juan Manuel. (1988). "La innovación y la organización escolar" en Roberto Pascual: La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Narcea, Madrid.

Gazzola, Ana Lúcia y Didrikson, Axel (eds.). (2008). Tendencias actuales de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC/ UNESCO, Caracas.

Global University Network for Innovation (GUNI). (2008). La Educación Superior en el mundo: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social. Ediciones Mundi-Prensa, Madrid-Barcelona-México.

Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las Universidades. (1979). Editado por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), México.

Lander, Edgardo. Notas iniciales para la discusión de La Transformación Universitaria (I).

Mendible, Alejandro. (2007). Darcy Ribeiro y la renovación universitaria en la UCV. Ediciones del Vicerrectorado Académico de la UCV, Caracas.

Ribeiro, Darcy. (1968). La universidad latinoamericana. Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Ribeiro, Darcy. (1970). Propuestas acerca de la Renovación. Ediciones del Rectorado, UCV, Caracas.

Sader, Aboites y Gentili (comps.). (2008). La Reforma Universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después. CLACSO, Colección Grupos de trabajo. Publicado en fírgoa. Disponible en: http://firgoa.usc.es/drupal.

Secretaría UCV. (2003). Samuel Robinson de Proyecto a Programa. Hoja de ruta 1997-2002. Ediciones de la Secretaría, UCV, Caracas.

Tünnermann, Carlos. (1998). La Reforma Universitaria de Córdoba. Colección Temas de Hoy en la Educación Superior, N° 24, ANUIES, México, D.F., México.

UCV Autónoma. (2008). Centro de Estudios de América. Ediciones del Rectorado, UCV, Caracas.

Universidad Central de Venezuela. (1999). La UCV se transforma. Jornadas de transformación universitaria. Boletín 1, Caracas.

Varios. (2009). Autonomía universitaria: compromiso académico y social. Centro de Estudios de América, UCV, Caracas.

3 DISCUSIÓN SESIÓN IX

Moderador: Enrique Alí González

Moderador

Muchísimas gracias a la doctora Ocarina Castillo. A continuación, pasaremos a las preguntas que tenga a bien dirigir el público a ambas ponentes, a la doctora María Egilda Castellanos y a la doctora Ocarina Castillo.

Alba Carosio[14]

Primero que nada me parece que las dos ponencias fueron magníficas, uno aprendió mucho con ambas ponencias. Quiero hacer una pregunta con respecto a la última parte de la ponencia de Ocarina, que hablaba de los actores y de los intereses y de relacionar esto con lo que sería la transformación universitaria. Por lo que a mí me pareció apreciar en las dos ponencias, la transformación parece darse en la academia de manera inercial, por cierto ya lo dijo Thomas Kuhn cuando hablaba de las comunidades científicas que son por sí mismas inerciales. Entonces, resulta que aparentemente todas las transformaciones vienen de experiencias que son novedosas, el mismo PCI dentro de la Universidad Central es una experiencia como colateral y, lamentablemente, el Samuel Robinson no ha sido tampoco una experiencia que ha logrado abarcar toda la Universidad. Por otra parte, lo que yo entendí de tu ponencia Ocarina, no sé si me estoy equivocando, en el tema de la Multiversidad, que me parece una idea buena y muy sugerente, también las universidades son otras, no estamos hablando de las grandes universidades, como

14 Centro de Estudios de la Mujer de la Universidad Central de Venezuela.

puede ser Buenos Aires o esta misma Universidad. Entonces el reto es para las nuevas. Es una preocupación, porque pareciera haber una gran distancia entre, por ejemplo, el Instituto de Agroecología que está creándose, que es una idea y pareciera como que no se lograra esa fusión de lo que es una transformación universitaria en todo el sector universitario, sino que se va logrando por partes, pero pareciera que no hay como un encuentro. Me gustaría que ambas me ilustren un poco al respecto.

Moderador

No sé cómo quieren responder las panelistas, porque hay varias personas que están dispuestas a preguntar y, como estamos ya en etapa de cierre, quizá sería bueno escuchar las distintas preguntas y luego procederían a responder las panelistas.

José María Cadenas

Voy a comenzar por agradecerle a María Egilda la exposición que nos ha brindado, porque nos da una idea muy cercana de lo que pareciera ser el proyecto académico, el proyecto nacional del gobierno actual. En ese sentido viene a llenar el lamentable vacío que dejó la ausencia de Humberto González, quien, por razones de su responsabilidad y su trabajo, no pudo acudir a la sesión correspondiente sobre el tema que habíamos denominado "Proyecto nacional y autonomía universitaria". Queríamos contrastar y examinar la necesidad de articulación indispensable que debe existir entre el proyecto nacional que conciben quienes dirigen el país, con las funciones y el trabajo de las universidades. Voy a hacer algunas preguntas y tal vez algún comentario. Creo entender que el proyecto de la Universidad Bolivariana de Venezuela era un proyecto realmente innovador, era un proyecto que buscaba un ejercicio un tanto distinto de la actividad universitaria común, de la que ya nosotros hemos trajinado suficientemente. Sin embargo, tengo la impresión de que ese proyecto naufragó y me da la impresión de que naufragó, precisamente, porque se colocó como centro otro proyecto, ya no el proyecto de la Universidad Bolivariana, sino como centro del proyecto nacional el tema de la inclusión con prescindencia de metodologías innovadoras y, sobre todo, con prescindencia del problema de la calidad. Creo que es un tema muy vinculado a los que vimos en la reunión de esta mañana, es decir, la relación entre pertinencia, calidad e inclusión. Las mismas cifras que nos da la profesora Castellanos, de 600.000 a 2 millones y tanto de alumnos de educación superior, ya indican que transformar, en el curso de cuatro o cinco años, un sistema educativo universitario de 500.000 o 600.000 mil estudiantes a 2 millones y tanto es un esfuerzo enorme que uno debe reconocer como esfuerzo. Me parece que uno tiene que reconocer su importancia, pero es evidente que ese esfuerzo no puede estar acompañado con la necesaria calidad que debe tener una formación que aspira a ser de cuarto nivel. En ese mismo sentido hago una apreciación y una interrogación sobre el resto del proyecto ¿Cómo poder estar en desacuerdo con la creación de 29 universidades más, de la transformación de institutos de educación superior en universidades? Ahora me pregunto ¿en dos años es

posible transformar instituciones que fueron creadas dentro de un proyecto definido, con un perfil académico determinado, transformarlas en una transición de dos años en 29 verdaderas universidades? Son dudas, son interrogantes que me quedan, porque incluso uno que ha reconocido mucho la importancia de las universidades experimentales, el enorme papel que ellas han jugado en el proceso de crecimiento cultural, profesional y técnico de sus regiones, esas universidades que se crearon prácticamente en todos los estados del país, cubriendo la matrícula y las áreas que no podían cubrir la universidades más antiguas y mayores del país, las universidades tradicionales. Sin embargo, uno que ha convivido con ellas ha sido también muy crítico con relación a sus limitaciones, a sus dificultades, a su nivel, reconociendo el enorme papel que han jugado. Entonces digo, si eso ha sido así con instituciones que tienen 20 ó 25 años, algunas incluso 30 años o más, cómo mirar la transformación de 29 institutos en universidades en el corto tiempo de 2 años. Creo que son retos extremadamente grandes que tienen ustedes en sus manos para que eso no constituya un resultado frustrante para quienes vayan a recibir la formación en esas instituciones. Una pequeña observación con relación al problema del énfasis en la crítica, a lo que María Egilda llama "pensamiento técnico racional". A mí me parece una crítica vieja que nosotros hemos hecho mucho en la Universidad, pero creo que la necesidad de reconocimiento de los saberes populares no puede llevarnos tampoco a la negación de lo que fue objeto de la discusión de ayer en la tarde, es decir, de la enorme presión que existe del conocimiento sobre la realidad del mundo actual, del desarrollo del conocimiento, de las exigencias de la sociedad del conocimiento, de la gestión del conocimiento. Es necesario que en las instituciones universitarias convivan, coexistan y se desarrollen ambos tipos de conocimiento. Las universidades tienen que estar al día, ayer incluso lo veíamos. El no estar al día en lo que se está haciendo en el mundo del conocimiento actual no solamente puede significar un retraso para las instituciones sino para el país mismo, en contradicción respecto a lo que está ocurriendo en el mundo de la ciencia actual. Pienso que hay que establecer un cierto equilibrio, un reconocimiento y valoración de los saberes populares y su acogida en la institución, sin renunciar a la enorme importancia actual que tiene el conocimiento como tal y su desarrollo, que constituye un desafío paras las universidades de hoy.

Con relación a la ponencia de Ocarina me gustaría comentar muchas cosas, sobre todo relativas a la innovación, pero ya he hablado demasiado.

Miriam Carmona[15]

Buenas tardes, debo de felicitar a ambas expositoras, excelentes tesis doctorales presentadas en esta institución de educación superior con un jurado súper estricto que caracteriza esta institución. Traté en la exposición de buscar los puntos de encuentro y me doy cuenta de que en ambas po-

15 Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela.

nencias hay muchos puntos de encuentro, cosa que me lleva a felicitarlas, pero lo que se debe reconocer públicamente y desde esta magna casa de estudios es que se le debe a la profesora María Egilda Castellanos, junto con el profesor Héctor Navarro Díaz, el impulso en la historia de Venezuela de la creación del Ministerio de Educación Superior. Allí se rodeó de las mejores personas calificadas, egresadas de esta institución, profesores titulares con carreras académicas de esta institución, no extraterrestres, llamarlos y convocarlos a discutir y asesorar el librito azul, profe, que jamás se me olvidará. Por primera vez, en ese librito azul se establecían claramente las estrategias y políticas públicas en educación superior y, por primera vez, se nos consideró en ese librito azul tan famoso, se tomaron en cuenta los postgrados, se abrió esa lucecita para que nos incluyeran en el sistema legislativo, eso se debe a la profesora María Egilda y a esa gestión acompañada de muchas personas que se me haría la lista demasiado larga. Profe, me disculpa ante los demás por esos grandes logros. Se debe a la profesora Ocarina Castillo llevar a la praxis toda la cantidad de teoría de la que durante tantos años se venía hablando, de las necesidades de transformar nuestra institución, de asumir esa responsabilidad, de llevarlo a la práctica y mira cómo eso ha causado prurito en esta institución, pero hay que agregarle a esas experiencias la importancia que significa el estudio de la mamá de las ciencias, de las ciencias como productoras de saberes, como es la filosofía. En mi Escuela, porque mi formación primaria fue de bióloga y tengo fuerzas y datos como para decir cuáles son sus debilidades y cuáles son sus fortalezas, por eso a ambas las felicito, eso sería tema de mucho discutir. Gracias.

Mariya Ivancheva[16]

Me parece que las dos presentaciones son complementarias, pero no se comunican entre sí mismas, al menos no de una manera explícita y me interesa saber, desde una perspectiva histórica, ¿cómo se pueden mirar las luchas estudiantiles por la transformación universitaria desde la perspectiva de la reforma de hoy?, y ¿cómo se puede ver la reforma de hoy desde el punto de vista de aquellas reformas?

Raíza Vásquez[17]

Buenos días, mi participación está centrada un poco en la reflexión que hizo el doctor acerca de los procesos de transformación que dicen si la Universidad es autónoma. Han estado tanto tiempo en esos procesos y todavía no han terminado de transformarse. En cambio, las iniciativas del gobierno nacional se han logrado en tan poco tiempo, ¿cómo se puede transformar una Universidad que se creó hace poco en tan poco tiempo? La reflexión que hago es la siguiente, pienso que la transformación es

16 Estudiante de postgrado de Bulgaria.
17 Colegio Universitario de Los Teques Cecilio Acosta.

inherente a las universidades, a todos los procesos y cambios, esos son procesos permanentes. No diría que es que la Universidad se creó, se transformó y dijo cerramos la transformación, porque ya terminamos y entonces vamos a esperar 10 años para volver a empezar otra vez y ver qué hay para ver si volvemos a comenzar otro proceso de transformación. Yo diría que es un proceso permanente y que la Universidad, en este caso, tiene que estar todo el tiempo revisándose, repensando para saber hasta qué punto es necesario estar en esos procesos de transformación y en esos procesos de cambio, ahí es cuando pienso que es tan clave la frase de nuestro presidente de "las tres R", cuando dice que tenemos que estar en constante revisión, rectificación y reimpulso, independientemente de cuestiones políticas. Eso es inherente a los procesos de transformación. Tenemos que estar en proceso de rectificación permanente, de revisión y de reimpulso para poder cambiar y para poder decir realmente que estamos insertos en esa transformación. Oí las dos ponencias de la doctora María Egilda y de la doctora Ocarina, también las felicito por sus excelentes exposiciones y a veces si nos ponemos a analizar hay hasta complementariedad en las exposiciones, porque en ambos casos estaban hablando de procesos de transformación con experiencias que se han vivido. Entonces, mi reflexión es por qué no aunamos esfuerzos, por qué no se integran voluntades y esfuerzo permanente, para que realmente haya ese verdadero impulso que necesita Venezuela para que la universidad comience, de una vez por todas, a asumir el rol que le ha tocado vivir y que quizás se ha ido soslayando por otras cuestiones que a lo mejor tienen menos importancia. La invitación que hago es a que aunemos esfuerzos, voluntades políticas y no políticas para que podamos entonces rescatar la Universidad. Gracias.

Moderador

Para finalizar…

Luigi Angulo[18]

Buenas, esto sería una pregunta de reflexión. No sé si oí mal cuando usted en su discurso habló de romper con el sistema científico técnico, si esto es así entonces tengo una gran duda: si rompo con el modelo científico tecnológico, cómo puedo abordar la teoría de cuerdas, el genoma y los priones, la teoría cuántica y su aplicabilidad en la nano técnica, la racionalidad comunicacional de Abel Maciano y la profundidad de la teoría filosófica de Heidegger. Para que usted me dé luces, si hay un nuevo modelo cómo abordar todo lo que ha hecho la humanidad cuando rompo con el modelo científico-técnico. También otra reflexión interesante, a veces lo revolucionario se da en lo pequeño de las personas que hacen cosas pequeñitas pero que generan grandes cambios en las dinámicas

18 Estudiante de Comunicación Social.

de las universidades, y traigo a colación y reconocimiento dos cuestiones que han funcionado en esta Universidad y yo me he dado a la tarea de hacerle seguimiento persistente y buscarle los defectos, son los casos del proyecto Samuel Robinson y el caso de PCI, por qué esto no se toma y se lleva para el actual gobierno, para que se estudie y se le dé aplicabilidad. Yo creo que si se aborda puede generar grandes revoluciones en nuestro sistema universitario, que es extremadamente conservador.

Moderador

Muchas gracias. La panelistas, doctora María Egilda y luego la doctora Ocarina Castillo, pueden comenzar a responder las preguntas que les hicieron.

María Egilda Castellanos

En cuanto a la Universidad Bolivariana, que ese es mi fuerte, en realidad yo no diría que como tú señalas fue un proyecto innovativo que buscaba un ejercicio distinto pero que naufragó, y que crees que naufragó porque se colocó en el centro la inclusión en vez de la calidad. No fue exactamente así. Soy crítica de lo que ocurrió después en la UBV, he sido muy crítica con lo que ha ocurrido, pero no tenía nunca ese proyecto como prioritaria la inclusión sin la calidad. En él estaban calidad, pertinencia y equidad como tres principios fundamentales de esa Universidad y, de hecho, no lo pude desarrollar lógicamente en la ponencia pero está escrito, cuando se publique lo leerán. Lo que significaron los primeros 14 meses de trabajo en esa Universidad para los que tuvimos al frente, hoy tengo a Ocarina por acá, que trabajamos juntas, y lo que significó para nosotros desde el punto de vista de un desafío, para nosotros y nosotras mismas fue un desafío ético, un desafío epistemológico, un desafío político, un desafío académico poder poner en práctica eso que estaba escrito en aquel proyecto, que si bien era producto de un trabajo en equipo nuestro, no es lo mismo algo que está escrito a algo que luego lo llevas a la práctica y tienes que luchar con la resistencia al cambio que existe, con las personas que están dentro de la Universidad, que entraron a la Universidad y que venían con las concepciones que nosotros sabemos que subyacen con relación a lo que debe ser la Universidad y cómo lograr, realmente, la transformación académica, que para nosotros era la clave. Lo fundamental era lograr que el modelo académico que estaba allí expresado lo pudiésemos llevar a la práctica. Creo que fue un éxito el haber logrado que los propios profesores que ingresaron a esa Universidad comprendieran el proyecto, lo asumieran como suyo y trabajaran juntos con profesores de otras universidades, inclusive de la Universidad Central de Venezuela, para elaborar los programas nacionales, los programas de formación de grado y que esos programas de formación de grado tradujeran realmente lo que significaba el proyecto desde el punto de vista de la integración de los distintos ejes. El eje profesional, el eje ético, el eje estético, el eje lúdico, el eje cultural y las tres funciones universitarias integradas dentro del diseño y además hechas realidad en el proyecto como centro del aprendizaje. Eso implicó

un trabajo que lo llevó adelante Marina Smeja, de formación pedagógica y de formación de esos profesores en el trabajo, en la posibilidad que trabajaran interdisciplinariamente, que trabajaran rompiendo las barreras de lo que significa la disciplina, que rompieran las costumbres y los hábitos del trabajo individual y empezaran a trabajar en forma complementaria, en forma cooperativa, en forma solidaria, que rompieran incluso con la idea de que tenemos tantas horas de clase y no doy más, que entendieran que su papel no era dar clases, ir a la Universidad y que repitieran un libro que se habían leído la noche anterior, sino que su papel era acompañar al estudiante en este proceso de aprendizaje, ayudar al estudiante a que supiera descubrir cuáles eran las potencialidades de esos estudiantes y cuáles eran sus limitaciones y no le dijera a aquellos que tuvieron limitaciones que tú no sirves para nada, te vas de aquí porque tú no sirves, sino que realmente pudiese ayudar a ese estudiante a superar esas limitaciones. Dentro de eso estaba, lógicamente, la equidad, la equidad no solamente en el ingreso, sino la equidad en el tratamiento interno de los estudiantes, en el desempeño estudiantil, en lograr realmente que los estudiantes tuviesen un tratamiento igual pero diferencial desde el punto de vista de su cultura, de sus conocimientos, de los saberes que traían, de sus experiencias. Lograr una relación profesor-alumno totalmente distinta a la que nosotros estamos acostumbrados, esa relación vertical de la que tanto nos habla Freire y entender que realmente el proceso es un proceso de diálogo, es un proceso de entender que cada quien tiene conocimientos, que tiene experiencias, que lleva en ese momento la relación que le aportan consigo y que ambas experiencias de uno y otro tienen que entenderse como positivas para ese proceso de aprendizaje. Fue para nosotros realmente una riqueza, incluso de aprendizaje de nosotros mismos y de reflexión y de lucha contra nuestra propia formación, a pesar de que veníamos durante mucho tiempo trabajando en estas líneas, de tratar de romper con la fragmentación del pensamiento. La fragmentación del pensamiento es algo que nos ha hecho demasiado daño, de tal manera que si bien es cierto que la equidad estaba como parte del proyecto, no era el elemento básico de incluir por incluir, yo lo señalé en mi exposición, si bien reconozco como positivo lo que se ha hecho en inclusión en Venezuela, porque hay que ver lo que significa haberle dado posibilidad de acceso a tantos estudiantes de los lugares más apartados del país, también considero que la transformación universitaria no es sólo incluir, que la transformación universitaria implica realmente todas estas cosas de la que hemos venido hablando hoy en la mañana. Por lo tanto, si el proyecto se desvirtuó posteriormente y se fue más hacia la inclusión, realmente nosotros lo lamentamos bastante, porque ese no es o no era realmente el proyecto de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Creo que en este momento se está retomando de nuevo, aquí hay profesores de esa Universidad que podían hablar mejor que yo de lo que se está haciendo en este momento por retomar el proyecto inicial de la Universidad Bolivariana de Venezuela, porque sí es cierto que hubo un tiempo en que el proyecto realmente se desvirtuó, tú tienes razón y nosotros lo vivimos en carne propia, esos son lógicamente los avatares de los procesos revolucionarios, que tenemos que entenderlos también así.

Ahora, para unir las dos preguntas, la tuya y la del Chema, también sobre los conocimientos populares y el conocimiento científico técnico, quizá no me expliqué bien y quizá en la propia lámina lo escribí mal, pero yo no niego el conocimiento científico técnico, en absoluto, el conocimiento científico técnico es importante, fundamental, lo que sí consideramos es la exacerbación del conocimiento científico técnico hasta llegar a los tecnicismos, a los cientificismos, al enclaustramiento de las universidades por ese motivo. Las universidades se enclaustran y no se encuentran con los saberes que están fuera de ellas, no son capaces de entender esos otros saberes, no son capaces de traerlos a su interior, nutrirse con ellos y además nutrir a aquellos otros. Entonces, no estamos negando el conocimiento científico técnico, sino que estamos en contra precisamente de la exacerbación del tecnicismo, del cientificismo y de la tecnocracia en el interior de las instituciones de educación superior, que es lo que ha venido ocurriendo, el tratar incluso también de decantar, de limpiar de todo contenido político los pensa de estudios de la Universidad. Sí son técnicos y no tienen nada que ver con la política y la política no está en la Universidad, eso es una gran mentira. Cuando tú dices: "no soy político", sí eres político, todos somos políticos y cuando tú dices: "yo me paro aquí en esta clase y yo lo que soy es un objetivo", estamos diciendo mentiras, cada profesor expresa a través de lo que le trasmite a sus alumnos su punto de vista, su manera de pensar, quiéralo o no, y esa manera de pensar es política y esa manera de pensar no es simplemente técnica y detrás de la técnica hay política, entonces no estamos negando el conocimiento científico técnico, sino que estamos diciendo que el conocimiento científico técnico tiene que encontrarse con otros tipos de saberes, con otros tipos de conocimientos que no se generan en el interior de la Universidad y que el conocimiento que se genera en el interior de la Universidad es un conocimiento incompleto, si no se consigue con otros saberes, si no da respuesta a las necesidades del pueblo, si no se hace local, y tampoco vamos a olvidar el conocimiento universal. Vamos a tomar en cuenta lo que se genera en otros lugares del mundo, tenemos que apropiárnoslo, tenemos que tomarlo para nosotros para poder solucionar nuestros problemas, y esa es la transformación que tenemos que darnos. No como me preguntaba Carmen García el primer día, de si cuando yo hablaba de cambiar el pensamiento estaba hablando de ideologización, yo no estoy hablando de ideologización, estoy hablando realmente de que tenemos que reconocer que la política está en la academia, en todo lo que hacemos en la academia, que en todo lo que hacemos en la calle está la política y es imposible negarlo.

Es posible transformar los institutos universitarios en tan poco tiempo, ellos tienen dos años no para transformarse totalmente en Universidad, quizá me expliqué mal. Como lo dijo la profesora del Colegio Universitario de los Teques, el proceso de transformación es totalmente permanente, además ellos vienen trabajando desde el año 2007 en ese proceso de transformación, en un proceso continuo mediante el cual sus comunidades han logrado poder detectar cuáles son sus fortalezas, cuáles son sus debilidades como institutos universitarios, hasta donde están respondiendo realmente a las necesidades regionales, a las necesidades locales, a las

necesidades nacionales, cuáles son los problemas que tienen en cuanto a la fragmentación de conocimientos, en cuanto a cantidad de carreras y menciones que tenían, que se perdían de vista y que estaban formando profesionales con un techo tan bajito que era imposible que lograran realmente, en algunas áreas de conocimiento, insertarse a trabajar ¿por qué? Porque simplemente un estudiante que egresaba en Administración con mención Finanzas, por decir algo, quien lo iba a emplear no decía "un Administrador con mención Finanzas", sino decía: "¿sabes finanzas?" y como yo no necesito quien sepa finanzas, tú no tienes cargo aquí. Porque la mención final, el especializado al final hace que realmente la formación sea una formación estrecha y con un techo demasiado bajo, por eso es que estamos abogando por una formación mucho más amplia, una formación que permita realmente un profesional integral que después, cuando se vaya a especializar, tome la decisión de especializarse en uno u otro campo de conocimiento. Con los institutos y colegios universitarios logramos los programas de formación, los programas nacionales de formación que se elaboraron, que son nueve hasta ahora, salieron de la propia experiencia de trabajo de los institutos y colegios universitarios, de cuál es la fortaleza que ellos tienen en esas áreas de conocimiento y cómo esas áreas de conocimiento en este momento están articuladas a la estrategia de desarrollo regional. De tal manera que esos programas de formación no son programas de formación sacados debajo de la manga, son programa de formación salidos de la propia fortaleza que tienen los institutos y colegios. En cuanto a los profesores, para poder tener la responsabilidad de esos programas, necesitan la formación de postgrado, porque cuando vine aquí a la reunión de vicerrectores académicos hace poco, me pareció extraño que hay universidades privadas que creen que dentro de los institutos tecnológicos no hay profesores formados, que todos son técnicos superiores y cómo van hacer ustedes para trabajar con estos técnicos superiores, resulta que allí hay doctores, magísteres de todo tipo. Realmente, lo que pasa es que nosotros desconocemos esto, porque hemos vivido enclaustrados cada quien dentro de su espacio y desconocemos lo que hay fuera. Yo lo reconocí cuando llegué a ser viceministra por primera vez, y se lo dije a Carmen García Guadilla en una entrevista que me hizo, es decir, yo era investigadora de la educación superior de la Universidad Central de Venezuela, pero cuánto yo conocía de los que estaban adentro en los institutos y colegios universitarios, nada, no conocía nada, conocía lo que había leído de otros, no conocía nada de esos colegios e institutos universitarios. Ahora puedo decir que los conozco y sé qué tienen adentro, qué son, qué fortalezas tienen y qué debilidades tienen también, porque todos tenemos fortalezas y debilidades, de tal manera que nosotros si apostamos a que ellos en dos años logren poder elaborar programas de postgrado por especializaciones, porque tienen los profesores formados para eso, puedan ofrecer postgrados para sus propios profesores, por ejemplo. En dos años nosotros esperamos que ellos transformen su estructura en grandes campos de conocimientos ¿por qué no pueden hacerlo? Claro que pueden hacerlo en dos años. Trabajar en grandes campos de conocimientos, eso se puede hacer y en eso estamos ya, en un proceso de formación de los profesores de esos institutos, de acuerdo con las áreas

de conocimiento en las cuales ellos están en este momento trabajando, a través de los programas nacionales de formación. Eso se está haciendo en estos momentos, la formación de sus profesores y lo están haciendo los mismos directivos de esas instituciones, por motivación propia, porque ellos mismos lo quieren y así lo desean. Por ejemplo, la semana que viene me voy a Ejido, porque el Instituto de Ejido tiene un seminario completo durante un año, perdón, durante varios días, que va a empezar a formar a los profesores que van a trabajar en el programa de agroalimentación, solamente en el campo de la agroecología, para él tienen invitados internacionales, etc. Eso es por ellos y nosotros los estamos acompañando en todo ese proceso, y así sucesivamente. Todos los institutos están en ese proceso con un gran entusiasmo y una gran dedicación y una gran voluntad política y voluntad académica, para lograr esa transformación, y eso es lo que hay valorar en este momento.

¿Cómo podría hacer? Bueno, creo que hay mucha relación entre lo que se está haciendo en este momento y lo que han sido los procesos de transformación o, mejor dicho, no los procesos de transformación, sino las propuestas de transformación, las luchas estudiantiles que se han dado en el mundo por la transformación universitaria, muchas de las cosas que se discutieron en la renovación universitaria están presentes en este momento, muchas de las cosas que se habían discutido anteriormente están presentes en este momento, lo que ocurre es que yo viví en la Renovación Universitaria, yo estuve en la Renovación Universitaria y lamentablemente la Renovación Universitaria fue frustrada desde afuera, cuando se impuso la contra renovación universitaria y se reformó la Ley de Universidades. Lo que pasa es que generalmente nosotros tenemos una memoria muy corta y de pronto ni siquiera recordamos qué ocurrió aquel momento y cómo a través de la reforma de la Ley de Universidades se le impusieron al CNU una cantidad de atribuciones que, en aquel momento, no tenía. Ahora veo que de pronto cuando se medio habla de que se puede posiblemente eliminar el CNU, ¿cómo es eso? Y cómo que no. Quienes estábamos en la Renovación Universitaria nos dimos cuenta de que hubo una contra renovación a través de Acción Democrática y Copei, que acabó con todo lo que nosotros estábamos planteando en la Universidad Central y se impuso la tecnocracia. Como bien lo dijo Ocarina, se borraron de todos los programas todas las áreas que tienen que ver con ciencias sociales, con política, etc. y simplemente lo técnico y lo tecnicista, lo que Ocarina también critica, el sesgo tecnicista que tiene la formación universitaria en este momento, entonces yo sí creo que hay una gran relación entre lo que se está haciendo en este momento y todo lo que han sido las luchas de estudiantes universitarios a través del tiempo, porque entre los universitarios siempre se dice que los estudiantes son mucho más claros que los profesores.

Ocarina Castillo

Rápidamente los tres puntos. El primero que planteaba Alba Carosio, efectivamente gran parte de esas experiencias que uno comenta como cosas muy novedosas tienen que ver con experiencias nuevas y es que, definiti-

vamente, es mucho más complicado y tiene mucho más obstáculos intentar mover una estructura como la que tenemos nosotros y la que existe en gran parte de nuestras universidades públicas, que son estructuras que tienen años, no solamente de experiencias y de logros y de éxitos, pero también una inercia que hace que el cambio en estas universidades sea muy difícil y sea muy complicado y que hay fuerzas que conspiran a veces contra situaciones específicas y puntuales. Por eso me parece que el concepto de innovación educativa es muy importante, porque la innovación educativa no es blanco y negro, no es quito todo y comienzo. La innovación educativa es un proceso de construcción, de negociación, de discusión sistémico, que incorpora, que puede tener incluso evaluación para adelante y para atrás, de lo práctico a lo teórico y de lo teórico a lo práctico, de esas herramientas. Por eso creo en la capacidad de esas herramientas, porque no solo pueden conjugar actores, sino conciliar posiciones, además que en una estructura como la de esta Universidad puede ser una herramienta que pueda ir permeando, metiéndose en los intersticios, en los meandros de la propia institución y ganando terreno. Tuve la oportunidad en México, oportunidad que le agradezco mucho a los compañeros mexicanos que me permitieron participar en la construcción de una nueva Universidad, me encantaría que alguien me dijera: "profesora, venga porque vamos a inventar una Universidad nueva en Venezuela, venga a trabajar con nosotros". Me encantaría que la construcción de la Universidad fuera como la de Sahuayo, producto de la conversación, la discusión, la negociación, la pluralidad de opiniones, la multireferencialidad de criterios, la multidisciplinariedad de experiencias, así sí vale la pena participar de un equipo y enfrentarse al reto de crear una Universidad nueva, con todo lo que uno ha aprendido a estas alturas, pero aquí cuesta tanto llevar eso a la práctica. La segunda es la de los estudiantes, vamos a ver si los jesuitas me invitan a construir una Universidad allá, en cualquier lugar. Profesor, es tuya la labor en África; no, más cerca profesor, en Barlovento, en África no, mándeme para Barlovento, para el delta del Orinoco, pero tan lejos no, tampoco así. La segunda cosa es la de los estudiantes. Yo sí creo que gran parte de lo que ha ocurrido en la relación de los movimientos estudiantiles y la transformación es que muchas veces el movimiento estudiantil pone el acento en lo político y deja fuera lo que es el elemento propiamente del modelo de aprendizaje. Un pensamiento frecuente afirma que las comunidades universitarias y, en particular el movimiento estudiantil, muchas veces lo que está focalizando en los procesos de transformación es el presupuesto, o la relación con el Estado, o la relación con los gremios, o la alternabilidad, o el gobierno o el imperialismo, pero no se está centrando en la lucha que tiene que ver en el ámbito del aula, en el ámbito de la relación con los saberes. Creo que eso es una tensión que tenemos que ver cómo resolvemos, porque efectivamente muchas veces hay esa presión del todo o nada, entonces la experiencia del PCI qué nos dice, los principales defensores del PCI son los estudiantes, pero cuando tú le dices a los estudiantes ¿tú crees que el PCI es una experiencia de transformación universitaria? la palabra "transformación universitaria" no les suena, si cambiamos el comedor por otra cosa, transformación universitaria es el 1 x 1 x 1 x 1. Para ellos, transformación universitaria

es que si cambiamos este gobierno, si el Consejo Universitario deja de ser cerrado, eso es lo que a ellos les suena transformación universitaria, pero que la Escuela de Comunicación Social puedan coincidir fácilmente estudiantes procedentes de siete u ocho pueblos distintos, que puedan dialogar, que puedan tener experiencias donde incorporen los saberes de la comunidad, los saberes que vienen de otra parte, donde puedan tener un profesor capaz de integrar eso, donde puedan tener un proyecto de trabajo donde todos puedan participar, donde pueda moverse todo eso, eso al estudiante no le suena a transformación universitaria, eso le suena a otra cosa. No hemos logrado entender que la transformación académica y la transformación del modelo de aprendizaje y la transformación de la manera como producimos lo que sabemos producir, que es conocimiento, y cómo lo difundimos, es nuestra principal tarea y la más importante, pero eso nos cuesta mucho, creo que por ahí está un poco esa relación que tú me planteabas. Y la tercera cosa, que decía creo que Luis, nosotros en la Universidad siempre hemos estado dispuestos a conversar, a conciliar, a trabajar, a participar y apoyar, y las veces que nos han invitado hemos estado dispuestos a hacerlo. Cuando Antonio Castejón nos invitó a participar en la discusión para la definición del nuevo programa de ingreso y admisión, el Samuel Robinson, encantado de la vida asistió, participó, llevó propuesta, entregó documentos, hizo todo lo que pudimos hacer mientras nos invitaron. Llegó un momento que no nos invitaron más nunca, no fuimos más nunca, yo llegué a decirles, particular y personalmente, que me sentía verdaderamente feliz de que por fin nos hubieran invitado, para que habláramos de esa experiencia que teníamos muy bien evaluada y sobre la cual creo que tenemos, por lo menos, dos o tres cosas importantes que podemos compartir. Lo vuelvo a decir, no tenemos ningún problema, estamos dispuestos, pero eso sí, y ahí termino refiriéndome al comentario de cómo hacer con el diálogo de los saberes –un poco en la onda de lo que planteaba el Chema– yo creo que la palabra que está en el ambiente, en la atmósfera, en todo lo que estamos diciendo, es la pluralidad, es la diversidad, tiene que haber diversidad de opiniones, de enfoques, de experiencias, de universidades y estaría encantadísima, y lo anoté para ir a ese simposio ecológico que me encanta, porque ahora como trabajo los alimentos, ahora tengo interés por todo eso. Volviendo a lo anterior, sí creo que la palabra clave es la diversidad, es el pluralismo, es el respeto, es la capacidad de encontrarse, es la capacidad de aprender, así como creo que el conocimiento no es intelectual estricta y solamente, como creo que el conocimiento pasa por lo afectivo, pasa por la emoción, pasa por el gesto, por la danza y por los sentimientos. El encuentro, el respeto, la pasión que uno pone cuando dice las cosas, el respeto que uno tiene para oír lo que el otro dice y la negociación son las únicas maneras de poder transformar la educación superior.

Sesión X

1

Universidad y sociedad: interacción para el cambio

Víctor Rago Albujas[1]

2

Universidad y sociedad: interacción para el cambio

Arturo Sosa[2]

3

DISCUSIÓN DE LA SESIÓN X

Moderadora: Milena Sosa

(1) Profesor de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela.
(2) Rector de la Universidad Católica del Táchira (Venezuela).

1 Universidad y sociedad: interacción para el cambio

0. Grandes y variadas exigencias desafían la aptitud de la Universidad para insertarse con éxito en el mundo contemporáneo, ese mundo globalizado, como solemos decir con coloquial y hasta cierto punto resignada familiaridad, que nos ha ofrecido el espectáculo del desplome de colosales muros físicos e ideológicos, a la par que el no menos colosal despliegue del capitalismo electrónico a expensas del anticuado capitalismo inmobiliario, según la gráfica expresión de Viviane Forrester.
1. En nuestro propio país, los efectos de los procesos mundiales sirven de marco a los que expresan circunstancias históricas particulares y adoptan las formas específicas que nuestra cultura les imprime. Es ciertamente un lugar común proclamar que vivimos tiempos de cambio, pero ¿cómo escapamos de esa obsesiva constatación que se nos impone aun desde las más elementales rutinas de nuestras vidas públicas y personales?
2. Frente a esa especie de perturbación generalizada de poco vale a la Universidad invocar los venerables fueros de la tradición. Es un profundo repensamiento de sí misma lo que esta tiene que hacer si aspira a seguir siendo una institución con ascendencia sobre los actores sociales progresivos y a ser, ella misma, uno de ellos.
3. Sólo así, esto es, gracias a un esfuerzo autorreflexivo deliberado, en el que se interrogue sin complacencias fáciles sobre su sentido fun-

damental, podrá la Universidad fundar nuevas modalidades de relación con los otros ámbitos de la sociedad sobre nuevas modalidades, si así puede decirse, de existencia institucional.

4. El contenido de los vínculos que se negocien y contraigan con el entorno es indisociable de las transformaciones que la institución se imponga de modo consciente, voluntario y convencido. En estas cosas, convendrá recordarlo, los modelos cuentan más que los modales, pues el cambio no es cuestión de etiqueta –y menos aún de etiquetas– sino de convicciones, voluntad y conciencia.
5. Es sabido que a la Universidad se le reprocha el alejamiento del debate nacional. Se dice a menudo que su voz falta en los escenarios en que se ventilan los asuntos del máximo interés para todos, que su palabra mandatoriamente orientadora suele estar ausente en la ocasión del examen de los problemas que afligen al país.
6. En contrapartida, preguntémonos qué significa tomar parte en los procesos económicos, sociales, culturales, políticos de la nación, cómo ha de darse la intervención de la Universidad en ellos, cuáles formas concretas debe adoptar esa injerencia tan insistentemente solicitada.
7. Estas preguntas, y el intento sincero por encontrarles respuesta, nos conducen una y otra vez a la constatación de que la institución académica está obligada a repensarse sin indulgencia, como si para poder actuar frente a la sociedad, con la sociedad, en la sociedad, debiera convertirse en tema de sí misma.
8. Esta tarea es tanto más urgente cuanto que el derredor social no puede por sí solo determinar la forma de la institución y la de su inserción en las dinámicas nacionales, regionales o locales. Una clara comprensión de sí misma –lo que en este presente quiere decir una puesta en cuestión de sus estructuras y modos funcionales– es condición indispensable para negociar renovados patrones de intercambio y novedosas maneras de enriquecer y destrivializar el diálogo con la sociedad. Ello posibilitará diseñar las claves del interés compartido, recartografiar los territorios de confluencia, despejar la red de canales aferentes, modular las solidaridades apetecidas, semiotizar la vida en común.
9. Claro, una institución compleja, de grandes dimensiones casi siempre, dotada de una poderosa fuerza inercial que amenaza y no pocas veces consigue inhibirle la sensibilidad frente a la se-

ducción de lo inédito, encuentra grandes dificultades para cultivar esa visión de interioridad destinada a proveer el diagnóstico de su propio estado.

10. Tomemos el caso de la organización académica. Parece haber general aceptación respecto a la necesidad de examinar críticamente los principios mismos que la sustentan. No obstante, la extendida disposición transformadora se fractura en innumerables disonancias sobre sus contenidos, ritmos, direcciones, maneras y actores. Y si a semejante falta de foco, resultado inevitable de la fragmentación de los consensos aparentes, se añade la pobreza de los instrumentos del cambio, todo está servido para que las fuerzas inerciales sigan prevaleciendo.
11. Uno, por cierto, de tales instrumentos, pero éste en cambio ricamente prometedor, es el Programa de Cooperación Interfacultades, que propone perspectivas de renovación institucional de una entidad mucho mayor de lo que la modestia de su denominación insinúa. El PCI –con esa económica sigla lo conocemos sus entusiastas adherentes (y también aquellos en quienes por no conocerlo bien despierta escasa simpatía)– es en realidad una invitación a transgredir los límites que el formidable peso de lo consuetudinario termina por imponer, como si de un orden natural se tratara. Tal cual le ocurre a todo propósito de reforma emprendido con sinceridad, comienza por la concertación necesaria para gestionar mejor lo existente y prosigue con la complicidad para subvertirlo de cara a la conquista de mejores calidades y más gratas calideces. Es decir, se mueve del encuentro de las afinidades, que es puramente aditivo, a la integración de lo diverso mediante la respetuosa armonización de las diferencias, que es dura y duraderamente adictiva.
12. Para ello se sirve de un poderoso medio conceptual: la transdisciplinariedad. En efecto, desde sus mismos inicios resolvió el PCI afiliarse a la jurisdicción transdisciplinaria. Así, aunque en sus aplicaciones más visibles parece funcionar con arreglo a las convenciones multidisciplinarias e interdisciplinarias –ya sabemos: gestión pactada de lo existente, regocijo por las afinidades redescubiertas después de años de escamoteo burocrático-organizacional, cultivo de nuevos amigos en círculos inhabituales– en el fondo el PCI quiere ser una iniciativa, entre

otras, de transformación de la Universidad, lo que incrementará su potencial de interacción con la sociedad. El escrutinio crítico de las estructuras académicas de las Facultades signatarias del programa (que son siete en el presente) es uno de sus objetivos, todavía no muy patente porque la gestión de lo que existe ha hecho pesada la digestión del cambio.

13. Los saberes constituidos encuentran expresión institucional en una forma u otra. La Universidad adopta una organización que procura corresponderse con aquellos saberes. Facultades, Escuelas, Departamentos, Cátedras, etc.: he allí la jerarquía en que se contiene el vino del saber al uso cuando es vaciado en los odres institucionales. Los diseños curriculares, con sus regímenes académicos, son los mecanismos que activan ese estado de cosas y procuran su permanencia. Pero ¿dónde radica el derecho de perpetuidad que tal organización se atribuye? ¿Y dónde los fueros vitalicios y los títulos de nobleza académica que los detentadores de lugares decisorios invocan con ritual convicción?
14. La actitud transdisciplinaria pone en duda la cartografía estándar y promueve una reterritorialización dinámica basada en los principios cardinales de la movilidad y la permeabilidad de las fronteras entre las disciplinas. Estas están sujetas a cláusulas de extinción por virtud de la intrínseca inestabilidad de sus propios límites. A los lados de estos brotan nuevos países cognitivos, nuevos estados-noción del conocimiento, territorios nocionales debidos a la fecundidad de los acoplamientos que los conciben. Los antiguos campos, contiguos o no, a fuerza de encabalgarse terminan componiendo un paraje indiviso en el que los viejos intereses cognoscentes se coaligan, se hibridan, se refunden en promisorias opciones de apropiación de lo real.
15. Del otro lado, del exterior de la Universidad ejerce su presión la demanda social, que confía a la pericia institucional universitaria, conforme a una convicción fuertemente arraigada en el imaginario de la sociedad, la búsqueda de soluciones a problemas de toda índole.
16. ¿Es razonable semejante expectativa? La respuesta no puede ser más que afirmativa cuando se echa de ver que ninguna otra institución puede equipararse a la Universidad en densidad de sapiencia por unidad de superficie. En efecto, la calidad y cantidad

de saber teórico, competencia técnica, sentido social y sensibilidad estética que se concentra y palpita en el espacio universitario es enorme. ¿Cómo, entonces, no suscitar en el ancho y ajeno mundo extrauniversitario la esperanza de que la Universidad puede resolver los problemas porque sabe cómo hacerlo?

17. Y sin embargo, también aquí la cuestión de las definiciones cobra singular relieve. Al tópico –verdadero y ambiguo al mismo tiempo, como todos– de que la Universidad debe responder a la demanda social, es necesario oponer un concepto de Universidad que exhiba flagrantemente, diríamos, sus aptitudes constructivas. Que la Universidad no puede ignorar simplemente las múltiples solicitaciones del entorno es la evidencia misma. Pero se incurre en extrema simplificación cuando se cree que atender aquellas solicitaciones equivale a actuar cada vez en la dirección en que desde afuera convenga.
18. Es a partir de la afirmación de una identidad institucional determinada –esto es, desde un modo de ser autoconcebido y sólidamente fundado en un repensamiento constante de sí misma– como la Universidad será capaz de responder a lo que se exige de ella. Esto implica, además, que lejos de permanecer en hospitalaria espera de peticiones –quién sabe si un tanto desasosegada por el gusanillo del remordimiento que se activa al calor del pertinentismo– la Universidad debe acudir a la convocatoria de la sociedad para intervenir en la caracterización de las situaciones a cuya solución se aspira a que contribuya.
19. Ahora bien, ¿está la Universidad venezolana de hoy en condiciones de atender eficaz y oportunamente tales llamados? La experiencia autoriza algunas reservas. No es, pues, un asunto menor el del desarrollo de las aptitudes institucionales imprescindibles para la movilización efectiva de saberes y competencias hacia las realidades problemáticas y para su fructífera aplicación a ellas. He aquí entonces un punto más de la agenda de cambios en que buena parte de las energías institucionales ha de comprometerse.
20. Echemos un vistazo a otro conocido tópico: el de la "formación de los profesionales que el país necesita". Parece que tal expresión sugiere una dócil adaptación de la Universidad a exigencias externas (del mercado, del Estado, de la sociedad en general o de sectores específicos, etc.). La Universidad es por sobre todo

una colectividad destinada a la creación intelectual en el más amplio sentido de esta expresión. Es verdad que los puntos de vista docentistas no cejan en su empeño por imponerse, pero en realidad los ánimos más sensatos coinciden en concebir a la Universidad como un espacio para el ejercicio del pensamiento creador, para el florecimiento de las más elevadas facultades del espíritu. Antes que reductos del conocimiento existente y que sólo habría que comunicar merced a procedimientos didácticos más o menos eficaces, la universidad se propone engendrar conocimiento, o mejor dicho, crear intelectualmente, pues no se trata sólo de producir al modo de la ciencia.

21. El docentismo, al contrario, sostiene que la función capital de la institución es la formación de profesionales para alimentar el mercado de trabajo (con la dudosa esperanza de que el trabajo en el mercado los alimente). Pero es fuerza reconocer que la calidad de la formación profesional a cargo de la institución es tributaria de sus aptitudes para crear saber. El objetivo de la Universidad en el plano de la formación de profesionales es el de proveer por la vía curricular, e incluso a través de otros circuitos institucionales, instrumentos para que quienes egresen de ella sean capaces de construir soluciones imaginativas a problemas específicos con los que no necesariamente han tenido contacto durante sus estudios.
22. Esto sólo será posible si la Universidad responde a una concepción que asegure la mediterraneidad del componente de creación intelectual, siendo la actividad científica *stricto sensu* parte de aquella. Para decirlo con economía de términos, cuanto más saber produzca la Universidad mejores profesionales formará y más ricos serán sus vínculos con la sociedad en la que se encuentran las fuentes de su legitimación.
23. Si se pretende de ella algo más que comportamientos adaptativos no cabe concebirla como un mecanismo que se dispara en cuanto aparece un estado de necesidad. Que la Universidad tenga una gravitación significativa alrededor de los problemas cruciales del país supone su capacidad de tomar parte en la formulación de grandes estrategias. Y es de estas que tienen que derivarse las decisiones concretas. La "formación de los profesionales que el país necesita" entraña en una medida no

despreciable que en el diagnóstico nacional, en la confección sistemática del inventario de necesidades y en el trazado de los horizontes hacia los cuales marchar, la Universidad ha de hacer oír su voz calificada y múltiple. De su vocación dialógica debe emerger la voluntad destinada a crear el ámbito en que Universidad y sociedad convengan su juego de reciprocidades, un paisaje hecho de signos y ritmos compartidos.

24. Pero para que la Universidad pueda dar a la sociedad la contribución que le toca ha de ser preservada como ámbito de libertad en el que los más genuinos atributos humanos vinculados al ejercicio intelectual puedan florecer plenamente. Sin embargo, la conmocionada nación que es hoy Venezuela ha visto en los últimos años disminuir dramáticamente los territorios en los que los pareceres discrepantes tendrían que poder convivir. Ante un temario de asuntos nacionales de vital importancia para el bienestar de la sociedad, habría que multiplicar los espacios en los que la pluralidad encuentre sede propicia. ¿Está en curso algo semejante? Lo que se constata es que una exasperante expansión de intolerancia y apasionamientos banderizos privan a la sociedad de lugares de encuentro para el debate de ideas mediante el cual, en clave de controversia racional, puedan prefigurarse mejores porvenires.
25. Sobrepolitizada y cada día más crispada por obra de discursos radicales y antagónicos, entre los que algunos sobresalen a fuerza de incontinencia descalificadora, la sociedad está urgida de tales lugares. Paradójicamente, este aspérrimo panorama brinda a la uUniversidad ocasión de hacer valer sus atributos fundamentales. En presencia de una alarmante merma de las posibilidades de edificar destinos consensuados, la Universidad ha de ofrecerse como útil escenario a la vez que como participante activo para la concertación de perspectivas desde las que pactar los equilibrios básicos.
26. Para que así sea es indispensable la vigencia plena de los principios que fundan la vida universitaria. Uno de estos es el pluralismo, que en palabras de Savater es algo distinto de la mera yuxtaposición de homogeneidades. La salvaguarda de este principio es la única garantía de que la Universidad marche al ritmo de su propio pulso y no al de ajenos impulsos.

2 Universidad y sociedad: interacción para el cambio

A primera vista se trata de un problema teóricamente sencillo, con alguna complejidad para llevarlo a la práctica. Comúnmente, se acepta que la interacción entre Universidad y sociedad se da desde el mismo momento de la creación de la institución universitaria. Que sea una interacción para el cambio parece también claro, puesto que la Universidad por su misma naturaleza creadora y trasmisora de conocimiento está orientada al cambio, más aún, la Universidad es una institución llamada a innovar, a crear conocimiento, trasmitirlo y aplicarlo. Por otra parte, las sociedades que no cambian simplemente perecen.

Al empezar a preguntarse de qué cambio estamos hablando, a qué sociedad nos referimos y de qué Universidad se trata, empieza a complicarse el tema al vislumbrarse la densidad y complejidad que supone describir la interacción para el cambio de Universidad y sociedad.

1. El cambio social en una transición de época

Los cambios en la sociedad están directamente relacionados con las dinámicas propias del poder político con todas sus implicaciones. En un momento de cambio de época, como el que vive la humanidad, la definición de la comunidad política se hace una de las tareas más urgentes y complejas.

> *Nuestros contemporáneos experimentan una sensación de vértigo al verse ante el dilema de la mundialización, cuyas manifestaciones ven y a veces sufren, y su búsqueda de raíces, referencias y pertenencias.*

> *La educación debe afrontar este problema porque se sitúa más que nunca en la perspectiva del nacimiento doloroso de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de la persona y las comunidades.*
>
> *La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal.*[3]

La expansión a todo el planeta del modelo de relaciones culturales, sociales, económicas y políticas de los países desarrollados, desde la perspectiva de la modernidad industrial, no es posible ni deseable. Una época histórica alternativa está llamada a acumular los pasos dados en la anterior y superar sus limitaciones. La simple expansión del modelo industrial, como lo conocemos hoy, a todas las naciones de la tierra pondría en peligro la supervivencia del planeta mismo, incluyendo la posibilidad de la vida humana en él. Por otra parte, la era industrial ha permitido un acelerado desarrollo de la vida humana en todas sus dimensiones, en un tiempo más breve que épocas históricas anteriores. El legado de la era industrial a la humanidad, en cuanto a la creación de bienes civilizatorios, es enorme. Al mismo tiempo, ha mostrado claramente sus límites, especialmente en el tipo de relaciones que genera entre los seres humanos, sus instituciones y el uso adecuado de los recursos del planeta.

Se ha mostrado claramente el límite de una concepción ingenuamente optimista de la racionalidad humana. Se ha tomado conciencia, por ejemplo, de que la creatividad de la técnica, para encontrar caminos alternos a la amenaza que representa la expansión del industrialismo para el ambiente en el que se desarrolla la vida en la tierra, no es inagotable. El industrialismo fundado en el racionalismo, como modelo de pensamiento, ha perdido vigencia. En este momento de la historia humana sabemos que pensar el futuro sobre esas bases es imposible.

En la dimensión colectiva, pública o política se manifiesta claramente este límite del racionalismo industrialista. Algunos ejemplos que muestran como el modelo racionalismo industrialismo no es sólo insostenible en el largo plazo, sino que tampoco es deseable son:

3 Delors, Jacques. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación en el siglo XXI, p. 14.

– Las caras de la violencia, producto de la agudización de la injusticia estructural de la relaciones entre los seres humanos, se han hecho más variadas, intensas, interrelacionadas y riesgosas. Se ha producido una violencia multiforme, que afecta la calidad de las relaciones humanas, tanto en el campo como en la ciudad, llegando a condicionar la vida de grupos cada día más extensos.
– La erosión de la diversidad cultural que lleva al debilitamiento de culturas muy antiguas, y a la exclusión de grandes grupos de seres humanos, obligados a abandonar sus culturas para insertarse marginalmente en el esquema dominante.
– La implantación del beneficio económico individual como el valor primordial que orienta las ideas, prácticas y comportamientos institucionales de la mayor parte de la humanidad.
– La conservación y mejor aprovechamiento de los enormes e importantes avances humanos producidos por la era industrial requiere la superación de su modelo de pensamiento y de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales.

En la dinámica de un mundo globalizado e interdependiente resulta engañoso confiar en que la convergencia de las decisiones individuales o parciales encontrará el camino hacia la justicia social y la inclusión, corrigiendo el rumbo inercial del industrialismo racionalista y las instituciones sociales o políticas surgidas de la modernidad. Es necesaria una acción consciente, colectiva, fruto de un proceso de toma de decisión orientado a ese objetivo de la justicia social y el equilibrio ecológico.

Muestran también sus límites conceptos como gobernabilidad, Estado nacional, soberanía de un país y no intervención. Por ejemplo, la soberanía nacional no puede reclamarse como un valor absoluto en una época que se pretenda inspirada por un proyecto mundial compartido, cuya realización depende del uso de todos los recursos del planeta en las condiciones diseñadas en el proyecto común. Las limitaciones de la concepción de la soberanía nacional, como se ha entendido en la época moderna, se han puesto de manifiesto en situaciones de clara violación masiva de los derechos humanos, genocidios o limpiezas étnicas en una determinada nación-Estado. Si bien el reconocimiento de la soberanía de las naciones sirvió, en su momento, para limitar los poderes colonizadores, hoy es necesario evitar que su ejercicio se convierta en obstáculo, entre otras cosas, a un uso racional de los recursos naturales, la interacción económica, el manejo de la información y la preservación de la diversidad cultural.

Ha ido cobrando vigencia el concepto gobernanza para referirse tanto a la acción de gobernar y manejar conflictos en el ámbito de una nación y un Estado, como a su necesaria relación con los nuevos actores surgidos de la participación organizada de los pobladores en la vida pública, normalmente englobados en los conceptos de movimientos sociales y sociedad civil, para describir la expansión de la ciudadanía como dimensión extendida de la vida de la gente. Un concepto que pretende también tomar en cuenta el mercado mundial, la interdependencia creciente entre las naciones y la necesidad de garantizar el largo plazo para las futuras generaciones.[4]

Hoy día es necesario atender situaciones globales como la contaminación atmosférica, los efectos climáticos del calentamiento, los riesgos de la desertificación y de la escasez de agua, las amenazas a la biodiversidad y la regulación de la explotación de las reservas biológicas terrestres y marinas, entre otras. Igualmente, la defensa efectiva de los derechos humanos, la superación de la guerra como instrumento de imposición de intereses particulares o de resolución de conflictos; hacerle frente a los graves ilícitos internacionales, como el tráfico de drogas, el contrabando global de ideas robadas y mercancías adulteradas, el comercio de armas de todo calibre o de órganos humanos y de personas que alcanzan cifras espeluznantes,[5] haciendo más dolorosa para millones de personas la injusticia estructural.

Encontrar una nueva concepción de "lo común", más allá de las fronteras nacionales, culturales y religiosas actuales, en la que se fundamente una ciudadanía planetaria y se estructure una nueva manera de gobernar el mundo global, atendiendo al común general sin sacrificar la diversidad local y cultural es un inmenso desafío del cambio en el que ya estamos embarcados como sociedad y como Universidad. En este contexto, alcanzar un nuevo grado de democracia es una de las mayores aspiraciones del cambio mundial:

4 Lo esencial es que este concepto supone el reconocimiento de la necesidad de asociar la idea de desarrollo sostenible a medidas políticas, a medidas de gobierno y, en particular, de gobernanza universal, entendida como "arte o manera de gobernar que se propone como objetivo el logro de un futuro sostenible".

5 Véase al respecto: Naim, Moisés. Ilícito. Cómo traficantes, contrabandistas y piratas están cambiando el mundo. Barcelona: Random House Mondadori, 2006.

hoy día la democracia a escala global se está convirtiendo en una reivindicación cada vez más extendida, a veces explícita y otras implícita en las innumerables quejas y resistencias que se manifiestan contra el orden global actual. El factor común que se halla en tantas luchas y movimientos de liberación del mundo contemporáneo, a escala local, regional y global, es el anhelo de democracia. Obvio es decir que el anhelo y la reivindicación de una democracia global no garantiza su realización, pero no deberíamos subestimar el poder que pueden tener tales reivindicaciones.[6]

Ese cambio hacia una sociedad más humana contempla desafíos muy complejos que comienzan con la superación de la pobreza como la condición inhumana en la que malvive la mayoría de los seres humanos en la actualidad, a pesar de los inmensos avances científicos y tecnológicos de los últimos siglos. Este contraste entre la persistencia de una pobreza extendida y los avances científico tecnológicos son la más impactante representación de la injusticia estructural de las relaciones que ha establecido la humanidad.

Establecer unas relaciones justas con el medio ambiente es otro de los inmensos desafíos de la humanidad actual que exige cambios sustantivos en el modo de concebir y realizar la vida humana en todas sus dimensiones.

En América Latina y el Caribe, la modernidad ha aumentado escandalosamente la brecha entre ricos y pobres, con escaso éxito en la consolidación de una "clase media" numerosa y consistente. La existencia de estructuras sociales injustas es el mejor indicador de las deficiencias del proceso de modernización adelantado por las élites latinoamericanas. A la permanencia de las antiguas formas de violencia se le suma la aparición de las formas de violencia características de la modernidad y la posmodernidad. Después de cien años, la experiencia de los pueblos de América Latina es la de una modernización fracasada. La experiencia de la modernización en América Latina permite formular las siguientes reflexiones:

– El modelo de sociedad moderna, característico del occidente desarrollado, no garantiza siempre buenos resultados. Lo que se ha ofrecido como el modelo de desarrollo moderno no es igualmente exitoso para todos los pueblos y todas las naciones. La experiencia latinoamericana contradice lo que se presenta como "consenso" en

6 Hardt, Michael y Negri, Antonio. Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio. Barcelona: Editorial Random House Mondadori, 2007, pp. 16-18.

las teorías del desarrollo, tanto en el mundo académico como en las instituciones internacionales, públicas y privadas, que promueven el desarrollo. Los teóricos del desarrollo o los funcionarios de las instituciones internacionales fácilmente trasladan la responsabilidad del fracaso del desarrollo moderno en estos países a las deficiencias de los pueblos o de los gobiernos incapaces de aplicarlas sistemáticamente. Normalmente, no se examina ni se cuestiona el modelo, por el contrario, se insiste en aplicarlo, con pequeñas variantes, una y otra vez sin que los sucesivos fracasos hayan llevado a preguntarse sobre su validez práctica y teórica.

– El cambio de época de la humanidad confirma lo que se vivía desde la perspectiva latinoamericana, a saber, la necesidad de formular modelos alternativos de desarrollo humano que lleven, realmente, a una sustantiva mejora de la calidad de vida de las grandes mayorías excluidas de los procesos de desarrollo conocidos hasta el momento. La experiencia de crear y reproducir la vida en medio del fracaso de estos modelos enseña que la historia humana no ha finalizado ni está cerrada, por el contrario, está abierta a nuevas modalidades de vida producto de la libertad y la creatividad característica de las personas y los pueblos.
– La mayoría de las sociedades latinoamericanas están experimentando las características de la postmodernidad sin haber llegado a ser completamente modernas, más bien, conociendo de sobra el "reverso" o lado oscuro de la modernidad, como las enormes brechas de desigualdad social, pobreza endémica, inestabilidad y violencia política. Una de las características del mundo globalizado es la presencia simultánea de procesos de características disímiles en la misma sociedad. En los países de América Latina conviven, sin solución de continuidad, comunidades indígenas con un estilo de vida precolombino, campesinos tradicionales, pobladores de zonas suburbanas, obreros industriales, universidades capaces de competir con las del mundo desarrollado, organizaciones financieras transnacionales, empresas e instituciones públicas dotadas de tecnología de punta y mucha otra variedad posible. Esta asincronía ha sido una característica del proceso de modernización durante más de un siglo. Ahora se añaden los signos propios de la posmodernidad crítica de una modernidad que no se ha llegado a vivir suficientemente.

– Paradójicamente, el fracaso de la modernización en América Latina permite establecer un vínculo positivo entre la llamada época posmoderna y las raíces culturales premodernas. La convivencia en las mismas sociedades de formas vivas de las relaciones premodernas, modernas y posmodernas permiten establecer una interesante relación entre las raíces culturales plurales de los pueblos latinoamericanos y las relaciones modernas y posmodernas entre sí y con el resto del mundo.
– La conquista europea de América, en el siglo XVI, no fue una experiencia humanizadora de globalización, aunque supuso establecer las relaciones entre el continente americano, Europa y Asia. No lo fue porque se dio como confrontación entre las culturas indígenas y las europeas, con el resultado de la desaparición de formas civilizatorias precolombinas, que apenas subsistieron en los espacios que no pudo ocupar la dominación española-portuguesa, o a través del mestizaje entre las diferentes razas y culturas. El fenómeno del mestizaje ha sido especialmente significativo en aquellas zonas latinoamericanas en las que se produjo la inmigración obligada de población africana, como mano de obra esclava. El mestizaje, forzando un poco el argumento, podría considerarse una forma más humanizadora de globalización, puesto que al mezclarse razas y culturas diferentes surgieron formas nuevas de convivencia entre grupos humanos muy diversos, que se enriquecieron mutuamente y dieron lugar a novedosas expresiones culturales.
– La permanencia de elementos premodernos, por ejemplo la relación con la Tierra como "madre", presentes en las culturas indígenas, campesinas y suburbanas de América Latina, enlazan fácilmente con la preocupación posmoderna por la ecología y la preservación del ambiente, tan descuidada por la modernidad. Estos elementos, entre otros, contribuyen a la aparición de modelos alternativos de desarrollo sustentable y superación de la pobreza. Tales modelos proponen no sólo preservar sino aprovechar y potenciar los recursos naturales, vitales para la supervivencia del planeta. Al mismo tiempo, cuidan los recursos culturales creados por la humanidad a lo largo de su historia y que pueden pasar a formar parte de la sabiduría necesaria para una globalización humanizadora.
– A la época posmoderna se la empieza a considerar como la era de la información. Lo que aparece a primera vista es el impresionante

desarrollo de los medios de comunicación, que permiten una circulación de la información incomparable con cualquier otra época de la humanidad. La contribución del aumento de circulación de la información a la globalización es indiscutible. Que su contribución sea humanizadora es el desafío. Por una parte, el acceso a los medios de comunicación amenaza con convertirse en un nuevo factor de ensanchamiento de la brecha social[7] y, por la otra, los contenidos que circulan en los medios masivos de comunicación y las autopistas de la información tienden a ser más un mensaje unilateral que un intercambio de la riqueza presente en la variedad de culturas, situaciones geográficas, etc., que conforman la humanidad.

– Políticamente hablando, la mayor carencia de las sociedades latinoamericanas es el déficit de ciudadanía, razón por la cual lo público ocupa un lugar secundario en la vida de las personas, empresas o grupos sociales. Así también se explica la debilidad de las instituciones democráticas, a pesar de estar establecidas en sus hermosas Constituciones y Leyes. Convertirse en ciudadano es una condición necesaria para desarrollarse como persona, formando parte del espacio común o público en los distintos niveles en los que se va conformando la vida social, desde lo local hasta lo global.
– Una visión reducida, aunque frecuente, de la modernización entiende la vivencia y expresión religiosa, especialmente en sus formas populares-colectivas, como parte del "atraso" a superar, relegando la dimensión religiosa a la "esfera privada" de cada individuo. Sin embargo, resulta imposible entender el amor a la vida y la creatividad para hacerla presente en la cotidianidad de los pobres si se prescinde de su experiencia de Dios. La experiencia de Dios, vivida por el pueblo latinoamericano, en todas sus variantes, nos enseña al menos dos cosas:
  - La perspectiva privilegiada para insertarse, conocer y entender el mundo es el pobre y su apuesta por la vida. El reto intelectual y práctico, en este momento de la historia latinoamericana, es formular una teoría desde las condiciones reales en las que vive

7 Las cifras sobre las posibilidades de acceso al uso de computadores y el espacio cibernético, entre los países desarrollados y los países pobres, son simplemente asombrosas. En el interior de los países no desarrollados las diferencias son aún mayores, ensanchando alarmantemente las diferencias entre los estratos sociales.

el pueblo. Una teoría que parta del reverso de la situación, es decir, no del individuo exitoso en una sociedad capitalista, sino del conjunto de los pobres ("pueblo"[8]) comprometidos en un proceso modernizador con sus defectos y fracasos, sus aciertos y éxitos. La sola formulación de esta propuesta suscita, en la mayor parte del mundo académico y político, "sonrisas" interiores y exteriores de escepticismo o de rechazo, porque se la considera ilusa y utópica. Lo más cómodo, desde la perspectiva de las teorías comúnmente usadas, es colocar esta propuesta y a quien la formula "fuera de orden".

- La experiencia de los pueblos latinoamericanos confirma la relación entre la expresión religiosa y vivir con sentido. Para el pobre es, en muchas ocasiones, el momento más importante de su proceso de sentirse y hacerse "persona", y el impulso definitivo en reconocer a los otros como seres humanos y hermanos, percibiendo las diferencias como riqueza para él mismo. El individuo convertido en persona y, por tanto, hermano o hermana, es también ciudadano comprometido en la realización de unas relaciones sociales justas y pacíficas, motivado a participar en las organizaciones sociales que van cambiando las estructuras de esa realidad y abarcando paulatinamente toda su complejidad.

2. Transformar las bases de la sociedad

La sociedad venezolana vive un prolongado y complejo proceso en pro de restablecer las bases de su convivencia social, en este contexto de un cambio de época mundial, a raíz de una severa crisis de legitimidad del sistema político venezolano, habitualmente calificado como "sistema de conciliación de élites y partidos políticos" o "sistema populista de partidos". Un prolongado y complejo proceso caracterizado por una aguda y creciente polarización ideológica y política, con efectos impredecibles en las relaciones sociales y cotidianas, y con un importante impacto en la vida universitaria.

8 La reflexión sobre cómo se concibe el "pueblo" es una condición indispensable para responder la pregunta sobre el futuro de la democracia o, más radicalmente aún, la cuestión de si la democracia tiene futuro, tanto en Venezuela como en el mundo global que emerge del cambio de época que vive la historia humana. Una idea de pueblo "incapaz" llevará a proponer regímenes manejados por élites o personalistas. La democracia se funda en la convicción sincera de las capacidades políticas del pueblo, de todo el pueblo.

El fortalecimiento de la ciudadanía, de modo que se alcance anteponer los intereses comunes a los particulares, tanto en el ámbito global como en el nacional, es la base sobre la que se pueden restablecer unas relaciones políticas desde las cuales puedan enfrentarse los inmensos retos que tienen las sociedades venezolana, latinoamericana y mundial. Esto significa contrarrestar la desafección por la política y la disminución de la participación ciudadana en las decisiones y a todos los niveles (local, nacional, regional o mundial). La hiper-valoración del interés individual y el crecimiento económico que lo garantice, dentro de la lógica del mercado, ha separado en la práctica cotidiana las metas personales del medio ambiente o espacio público (polis) en el que se desenvuelve tanto la vida colectiva como la individual.

La transformación de las bases de la sociedad exige la constitución de un sujeto político, dotado de un pensamiento complejo sobre los desafíos del cambio de época y un compromiso con el largo plazo de la sostenibilidad de la vida humana en la tierra.

El rescate de la política, por consiguiente, es una condición para la existencia de un pensamiento que tenga como prioridad la sostenibilidad de la vida en el largo plazo. La política la hacen los ciudadanos, es decir, permítanme insistir, quienes son capaces de relacionar los intereses comunes con sus intereses individuales, quienes son capaces de ver, a mediano y largo plazo, las consecuencias de sus decisiones de corto plazo. El ciudadano de la nueva época requiere una visión mundial o planetaria de los intereses comunes, en cuyo centro esté planteada la posibilidad de una humanidad, con una alta calidad de vida que asegura la sostenibilidad del planeta en el largo plazo. El ritmo del proceso globalizador de las actividades económicas ha resultado mucho mayor y más rápido que el de las relaciones políticas. Esa brecha hace que la economía globalizada sea una dimensión ingobernada con tendencia a hacerse ingobernable o, lo que es peor, a convertirse en la que gobierna el conjunto de las relaciones humanas.

Una comunidad política global, a través de la cual se garantice la toma de decisiones inspirada en una ética humana regida por la solidaridad, es una de las necesidades del momento histórico. El desafío no se limita a la constitución de un "gobierno mundial" eficaz, surgido de la prolongación de los gobiernos nacionales y sus alianzas o del perfeccionamiento de las instituciones multilaterales, ni siquiera de las Naciones Unidas, como han existido en sus primeros cincuenta años. El desafío consiste en desarrollar la condición ciudadana de los habitantes del planeta tierra

con una visión de "intereses mundiales" (o planetarios) y conciencia de la densidad histórica de las decisiones que se toman para moldear el futuro, a través de instituciones capaces de encarnar esos intereses comunes.

El desarrollo de la época moderna ha puesto de manifiesto la importancia de la libertad humana y de las consecuencias de vida o muerte que tiene su ejercicio. La libertad es la capacidad de elegir, de escoger una alternativa entre varias posibles. La libertad es la condición de posibilidad de la ética, la política y la historia. La ética está indisolublemente asociada a cómo se formula lo que es el ser humano y cómo se ejerce la condición humana en un momento determinado de la historia. La historia es un espacio de relaciones entre seres humanos libres que toman decisiones que afectan a unos y a otros. La libertad es una característica del individuo relacionado con otros, en cuanto la socialidad es una condición de la vida humana.

La política como vinculación entre ciudadanía mundial y ética humana es clave. La sostenibilidad de la vida en el planeta depende de los valores que motiven las decisiones y den sentido a la vida de calidad a la que se aspira. La ética que puede inspirar decisiones de largo aliento está asociada a valores como la solidaridad, la austeridad en el uso de los recursos, la productividad en función del bien común, la búsqueda de la justicia social, la valoración de la diversidad cultural y la sustitución de la fuerza por el diálogo y la negociación como los instrumentos para "imponer" las decisiones.

Habría que añadir que lograr ubicarse desde la mirada de los pobres y excluidos es la mejor perspectiva para tomar decisiones que beneficien al conjunto de la humanidad. Ubicarse en otra posición significa correr el riesgo de mantener o ampliar la exclusión que la actual estructura de relaciones culturales, sociales, económicas y políticas ha producido.

Hasta donde ha alcanzado la creatividad política del ser humano, la democracia se considera el mejor modo de tomar decisiones políticas. Al mismo tiempo, es necesario reconocer las limitaciones que tienen las democracias que existen y han existido en la era moderna. La profundización renovadora de la democracia exige la creación de formas más complejas de alcanzar decisiones a la de la mayoría de votos o el veto impuesto por los más poderosos, así como la revisión de las formas de representación política. Hardt y Negri afirman rotundamente que:

> *Ya no existe la posibilidad de regresar a los modelos de representación de la modernidad para crear un orden democrático. Necesitamos concebir*

formas diferentes de representación, o tal vez nuevas formas de democracia que superen el paradigma de la representación.[9]

El cambio de época coloca grandes desafíos a la democracia como mecanismo de toma de decisiones políticas. La democracia requiere la desconcentración del poder, mientras que la globalización ha sido, en buena parte, una experiencia de concentración del poder en menos manos. La democracia funciona por la libre circulación de la información y la capacidad de pueblos e individuos de tener acceso a la información pertinente para participar en los procesos de toma de decisión que afecten al conjunto. Si bien se han ampliado los medios de trasmitir la información y la facilidad de tener acceso a ellos, la globalización ha producido una homogenización de la información. La formación de los ciudadanos para manejar los volúmenes de información que hoy se producen es una de las carencias de la democracia actual. La democracia requiere la participación libre, mientras las condiciones reales en que vive la mayor parte de los habitantes del planeta están lejos de garantizar la libertad de personas, culturas y pueblos.

La formulación de un horizonte compartido de futuro y la aceptación de valores que aseguren la visión de largo plazo pueden dar pie a la generación de "reglas de juego" y mecanismos de toma de decisión que no dependan del poder actual de algunos actores, o de la mayoría circunstancial de los que sólo son capaces de reconocer los intereses inmediatos.

Los latinoamericanos tenemos todavía un largo camino que recorrer para constituir un sujeto político con las características descritas. Todavía tienen fuerza en nuestros países las formas de liderazgo que los pensadores positivistas lúcidamente denominaron "cesarismo democrático", figura en la que una persona, normalmente dotada de un liderazgo carismático, encarna el sujeto político en representación del pueblo. En el pasado, el cesarismo democrático se encarnaba en el "tirano necesario", es decir, adoptaba la forma de dictadura, casi siempre militar, bajo la excusa de mantener el orden necesario para el progreso, que haría posible mejorar las condiciones de vida de los pueblos y prepararlos para el ejercicio de la democracia política. Sin que se pueda afirmar la desaparición completa de las posibilidades de este tipo de régimen autoritario, más o menos personalista, es claro que persisten las formas mesiánicas del

9 Op.cit., pp. 292 y 293.

cesarismo democrático en líderes que logran atraer a las masas y alcanzar el gobierno a través de elecciones.

El liderazgo social y ciudadano, como base de un sujeto político constituido por el pueblo organizado, se concibe como el polo opuesto del mesianismo político representado por el "César necesario", por el único hombre capaz de encarnar la nación entera, líder mágico e imprescindible. La historia latinoamericana está llena de ese culto a los héroes y esa búsqueda del mesianismo ingenuo, del iluminado presentado como la única guía en el camino de la felicidad que ofrece resolver los problemas para regalarnos la felicidad. A lo largo de casi dos siglos de vida republicana en América Latina, esa ilusión se ha mediatizado y sigue frenando los esfuerzos por constituir un pueblo organizado, una ciudadanía consciente y con las riendas de su futuro en las manos.

La auténtica democratización de las sociedades latinoamericanas tiene como condición, junto con unas políticas sociales capaces de superar la pobreza, la acción sistemática para constituir la red de organizaciones populares y sociales que den cuerpo al sujeto político democrático.

Abrirnos efectivamente a los desafíos del cambio de época supone una profunda transformación de la manera como concebimos la vida social. Esto nos enfrenta a la dimensión más compleja de la transformación que puede sufrir el ser humano, como es la de rehacer sus imaginarios, conformar su cultura al futuro que se abre, con los pies en el presente y las raíces en la tradición, memoria histórica, alimento nutritivo del futuro por imaginar y realizar. En este plano de la transformación cultural hay algunos temas que no pueden dejarse de lado:

- La toma de conciencia de la importancia de la dimensión cultural para el diseño de un futuro más humano.
- La importancia de las múltiples reacciones que se han producido en todas partes del mundo contra las tendencias a la uniformidad que han traído consigo la globalización. Son reacciones que se producen desde la reafirmación de la importancia de consolidar las identidades culturales propias, como aporte a la nueva época que será más rica humanamente si respeta y fomenta la diversidad cultural.
- La necesidad de intensificar el diálogo intercultural en todos sus aspectos, incluido el diálogo interreligioso, como dimensión creadora de unas relaciones mundiales más justas y propiciadoras de la paz, minimizando los riesgos de choques entre culturas y la utilización de la cultura para hostilizar a otros o justificar la violencia política.

3. La oportunidad de la Universidad como creadora y soporte cultural

Si el cambio de época es, en el fondo, un cambio cultural, un cambio en la cosmovisión desde la que nos comprendemos como seres humanos y en la que se encuentra sentido a las acciones que emprendemos en cualquier campo de la vida humana, es, entonces, una oportunidad para la Universidad. La razón de ser y toda la actividad de la Universidad se centran, precisamente, en el campo cultural. En la Universidad se piensa, se crea conocimiento, se trasmite la cosmovisión, se hace patente la tradición y se mantiene la memoria histórica de la humanidad.

La Universidad fue exitosa en su contribución al cambio de época que supuso la revolución industrial y el desarrollo del pensamiento científico-técnico. La Universidad ha sido una eficaz creadora de pensamiento racional moderno y una eficiente multiplicadora de la transmisión del conocimiento propio de la modernidad industrial. Se encuentra ahora ante el desafío de participar en la generación y transmisión del pensamiento complejo, capaz de dar cuenta de la diversidad de la realidad que se nos ha hecho patente y contribuir a producir un modelo sostenible de vida humana de calidad.

El futuro no existe como una derivación automática del presente, por el contrario, el futuro requiere ser "inventado" a partir de la experiencia y de la conciencia de ser protagonista de un cambio de época. El futuro lo estamos haciendo con las decisiones del presente alimentadas de la memoria del pasado. Participar consciente y activamente en el proceso de humanización de la historia global del mundo es una dimensión retadora de la actividad universitaria actual.

La Universidad forma parte de las instituciones llamadas a alentar la diversidad cultural propia de la creatividad humana a lo largo de la historia, promover la justicia social en la producción y distribución de los bienes civilizatorios y propiciar la vigencia de los derechos humanos en todas las relaciones sociales. Su capacidad de crear pensamiento orientado a la formulación de un sistema de ideas para el desarrollo sostenible y trasmitir conocimiento, de una manera adecuada a la sensibilidad de las generaciones más jóvenes, para formar constructores de nuevos caminos y pensadores independientes, la coloca en una condición privilegiada para contribuir a orientar la globalización en la dirección de la humanización de la historia.

La Universidad puede ser un espacio de libertad creativa, que se nutra de la diversidad de las expresiones culturales presentes en la tradición

histórica de la humanidad, alimente su desarrollo y propicie su intercambio en busca de nuevos horizontes para todos los seres humanos.

Los procesos de integración regional, de globalización y mundialización están exigiendo a la Universidad una transformación profunda que le permita estar en la vanguardia de la creación humana. Realizar esa transformación es una oportunidad que puede aprovecharse o dejarse pasar. Transformar la Universidad en una institución que contribuya consistentemente a la humanización de la mundialización supone una decisión consciente de los universitarios, especialmente de los responsables de su orientación.

Estar a la altura de esta oportunidad, que se abre a la Universidad con el cambio de época, supone enfrentar consciente y sistemáticamente una compleja serie de desafíos externos e internos a ellas mismas, algunos de los cuales menciono a continuación, sin intención exhaustiva sino para alimentar la necesaria discusión de la Universidad latinoamericana.

El primero de esos desafíos es ser Universidad y comienza por aceptar la necesaria revisión de la identidad universitaria, de tal manera que recoja sus fortalezas tradicionales en la creación de pensamiento a través de la investigación creativa, su adecuada trasmisión en sintonía con los cambios culturales y las nuevas tecnologías de la comunicación puestas a su alcance, y la interacción que asegure su pertinencia social en un mundo que vive la tensión creativa entre lo local y lo global, la diversidad propia de la multiculturalidad y la necesidad de compartir un horizonte común.

La toma de conciencia de la magnitud y trascendencia de las preguntas, que pone al mundo universitario la crisis del pensamiento moderno, incluye la consideración de su lugar en la sociedad y del marco epistemológico en el que la Universidad se piensa a sí misma y su papel en la producción y difusión de los saberes. Al mismo tiempo, requiere la revisión tanto del perfil de sus egresados como de los métodos pedagógicos a través de los cuales se asegure la equidad social en el ingreso y permanencia, al mismo tiempo que la calidad profesional y humana, la sensibilidad social y la capacidad de servicio comunitario de quienes obtienen títulos en ella.[10]

10 Véase, por ejemplo: Lanz, Rigoberto; Fergusson, Alex y Ariana Marcuzzi. Procesos de reforma de la educación superior en América Latina. En: IESALC, Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005.

Ser Universidad en estos tiempos exige escapar a la polarización paralizante que se ha apoderado, en años recientes, de la atmósfera pública y de la Universidad en Venezuela[11] y otras partes del mundo. La polarización es una presión casi insoportable a recubrir la inasible complejidad de la realidad humana con preguntas simples destinadas a provocar respuestas monocolores. Aunque la mirada más sencilla a la realidad revela su diversidad y policromía, las representaciones simplificadoras y unicolores producidas por las miradas polarizadas resultan, con demasiada frecuencia, más cómodas para grandes grupos de personas y para quienes ejercen el poder político.

La polarización no es otra cosa que el triunfo de una lógica fundamentalista en la que puede derivar cualquier posición ante la realidad. La lógica fundamentalista es dicotómica, no admite grados ni excepciones. Es una lógica que no sólo obliga a mirar la realidad de una sola manera, sino que impide cualquier otra mirada. La lógica fundamentalista está imposibilitada para reconocer cualquier posición alterna, por tanto pierde todo sentido la comunicación o el diálogo. La historia es rica en demostrar cómo se cuela esta lógica intolerante desde cualquier posición o área del actuar humano. Las religiones lo han hecho y lo hacen "en nombre de Dios", las culturas lo han hecho y lo hacen en nombre de la verdadera y única humanidad, los científicos en nombre del saber, y así sucesivamente. Si esta lógica se apodera de la política se llega a la necesidad de reprimir la disidencia y el ejercicio del poder como una suerte de guerra en la que no hay opiniones diversas sino adversarios a ser combatidos y vencidos. La lógica fundamentalista es incompatible con la identidad universitaria desde cualquier ángulo que se mire.

Un segundo desafío de envergadura vincula la sustentabilidad financiera y la gestión eficiente de la Universidad. La educación superior de calidad es cada día más costosa. La calidad del complejo servicio que cumple la Universidad a la sociedad depende de que pueda asegurar los recursos suficientes para mantener el nivel de sus investigadores, profe-

11 Las universidades venezolanas actualmente se debaten entre el pasado –que significa la reedición de un modelo ya superado– y el futuro incierto que imprime el clima político que vive el país en la actualidad. El actual gobierno de Venezuela se ha propuesto el control de la educación superior bajo el supuesto de crear un sistema socialmente inclusivo, pertinente y de calidad. Las universidades públicas están sometidas a presiones fuertes a través de la asignación de recursos, en cuya distribución se favorece descaradamente a las universidades o instituciones de educación superior ideológicamente identificadas con el gobierno. Las universidades e instituciones de educación superior privadas son toleradas cuando no descalificadas.

sores y administradores, así como una planta física capaz de atender la formación integral que ofrece la Universidad y la plataforma tecnológica a la altura de las exigencias actuales.[12] Se trata de evitar que los crecientes costos de la educación superior se conviertan en mecanismo insuperable de exclusión social, y de aquí surge uno de los mayores compromisos para la interacción entre la Universidad y la sociedad en la consecución de un mundo más justo y humano. La inclusión social como contribución de la Universidad a la justicia social sólo es posible si se comparte el mismo horizonte de futuro entre la sociedad, el Estado y la Universidad. Al compartir ese horizonte es posible encontrar las vías para asegurar la sustentabilidad financiera de las complejas dimensiones que constituyen a la Universidad y hacen posible realizar su misión.

La Universidad está retada a mejorar la calidad de su gestión. El comienzo es reconocer las limitaciones de su cultura organizacional y sus formas de funcionamiento, que van desde la estructura organizativa y administrativa, las formas de gobierno universitario, el uso de las tecnologías de información y comunicación en su marcha ordinaria, hasta los procesos de evaluación y acreditación, el perfil institucional y la reorganización de la organización de los saberes más allá de las Carreras, Escuelas, Facultades, Centros e Institutos[13]. La cuestión de la autonomía universitaria[14] entra aquí de lleno:

12 Por ejemplo: el uso de la Internet, y en general las posibilidades crecientes de "virtualización" de la educación, plantean retos epistémicos, didácticos y operativos que suponen un rasgo importante en el cambio del paradigma universitario, ampliando sus posibilidades en muchos sentidos, al mismo tiempo que propone nuevos riesgos a la calidad de la enseñanza. El auténtico aprovechamiento de las tecnologías lleva consigo desarrollar su dimensión humana, es decir, hacerse y responder a la pregunta sobre el sentido de la técnica y del uso de la tecnología en la vida contemporánea.

13 En opinión de Lan, Fergusson y Marcuzzi: "La universidad latinoamericana y caribeña parece continuar atrapada en una estructura organizacional y una concepción/práctica de la docencia y del trabajo investigativo que se corresponde con las visiones funcionalista-vertical, cientificista e individualista. El ejercicio despótico del poder, la rigidez de la pedagogía de la domesticación y el aislamiento social se contraponen a las crecientes exigencias de democratización, flexibilidad, viabilidad, eficiencia, pedagogía del discernimiento y pertinencia social".

14 "En la ideología universitaria latinoamericana –inspirada en el Movimiento de Córdoba, Argentina, y a partir del cual se irrumpió contra los poderes tanto de la Iglesia como del Estado–, la autonomía representaba, además de esa independencia de los poderes establecidos, la necesidad de poner en práctica formas democráticas que garantizaran no solamente la independencia para gobernarse, sino la posibilidad de la participación igualitaria de los miembros de la comunidad universitaria en la gestión de los asuntos internos. Esta concepción prevalece en el modelo autónomo, popular y democrático que se impuso en Venezuela y en su concepción del cogobierno, como práctica irrenunciable, por lo menos para las universidades del sector oficial" (Parra Sandoval, Ma. Cristina. La percepción de sus académicos sobre la participación en el gobierno universitario. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, n° 22, julio-septiembre 2004, pp. 665-691).

El significado que hoy asumimos de la autonomía universitaria está referido, en el marco de la legislación vigente en el país, a la libertad otorgada a la universidad para que se dé sus normas propias de gobierno, de funcionamiento y de administración de su patrimonio; para que elija a sus autoridades y seleccione su personal; para que ejerza su papel de conciencia crítica de la sociedad; para proponer y ayudar a construir las soluciones y alternativas de cambio que la nación requiera; y, asimismo, para producir y difundir conocimientos sin la injerencia de factores de poder de cualquier naturaleza que obstruyan o distorsionen el cumplimiento de esta y las demás funciones primordiales de esa institución.[15]

Desde esa autonomía potenciadora de la capacidad innovadora de la Universidad, es posible avanzar en la gestión universitaria, con mentalidad de largo plazo, haciendo uso adecuado de los métodos de planificación estratégica y avanzando hacia formas organizativas tipo de red de redes, que vayan haciendo posible la optimización de los recursos con los que se cuenta y la adquisición de formas novedosas de multiplicarlos, aprovechando al máximo, además, la posible cooperación entre las instituciones universitarias local y globalmente.

La vida pública de la Universidad es su tercer importante desafío que incluye la definición de su vinculación con la sociedad y con el Estado. Es importante recordar que se entiende la educación como un bien público y, por tanto, la actividad universitaria como una dimensión constitutiva de la vida en sociedad, íntimamente relacionada con ella.[16]

En su relación con la sociedad, el desafío a la Universidad se relaciona directamente con la pertinencia social de su actividad, es decir, la razón de ser de la Universidad la lleva a ser evaluada por la calidad de su aporte a la solución de los problemas sociales, económicos y políticos de la humanidad actual, de cara a un futuro mejor.

15 Narváez, Eleazar. La autonomía universitaria. El Gusano de Luz, 4 de julio de 2007. Al momento de expresar esta opinión, el autor se desempeñaba como Vicerrector Académico de la Universidad Central de Venezuela.

16 Desde esta perspectiva pierde importancia la distinción entre universidades públicas o privadas, autónomas o experimentales, elitescas o masivas, grandes o pequeñas, locales o nacionales, físicas o virtuales, etc. Entendida la educación como bien público, la Universidad se alinea con los objetivos comunes, horizonte compartido de futuro de la sociedad, reconoce el papel rector de la vida pública que tiene el Estado (que está, por su parte, obligado a cumplir responsablemente con esa función) y encamina su gestión a cumplir con esa misión. El modo de hacerla abarca un amplio abanico de posibilidades que incluye distintas formas de gestión pública o privada, cuya pertinencia hay que juzgar en cada contexto. Por eso, entre otras cosas, en esta reflexión no se habla de universidades sino de la Universidad.

La integración de las dimensiones vinculadas al pensamiento científico y humanístico, la reconocida pluralidad de credos religiosos, la cultura posmoderna,[17] en el contexto de la tensión global-local de las culturas, pone a la Universidad ante el desafío de participar activamente en la creación cultural humana de la nueva época. El reto es participar en el diálogo creador aportando lo específico de su identidad y enriqueciéndose de la relación con los demás actores sociales.

Una de las facetas de este desafío es la inclusión de la dimensión política en el diseño curricular y en los planes de estudio de las carreras, así como fomentar la investigación en esta área y ofrecer actividades extraacadémicas, formativas y prácticas, orientadas a la formación ciudadana.

Por otra parte, la formación de educadores es uno de los compromisos de la Universidad. No cabe duda de que los educadores son importante agentes multiplicadores en la sociedad y su formación forma parte de este compromiso público.

La Universidad, desde su identidad, tiene el desafío de establecer una relación de enseñanza-aprendizaje, con la sociedad en la que está inserta, en la que la Universidad aprenda de la sociedad e impulse el aprendizaje de los actores sociales. A esta dimensión del quehacer universitario están vinculadas las actividades conocidas como de extensión universitaria, las actividades relacionadas con la responsabilidad social de la Universidad y de servicio comunitario, claramente orientadas a la superación de la pobreza, el diálogo intercultural, la solidaridad internacional y todas aquellas que promuevan el mutuo enriquecimiento en el camino común que se transita en este complejo momento de la historia humana.

Al final de esta reflexión queda claro que la interacción para el cambio entre la Universidad y la sociedad es una relación compleja en tiempos normales. Esa complejidad aumenta si la vivimos en un cambio de época como el actual, y más todavía en sociedades que buscan el restablecimiento de sus relaciones básicas y de su legitimidad política en medio de la tensión polarizadora, como es el caso de Venezuela.

17 Para entender el cambio de época todavía se recurre a calificativos como "post-modernismo". Nos cuesta adjetivar con mayor precisión la novedad que se siente nacer y crecer. Normalmente, no se va más allá de señalar el continuo avance tecnológico, el crecimiento de la velocidad de las comunicaciones globales o la importancia del conocimiento. La nueva época se mantiene como un desafío a su comprensión y al discernimiento sobre el papel que la Universidad puede realizar en ella.

¿Está la Universidad en capacidad y disposición de enfrentar estos desafíos con honestidad intelectual, social y política? El primer paso es consolidar esa capacidad y afianzar la disposición que requiere la atención permanente y no deslizarse por la pendiente de la polarización política o ideológica.

Luego se necesita estimular la capacidad creativa propia del ambiente universitario, recuperando esa libertad interior propia del trabajo intelectual, en lugar de vislumbrar lo posible más allá de los límites actuales de la realidad, que lo presentan como imposible.

Estamos ante una nueva oportunidad de renovar radicalmente la vida universitaria participando activamente en la gestación de relaciones sociales más justas, libres y humanas en la época histórica que se abre en este tiempo, aceptando con serenidad las dificultades y los momentos dolorosos del proceso creativo.

3 DISCUSIÓN SESIÓN X

Moderadora: Milena Sosa

Moderadora

Muchas gracias profesor Arturo Sosa por su interesante ponencia sobre la posición de la Universidad con respecto a los cambios. Se abre el derecho de palabra. Les agradezco a las personas que quieran intervenir que se identifiquen y que sean breves exponiendo su punto de vista o su pregunta.

Orlando Molina[18]

Voy a hacer rápidamente unas reflexiones, pero me gustaría que alguno de los dos ponentes o de nuestros invitados internacionales que están acá me pudiese dar alguna respuesta. En estos tres días que hemos asistido a este seminario, yo intuía que iba a conseguir algunas luces para entender realmente la percepción sobre la Universidad latinoamericana y realmente me voy huérfano, con toda sinceridad, salvo una o dos, me voy huérfano, porque quedo realmente ausente de algún conocimiento sobre la materia. Me da la impresión de que la concepción fue puramente académica, esa visión que tienen los académicos, y espero no herir susceptibilidades, que sus conocimientos no pasan las fronteras de las universidades y se quedan exclusivamente para consumo propio, o como un ejercicio de retórica académica, pero hasta ahí, no está la sociedad. Me da la impresión de que esa percepción académica de la Universidad latinoamericana debería ir acompañada de alguna percepción geopolítica y con la versión de los actores, no con la interpretación

18 Cámara de Comercio Costa Rica-Venezuela.

que hace el académico de los actores, sino con la versión directamente de los actores. Para los académicos que están acá, de Puerto Rico, México y Colombia, un ejemplo para graficar lo que estoy diciendo. El Estado venezolano gasta más de $ 4 mil millones en asesorías y escasamente las universidades no llegan ni al 10% de contratación de esas asesorías ¡oye algo pasa! El sector privado venezolano gasta alrededor de $ 3 mil millones y escasamente la academia recoge el 7%. En América Latina se gastan $ 35 mil millones en asesorías y la Universidad lo que percibe son migajas. En la investigación en América Latina se gastan más de $ 65 mil millones y las universidades escasamente reciben un 10, no llegan al 10%, éstas no son cifras inventadas sino cifras de la UNESCO. También la importancia de dónde estamos y de qué estamos hablando, un solo ejemplo, de las dos mil universidades más importante del mundo en América Latina nada más aparecen seis ¡oye algo pasa! De proyecto de inversión, o sea inventos en China, se registran 50.000 inventos al año, en la Unión Europea alrededor de 30.000 inventos al año, en Estados Unidos 45.000 inventos al año, en América Latina 2.000 y de los cuales Venezuela no llega a 2 o 3 inventos ¡oye algo pasa! Yo quisiera realmente una respuesta a eso. Cuando se habla de la necesaria interacción de ustedes como ciudadanos ilustrados, yo con todo respeto los invito a ustedes académicos, ciudadanos ilustrados, que sean ciudadanos útiles, porque también quiero decirles a los invitados de fuera que en sus países deben hacer las mismas preguntas. A nosotros los venezolanos nos cuesta mucho un estudiante universitario y la tasa de egreso es muy poca, y me da la impresión que entre lo académico, lo viví en Costa Rica cuando estuve cinco años dando clases en la Universidad de Costa Rica, que es análoga a la Central, que hay un nivel de egocentrismo muy alto, unos niveles de competencia un poco malsanos, donde la duplicación de esfuerzos en proyectos de investigación, en proyectos de recursos humanos y financieros es prácticamente como una voracidad. Yo quisiera, pues, unas reflexiones sobre eso y el contexto de lo que decía Gustavo Roosen ayer, que fue uno de los pocos que me dio algunas luces. Bueno, estamos en desafío con China y la India, oye vamos a ver si en América Latina hacemos algo, que no nos volvamos simplemente retórica y ejercicios académicos y resulta que aquí no pasa nada. Gracias.

Eduardo Aponte[19]

Me parece que hemos llegado al momento, donde estas dos ponencias ya nos invitan a reflexionar acerca de hacia dónde vamos y qué propuestas deben atender estos retos y desafíos que ambos plantean. En la mañana traté de adelantar un proyecto para transformar las universidades, pero oyéndolos a ellos, en particular a Víctor, pensé en los problemas de la industrialidad y la meritocracia, que hemos discutido bastante. Hay que superarla en la construcción de sociedades del conocimiento y me parece que uno de los grandes obstáculos que hay en el interior de las universidades

19 Universidad de Puerto Rico.

es, precisamente, la tensión que hay entre esa cultura académica colegial y la gerencial organizacional, que es un legado de la industrializada, que nos deja un poco así como patrono gubernamental y empleados, en donde hay unas diferencias que a veces se tienen que resolver a través de la unión de empleados de naturaleza pública. Sobre todo en la Universidad pública, me parece que hay que comenzar a adelantar ideas dentro de la Universidad para discutir la posibilidad de hacer una transformación de la Universidad, de manera que aparezca ese nuevo papel del académico y los que trabajan en la comunidad universitaria en otra dirección, tratando de resolver la tensión y poder establecer la armonía, que la hay más en las otras culturas que dentro de la Universidad. La propuesta mía es, por ejemplo, comenzar a pensar si podríamos hablar de ciudadanos asociados a la Universidad y entonces que ese tipo de reclamo, de asociarse a la Universidad como proyecto social en el corto y largo plazo, determine qué tipo de forma de compensar, porque la gente tiene que comer, vivir y alimentarse, y qué condiciones de trabajo hay que crear para que esta idea de la Universidad del futuro tenga una posibilidad y llegue a un potencial de poder impactar a la sociedad, como se espera de ella. En ese sentido, la historia de capital trabajo, Estado empleado, Universidad y catedráticos o titulares podríamos comenzar a dejar el nombre de Universidad o Multiversidad, pero pensar nosotros en trabajar en la Universidad, hacer la gestión a través de una asociación voluntaria que tiene unos requisitos de entrada, pero que establece unos compromisos en la gestión que nos une, un propósito para crear valores y servir a la sociedad, y eso sería claro cuando la gente me dice: "Eduardo, pero esas son propuestas utópicas". Bueno, creo que la utopía terminó. Por eso es tan urgente llamar a la sociedad o lo que sea, pero tenemos que salir de una época para entrar en la otra, y no podemos entrar, como yo le digo a los colegas en mi Universidad cuando dicen que son un sindicato, yo les digo: "bueno, si son un sindicato, son un sindicato universitario que los diferencia de las agencias que están fuera de la autonomía universitaria, de la misión universitaria", así que quería decir eso, porque me estimuló a pensar en que una de las formas que tenemos de comenzar a gestionar conocimiento, a colaborar, a trabajar juntos, es pensar fuera de las categorías existentes, que son bastante conflictivas y que crean mucha tensión en términos del trabajo, de la gestión de conocimiento y del impacto de lo que hacemos con relación a la sociedad.

Miriam Carmona

Buenas tardes, le pido disculpa al profesor Víctor Rago, pero nos dieron muy poco tiempo para almorzar, por eso no vine a oír su conferencia. Sin embargo, tuve el placer de disfrutar de la exposición del profesor Sosa y empecé a preguntar cuál era su formación académica y me dicen que es filósofo, incluso me le adelanté a Ocarina y le dije: "él tiene que ser filósofo" y esta mañana recalcaba, y lo vuelvo a decir una vez más, la importancia de la filosofía en la carrera universitaria, ahora que tanto se está discutiendo sobre el diseño curricular. Señores, es importante saber no sólo odontología, sino también de epistemología en los procesos de producción de conocimiento, en ciencia estamos neófitos, ni siquiera saben

que es a través del método científico que producimos conocimiento, un comentario para la reflexión de mis colegas que están aquí y de mi amigo Pedro Sojo, que me vio de reojo.

Arturo Argueta[20]

Yo disfruté enormemente las dos exposiciones, muchísimo, realmente me parece que son ponencias de cierre, de conclusión, muy interesantes. Me parece que se debe explorar un poquito más ese tema que señaló el colega que hizo uso de la palabra en el primer momento, el señor Orlando Molina. Yo siento que existe una tensión en la interpretación de pertinencia, es decir, qué debe hacer la Universidad en su entorno específico y, por lo tanto, trabajar sobre los parámetros de las patentes, trabajar los parámetros de la producción científica en revistas indexadas, trabajar los parámetros del número de doctorados por años, etc. que generalmente son las estadísticas con las que se mide, con la que se rankea la educación superior frente a lo que nos plantearon ustedes dos, que la Universidad necesita crear conocimiento, generar conocimiento, perdón, me parece que Víctor Rago hizo una precisión muy clara entre generar conocimiento y crear conocimiento desde una perspectiva científica, cientificista como lo dijo María Egilda hoy en la mañana, o una creación intelectual libertaria que apunte a nuevas dimensiones sociales. Creo que sí hay una cierta tensión, no sé si está claro, creo que la vivimos cotidianamente en las universidades, la tensión se sigue y se va a seguir viviendo pero debe tener, efectivamente, algunos puntos de solución. Se dice de la Universidad, en sentido de pertinencia, que ofrece algunas carreras que salen sobrando, que no son pertinentes, que para qué producimos profesionales en tal o en tales líneas, así fue el caso de los geomorfólogos o de los geólogos, por ejemplo, hasta que un día hubo la amenaza del volcán cerca de la Ciudad de México y todo el mundo preguntó dónde están los que nos puede ayudar a interpretar este problema. Después, un día hubo las estadísticas de violencia intrafamiliar y entonces todo el mundo preguntó dónde están los científicos sociales que nos ayuden a interpretar, prever, a prevenir y a remediar los temas de violencia. Como dos semanas después hubo una estadística de la prueba Pisa, que señala la adquisición de matemáticas y de español por los estudiantes de educación básica y alguien preguntó y dónde tenemos filólogos en este país para que nos ayuden a remediar problemas de la expresión y la lectura en español. Entonces, el asunto es que necesitamos toda la sabiduría, todos los conocimientos, todas las carreras, porque si no vamos a estar reactivos permanentemente. Yo señalo definitivamente esto como la necesidad efectiva que se tiene de que la Universidad florezca en todos los sentidos, en toda la sabiduría, en todos los conocimientos que encuentre en las otras sabidurías que no están en la Universidad y que están en los conocimientos tradicionales, los saberes populares, los saberes indígenas, etcétera. Como lo señaló Sosa, sí creo

20 Universidad Nacional Autónoma de México.

que hay que hacer algo en el sentido de decidir que vamos a vivir en la tensión y no tratar de estarla remediando con parches innecesarios.

Claribel Pereira[21]

Gracias a los ponentes por tan maravillosas palabras y que de una u otra manera nos permiten colocarnos en este punto de reflexión. Voy a comenzar con una frase de una canción de Mercedes Sosa, que dice: "me preguntaron cómo vivía, me preguntaron, sobreviviendo, dije, sobreviviendo ¿por qué esta frase?" Los profesionales que formamos cada día parece que sobreviven pero no viven en nuestras sociedades, es decir, cada vez formamos más profesionales pero menos ciudadanos, basta con revisar y ver cuántos egresados salen nada más de la Universidad Central de Venezuela pero ver, asimismo, cuánto es nuestra demanda social de tener menos habitantes y más ciudadanos. Eso es solamente mi punto de reflexión.

Víctor Rago

Como señaló el profesor Arturo Argueta, las dos últimas exposiciones son de un cierre de seminario y han sido muy interesantes. Quisiera retomar dos elementos que presentó el profesor Arturo Sosa. Estamos en una época de cambios sin resultados, yo comparto esa idea y él lo expuso muy brillantemente, eso conlleva necesariamente a una enorme tensión con la Universidad, así fue cuando se pasó del Medioevo a la Modernidad, la Universidad sufrió un choque terrible, hubo que readaptarse radicalmente a esa nueva concepción y la Universidad siempre ha tenido como función la formación y soporte cultural, lo que pasa es que cuando hay un cambio de sociedad hay una enorme tensión. En este momento estamos viviendo algo muy similar a lo que sucedió con las universidades medievales cuando llegó la modernidad. Estamos entrando a una nueva época y nosotros seguimos produciendo una Universidad creadora y con aporte cultural, lo que pasa es que nos están demandando nuevos productos y hay un proceso de tránsito y esto no se hace en uno o dos años, son décadas para adaptarse a la nueva sociedad. Eso genera una tensión inevitable, además que surge una enorme cantidad de perspectivas. Por supuesto que para los que nos toca vivir nuestra fase final de la Universidad es bastante complicado, pero es el reto que siempre ha tenido la Universidad, esa tensión con los cambios que se están produciendo y que ya se señalaron. La Universidad simultáneamente hace tres cosas: crea, destruye saberes, dice no, ese saber no es, destruye saberes pero también conserva el patrimonio histórico y cultural. Entonces esa dinámica, esa profunda dialéctica es lo que hace importante y agradable trabajar en la Universidad. Lo que pasa es que hay cierta época de crisis y cuando uno no se pueda adaptar, porque está terminando su fase académica, eso les abre a los más jóvenes una enorme posibilidad y esa tensión va a estar durante varias décadas hasta que se

21 Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

adapten las universidades a esa nueva época. Son épocas muy largas, de 60 o 100 años, y es lo que estamos viviendo en este momento. No es que la Universidad no lo haya vivido históricamente en los 900 años que lleva la Universidad, lo ha vivido varias veces, nos tocó a nosotros este momento de cambio.

Iris Caraballo[22]

Un comentario sobre la Escuela de Educación aludida anteriormente y sintiendo como una carencia que tenemos en las universidades: no nos damos la oportunidad, y parte de la formación que traen y de la situaciones que viven los docentes de las universidades, como que generamos conocimiento de una sociedad pero no le brindamos el espacio a los estudiantes para que generen el conocimiento sobre sí mismos, entonces el problema de lo que es la orientación vocacional, no solamente el problema de admisión a las universidades, como hablábamos a través del rendimiento académico o de la pertinencia de las carreras, sino cómo una persona que egresa de una determinada carrera y tiene el sentido del servicio, más allá de lo que pueda ser un ingeniero o un educador, sino para qué soy hoy ingeniero y soy educador en la sociedad y la época en la que me corresponde desarrollar esa carrera. Entonces, creo que el vacío que tenemos en cuanto a la orientación vocacional que esta mañana Ocarina lo planteaba muy bien, que es uno de los aspectos fundamentales del programa Robinson, cuando un muchacho se plantea cuál es su proyecto de vida y cómo unos jóvenes que vienen, pasan cinco años en la Universidad y pretendemos que generen conocimientos externos cuando no han sido capaces, ni les hemos brindado ni el espacio, ni la oportunidad de hacerlo sobre su propia persona.

Víctor Rago

La persona que intervino en primer lugar ha ilustrado en forma muy clara el tipo de reproche que suele hacérsele a la Universidad que es, digámoslo, de la siguiente forma: una elevada capacidad de producción de conocimientos y una especie de ineptitud para movilizarlos rápida y eficazmente en dirección de los lugares en los que esos conocimientos son necesarios, o podrían contribuir a solventar una determinada situación. Claro, hay que entender que, con relación a las asesorías, es muy difícil que la Universidad como institución asesore, pero todos estos asesores que se contratan extra universitariamente provienen de alguna Universidad. De manera que la Universidad la ejerce en forma indirecta en la medida en que prepara a la gente que es capaz de hacer la asesoría. Convendría, ciertamente, que la Universidad desarrollara algún dispositivo especial, ahí es donde yo creo que existe uno de los aspectos en que la Universidad debe cambiar para convenir con la sociedad, y con sentido de reciprocidad, cuáles son los intercambios mutuamente fructíferos, porque como ya dijo el doctor Sosa, el tema relación Universi-

22 Instituto Jesús Obrero de Fe y Alegría Barquisimeto.

dad-sociedad es un tema de muchísima complejidad que se presta con una escandalosa facilidad a la simplificación y a la demagogia. El más grave peligro que corre una institución de la naturaleza de la Universidad, que es una institución académica, es el de la instrumentalización, es colocarla sencillamente al servicio, es explotar la servidumbre de las capacidades universitarias en función de intereses ajenos a la propia institución. Creo que cuanto se haga por preservar a la Universidad de ese peligro nunca será suficiente. Por otra parte, la propia Universidad también tiene que precaverse de sus juicios endógenos, así en la vida universitaria existe una suerte de compromiso entre la tensión a la introversión y al ensimismamiento, a la vida interna por una parte, y, por otra parte, a la respuesta a la demanda externa. Creo que la búsqueda de esos equilibrios es difícil, creo que la Universidad debe hacer un esfuerzo importante, si la Universidad tiene que cambiar y sorprender en una institución que en buena parte puede ser caracterizada mediante la formulación de paradojas, como una institución destinada a la creación intelectual, lo que implica movimiento, dinamismo y cambio, muestra, a veces, tan escasa propensión a renovarse a sí misma para insertarse más armónica y fructíferamente en el mundo en el que le toca estar. Finalmente, yo comparto las observaciones o los comentarios que se han hecho con relación al papel de la Universidad como formadora de ciudadanos, como creadora de sentido y de ciudadanía, y digamos que la Universidad ha reconocido, en grados diversos, ese papel a lo largo de su historia. Recuerdo que eso se expresó en la formación de profesionales críticos e, incluso, dicho en forma más precisa, de profesionales críticos en un estado y en un determinado momento. Conviene que la Universidad siga formando profesionales críticos, porque la Universidad es una institución crítica, pero debe precaverse seriamente del riesgo inverso, en lugar de formar profesionales críticos del Estado comience a formar profesionales en estado crítico, cuando abandona lo que son sus verdaderos fines como institución.

Arturo Sosa

Sólo ahondar en los comentarios que estamos haciendo sobre la identidad de la Universidad, que creo que son muy pertinentes, lo acaba de hacer el doctor Rago y se han hecho también en los comentarios anteriores. A mí me gusta esa definición que dio el profesor Argueta de la tensión. Yo creo que la identidad de la Universidad no se puede separar de las tensiones de la complejidad misma que supone la misión universitaria, y el día que desaparezca esa tensión desaparece la Universidad. Por tanto, quien quiera mirar a la Universidad o evaluarla desde uno solo de los polos o desde una sola de las dimensiones siempre las raspa, la Universidad siempre queda mal parada, porque para poder ser ella misma tiene que mantener esas tensiones totalmente vigentes, que es una tensión creativa, formativa, ciudadana y científica. Son muchas cosas a la vez y creo que esa tensión es parte del asunto, es el tema de la academia inútil, resulta que una proporción altísima de la actividad universitaria es inútil, porque el tiempo que se dedica a lo que decía Iris, a darles a los estudiantes y a los profesores y a los empleados, los que forman la comunidad universitaria, los recursos, el tiempo, los acompañamientos de su uso personal. Formar un investigador

cuánto tiempo inútil necesita, que un joven que hace los cinco años de un grado, a la vez de adquirir los conocimientos que lo capaciten para ejercer una profesión, también madure, sepa utilizar esos conocimientos, sea ciudadano, sea una persona que se pueda relacionar con una pareja, que pueda hacer una familia, cuánto tiempo inútil necesita eso, cuánto tiempo inútil le dedica un padre a un hijo o una madre a un hijo o a una hija. Ese es el componente de inutilidad que forma parte esencial de la Universidad y eso no se puede medir, o sea, se mide en la calidad de la sociedad, la calidad de las personas que pasan por la Universidad o están en contacto con la Universidad de alguna manera y mejora su vida, y eso creo que es una de las características de la vida universitaria que no hay que perder, por eso cuando el profesor Molina dijo que habíamos sido muy académicos me sentí alagado, me sentí alagado porque resulta que en Venezuela cada vez menos tenemos espacios académicos y conversaciones que no terminan. Uno empieza hablar, a mí me ha pasado varias veces, y los que están en la fila del frente dicen: "este carrizo con quién estará". El colmo fue una vez en una reunión de unos profesores en Fe y Alegría en el estado Apure, que al final se me acerca un profesor bravísimo y me dice: "Caramba, Arturo, no he podido averiguar con quién estás tú", pero me lo hizo como un reproche, no como una alabanza. Esas tensiones están ahí y yo quiero poner un ejemplo de algo que sucedió aquí ayer, a todos nos pareció muy escandaloso que, teniendo la Universidad Central de Venezuela los recursos que tiene en el área petrolera, PDVSA hubiese escogido una empresa, hubiera gastado un dineral, no me acuerdo ahorita la cifra que dio José Miguel Cortázar, para asesorar en una materia que la Universidad hubiera podido hacerlo. Eso está ahí y a todos nos parece escandaloso, a mí me parece igual de escandaloso que la Universidad Central de Venezuela, o las universidades venezolanas para no referirme a una sola Universidad, el conjunto de la creación de pensamiento en Venezuela no haya sido capaz, desde un país que tiene 100 años viviendo del petróleo, de formular una sociedad alternativa sin petróleo, porque es el futuro. Cuando se nombra a China e India como modelos de desarrollo es el error más grande; China e India están caminando la ruta del fracaso, de la industria basada en quemar combustibles fósiles, que no puede durar en la humanidad más de 100 años o 150 o 200, me da lo mismo, pero no es el futuro. El gran reto, el gran desafío intelectual para una sociedad, para una Universidad como la Central, capaz de seguir asesorando a PDVSA mientras dure el petróleo, también debe tener la alternativa visualizada y formada para cuando no haya petróleo, y eso no lo estamos haciendo, esa tensión es la que hace que la Universidad sea de verdad académicamente útil o inútil, como prefieran.

María Gómez[23]

Simplemente recordando un poco lo que ayer conversaba con el doctor Pasquali, la suya fue una conferencia sumamente interesante. Yo me que-

23 Doctorado de investigación y desarrollo de FACES-UCV.

dé pensando, y de hecho pedí la palabra y no hubo oportunidad, pero me quedé pensando en los niños, esos de los cuales él habló, los de ahorita que son expertos, los ingenieros de control en todas las casas, y en este momento, cuando hablamos del cambio que podía hacer la Universidad, se me ocurre pensar que la Universidad sí podría usar más el tiempo inútil con los niños venezolanos para aprovechar ese caudal, esa capacidad de cambio que tienen, porque ellos son los que van a cambiar, es impresionante. A ustedes no les ha pasado, cuando usan los programas computarizados, que estaban acostumbrados al Word tal y ahora me cambiaron la versión y entonces no sé qué hacer y ellos lo hacen tan fácil. Entonces, yo creo que por allí tienen que ir nuestros tiros, aprovechar esas capacidades de nuestros niños. En estos días una señora, para cerrar muy brevemente con una anécdota, me comentaba que le dijo al nieto que la enseñara a usar x cosa en la computadora y entonces el muchachito le respondió: "abuela, no puedo porque tú me haces perder mucho tiempo" ¿Para dónde vamos?

Moderadora

Muchísimas gracias al profesor Víctor Rago, al profesor Arturo Sosa. Esta tarde ha sido bien enriquecedora en el tema Universidad y sociedad: interacción para el cambio. Creo que la formación de ese ser político respetuoso de la cultura, la necesidad de formar personas con respeto a la diversidad cultural y sujetos políticos comprometidos con la sociedad se destacó en estas ponencias. Yo invito al profesor José María Cadenas, ex Vicerrector Académico de la Universidad Central de Venezuela y Director del Centro de Estudios de América, para que haga el cierre del evento.

Clausura del seminario

José María Cadenas[24]

Déjenme comenzar por hacer un auto elogio. Comenzaría por hacer el elogio del acierto que ha significado la escogencia de los temas que constituyen el programa de este seminario y, muy especialmente también, por la escogencia de las personas invitadas a desarrollarlos. Creo que en estos tres días hemos tenido oportunidad de profundizar en temas extremadamente importantes y, obviamente, no culmina aquí la discusión. Estos son temas permanentemente abiertos, temas que es preciso continuar discutiendo, analizando, debatiendo y, sobre todo, tratando de convertir en práctica universitaria. No solamente el análisis de ellos y la búsqueda de respuestas, sino también tratar de que muchas de las cosas que se han planteado puedan ser llevadas a la práctica, que es la parte más difícil, es la llamada "prueba de la práctica", pero me parece que hemos dado una contribución importante al debate sobre los problemas cruciales de la Universidad. Creo también que esta reunión, al menos parte de ella, pone de manifiesto la importancia del diálogo. La anécdota o la experiencia que nos ha contado Arturo revela, también, la necesidad que existe en el país de oírse, de conversar, aun cuando se tengan posiciones encontradas, sobre temas que interesan a todos. Si es imposible ponerse de acuerdo, si es imposible construir conjuntamente un proyecto, lo mínimo que se puede hacer es precisamente conversar sobre ello, discutir sobre ello, exponer las posiciones que se tienen y exponerlas con respeto, exponerlas con consideración y teniendo también la capacidad de poder interpretar o descubrir aspectos positivos que a lo mejor ignoramos, aspectos que no conocíamos en un determinado momento y que una vez expuestos pueden ser compartidos. Entonces, me parece que en ese sentido, por lo menos parcialmente, la experiencia que hemos vivido es de mucha utilidad. El Centro de Estudios de América continuará dando golpes a la pared con iniciativas como ésta, porque una de las preguntas que me hago es la escasa asistencia de colegas de la Universidad. Pensaba que a lo mejor el conjunto de los universitarios, pienso en los 5.000 o más profesores que tiene esta comunidad, y los muchos miles o más de estudiantes no consideran la Universidad como problema, la Universidad como tema, la Universidad como objeto de conocimiento, la Universidad como realidad que

24 Director del Centro de Estudios de América de la Universidad Central de Venezuela.

los rodea; a pesar de estar tan próximos a ella. Es posible también que, como se trata de su ámbito cotidiano, su espacio natural, les resulte demasiado familiar para convertirla en objeto de reflexión y de cuestionamiento. Esto no quiere decir que en su disciplina específica, que en su actividad académica ordinaria, en su vida vinculada a la institución, no cumplan formalmente sus funciones y seguramente lo hacen muy bien, pero lamento, y lo lamento por ellos, que no haya habido una mayor asistencia de miembros de nuestra comunidad a las sesiones del seminario, no solamente de profesores sino de estudiantes también. Una de las cuestiones que se ha planteado, creo que fue Ocarina quien lo planteó, es la limitación con que a veces los estudiantes visualizan lo que pueda hacerse como transformación en la Universidad. La participación en un debate como éste, el oír, el discutir, el preguntar, el proponer, etc., puede ser muy útil para conformarse una idea mucho mejor de lo que pueden ser objetivos de lucha del movimiento estudiantil, más allá de lo estrictamente político. Por eso creo que es lamentable que no haya habido una mayor presencia tanto de colegas como de estudiantes. En todo caso, hemos cumplido y, además de la referencia a los que no han venido, hay que felicitar a los que vinieron y no solamente a los que vinieron, sino sobre todo a los que se han mantenido contra viento y marea, sobre todo el primer día, contra los elementos naturales y humanos, y en los días siguientes enfrentando el cansancio, para ellos nuestro agradecimiento, porque han sido muy consecuentes en acompañar el desarrollo del seminario. Quisiera también agradecer a las instituciones que han hecho posible este seminario. En primer lugar, a la Universidad Central de Venezuela y al Vicerrectorado Académico, a UNESCO/IESALC, al Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de nuestra Universidad, que suele ser muy cumplido y generoso para la realización de estos eventos, a la Asociación de Profesores, al Instituto de Estudios Políticos, son dependencias de la Universidad e instituciones externas a la Universidad que han contribuido a la realización de este seminario. Quisiera agradecer muy personalmente a todos los conferencistas, a todos los que aceptaron nuestra invitación a ser parte de este seminario, y que lo han hecho con tanto brillo y con tanto dominio de los temas que han desarrollado y, muy especialmente, a los colegas que han venido del exterior: a Arturo Argueta de México, a Eduardo Aponte de Puerto Rico, a Gabriel Misas de Colombia, a José Renato Carvalho de Brasil, hoy en Venezuela al frente de IESALC-UNESCO; a nuestros vecinos de la frontera: Arturo Sosa, rector de la Universidad Católica del Táchira; Ángel Lombardi, rector de la Universidad Católica Cecilio Acosta de Maracaibo; y por supuesto a todos los que desde acá en Caracas nos han acompañado, para todos ustedes que están ahora aquí y para quienes han participado en los trabajos del seminario, nuestro mayor agradecimiento.

SERVICIOS GRAFICOS

ESTE LIBRO SE TERMINÓ
DE IMPRIMIR EN EL MES DE
AGOSTO DEL 2010
EN LOS TALLERES GRÁFICOS
DE: A. MANUEL RODRÍGUEZ P.

Nicolás de Pierola 161 Lima 07
Telef.: 511-525-6380 / 511-980965729
E-mail.: editaimprimetulibro@gmail.com
LIMA- PERÚ