

LA PERTINENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, UN ATRIBUTO FUNDAMENTAL *

Ingeniero Rafael Guarga Ferro **

Introducción

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES) definió la pertinencia en la educación superior (ES) como “la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones (de ES) y lo que éstas hacen”. Este concepto, así formulado, vincula estrechamente a las universidades con las demandas de las sociedades en las que están insertas. Ello rige para el corto plazo pero, por la naturaleza de los procesos de enseñanza y de creación del conocimiento, debe proyectarse necesariamente al largo plazo.

La negación del atributo de pertinencia y su desplazamiento a un plano secundario frente a la calidad, elevada a la condición de atributo principal y excluyente, fue motivo de una fuerte diferencia de varias delegaciones de América Latina (AL) con el contenido que se pretendió dar al informe del Relator General en la conferencia París + 5.

El presente trabajo remite a aquella contra-

posición de opiniones, la vincula con cuatro aspectos de la pertinencia de la ES, de especial importancia en AL.

Un primer aspecto de la pertinencia que se desarrolla en el trabajo, es la democratización en el acceso a la ES. Un segundo aspecto es la educación a lo largo de toda la vida en relación con los egresados del nivel de licenciatura. Un tercer aspecto de la pertinencia -aspecto que se enfatiza por su importancia estratégica en una región como AL, donde las capacidades de investigación científica se concentran fundamentalmente en las grandes universidades públicas- es la necesaria vinculación de éstas con otros actores sociales, en la imprescindible construcción del tejido social de la innovación. Finalmente se destaca el papel que le cabe a la ES de cada país, en la construcción de la identidad nacional.

El trabajo concluye señalando que en AL la construcción del futuro requiere de una participación activa e insustituible de las universidades, especialmente las del ámbito público y que la pertinencia entendida como la capacidad de responder, en

*Conferencia presentada en la Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil en julio de 2004.

**Secretario ejecutivo de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo.

los hechos, a las demandas que los distintos actores sociales formulan, debe ser considerada un atributo fundamental también de este nivel de la educación, nivel cuya importancia crece con la significación cada vez mayor del conocimiento en el futuro social y económico de las naciones.

1- La pertinencia de la ES según la Conferencia Mundial sobre Educación Superior ¹

En 1998 (5 a 9 de octubre) se realizó en París la primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior, CMES, convocada por la Unesco. Concurrieron a ella 182 países y el carácter de la misma no fue el de una conferencia académica sino gubernamental. Las delegaciones estaban, en general, encabezadas por los ministros de Educación o equivalentes. Los asistentes a la reunión fueron aproximadamente unas cuatro mil personas.

La CMES fue precedida por cuatro conferencias de alcance regional, convocadas por las correspondientes agencias regionales de la Unesco. Las cuatro conferencias regionales correspondieron a las regiones de Asia, Europa, África y América Latina.



La Conferencia Regional de América Latina se reunió en noviembre de 1996 en la Habana, Cuba, y fue, cronológicamente, la primera de las referidas conferencias regionales. Esta reunión en la Habana fue convocada por la oficina regional de la Unesco (Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, Cresalc, hoy IESALC) y contó con un importante número de asistentes, representativos del mundo académico de la región. En ella se estableció un conjunto de lineamientos que expresaron la opinión de la región en la materia de ES y que, dos años después, tuvieron una incidencia significativa en los documentos finales de la referida conferencia de París.

La CMES culminó aprobando dos documentos. Éstos fueron la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción” y el documento denominado “Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”. Estos dos documentos tomaron en cuenta las elaboraciones regionales que mencionamos anteriormente.

En ellos, el desarrollo futuro de la ES se enmarcó en el nuevo papel del conocimiento como instrumento fundamental para el desarrollo sostenible de las sociedades modernas y, con este enfoque, se jerarquizó el acceso a la ES como un derecho establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Art. 26) y como una herramienta esencial para la construcción del futuro de toda sociedad.

En ese sentido en los documentos de la CMES la ES se considera como un bien público en relación con cada sociedad concreta, cuyos intereses y aspiraciones, en un ámbito democrático de gobierno, se expresan institucionalmente a través del Estado.

Por ello, la CMES hace un fuerte énfasis en la pertinencia de la ES, entendida ésta como la adecuación entre lo que la sociedad espera de las

instituciones de ES y lo que éstas hacen. En sus conclusiones la CMES destaca la importancia de fundar las orientaciones estratégicas de las instituciones en los objetivos y necesidades de la respectiva sociedad, comprendiendo en ello el respeto de las culturas locales, la protección del medio ambiente y las demandas del mundo del trabajo.

En los referidos documentos se enfatiza la necesaria autonomía de las instituciones de ES, la vigencia de la libertad académica en su seno y el papel de los estados nacionales en el sostén y el fortalecimiento de dichas instituciones. Ello significa, en particular, asignarle a cada Estado un papel predominante en la financiación de las instituciones de ES.

Siendo la ES un derecho de todo ciudadano, que habiendo culminado los ciclos educativos previos desee ingresar a ella y, en su proyección social, una herramienta esencial para construir el futuro de toda sociedad moderna, surge, como uno de los rasgos esenciales de la pertinencia, la obligación de democratizar el acceso a la educación superior. Por ello se establece que dicho acceso debe estar basado en los méritos de los aspirantes y no deberán admitirse discriminaciones fundadas en la raza, el género, el idioma, la religión, las incapacidades físicas o en consideraciones económicas, culturales o sociales.

En un contexto del conocimiento en expansión acelerada, tal como hoy se observa en el mundo, la CMES enfatiza la importancia creciente que adquiere, como otro rasgo principal de la pertinencia, la educación permanente dirigida a los egresados, así como la vinculación estrecha de las instituciones de ES con el resto del sistema educativo, en particular en lo referido a la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación en educación.

Los documentos también destacan el papel que tiene la investigación en los ámbitos de la ciencia, el

arte y las humanidades, así como la difusión de sus resultados, como una función esencial de los sistemas de ES. En el Art. 5 de la Declaración se establece que “deberían fomentarse y reforzarse la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas, fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y necesidades sociales y culturales”.

Se recomienda, asimismo, a las instituciones de ES reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, en particular aquellas actividades relacionadas con el análisis de los problemas más acuciantes (pobreza, intolerancia, violencia, etcétera) que en ella se plantean.

En los referidos documentos también está presente la preocupación de la CMES por la calidad de la ES y su evaluación en contextos nacionales y regionales, destacándose la importancia del intercambio con los ámbitos académicos de fuera de las fronteras nacionales.

Debe destacarse aquí que la calidad de la ES, en los documentos de la CMES, no aparece como un atributo principal, excluyente de la pertinencia y desarraigado del contexto nacional o regional correspondiente sino que, por lo contrario, califica a la ES (que debe ser pertinente) y la califica en términos de procesos concretos de evaluación periódica que se recomiendan como el mecanismo idóneo para la mejora continua de la oferta educativa.

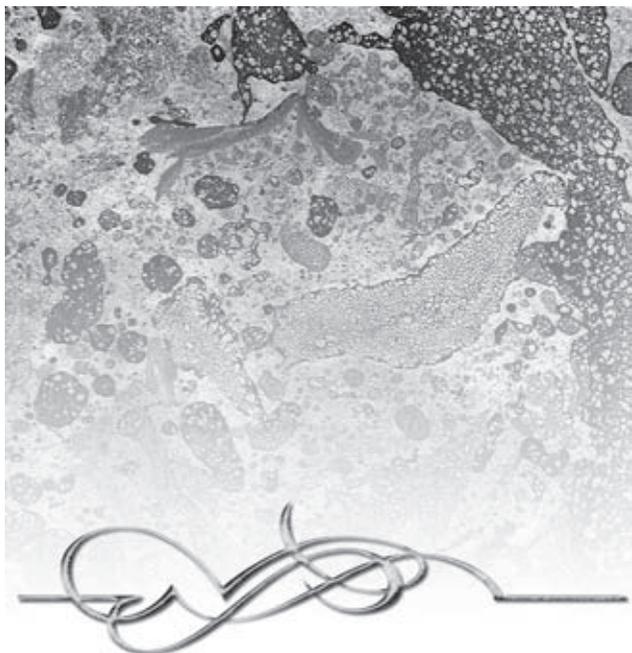
De lo precedentemente reseñado puede constatare entonces que, en los documentos de la CMES, la pertinencia ha sido tomada como un atributo fundamental del nivel educativo superior, nivel cuya importancia social crece con la significación cada vez mayor del conocimiento en el futuro de las naciones.

2- La negación de la pertinencia ²

En este capítulo se hará una reseña de posiciones que, durante las últimas décadas, han tenido una fuerte proyección hacia los países en desarrollo y que, de una forma u otra, niegan la pertinencia de la ES, según fuera formulada por la CMES.

La negación de la pertinencia va desde la negación de la propia educación superior como nivel educativo imprescindible a la escala de cualquier nación soberana y pasa por atribuirle al mercado la función de adecuación de la acción de las instituciones de ES y lo que la sociedad espera de ellas. El sometimiento absoluto al mercado sería, de acuerdo con esta tesis, el acto de mayor pertinencia imaginable. El proceso de negación de la pertinencia culmina con la idea que, en rigor, las demandas de las sociedades concretas no cuentan y el único atributo de una ES que se postula como necesariamente global, es el de su calidad. Calidad que debe ser juzgada también en un ámbito por encima de todo matiz local.

28



2.1- En los países en desarrollo la ES no sería cuestión del Estado

En el año 1994 se edita el difundido documento del Banco Mundial (BM) titulado “Higher Education: The Lessons of Experience”. En este documento el BM plantea una visión crudamente economicista respecto a la educación superior.

La referida visión, fundada presumiblemente en la amplia experiencia internacional del BM, buscaba desplazar la inversión del Estado del nivel superior a los otros niveles de la enseñanza. El argumento central se basaba en un cálculo del retorno económico de dicha inversión. Dicho cálculo, efectuado bajo las hipótesis de apropiación personal de las ventajas obtenidas por la formación superior que el mismo Banco establecía, mostraba que el referido retorno económico se incrementaría desplazando la inversión estatal a los niveles primario y medio de la enseñanza.

La referida visión de la ES se sintetiza en un párrafo que se ha hecho justamente famoso por su reduccionismo y desconocimiento total de la pertinencia de la ES. Allí se señala que: “La tasa de retorno social de la ES es considerablemente menor que el retorno social a las inversiones en educación primaria; lo cual sugiere que el retorno total a la inversión de la sociedad en educación podría mejorarse reasignando parte de los desembolsos públicos del nivel superior al nivel primario.”

De esta forma el BM fundamenta la recomendación de reducir la inversión de los estados en ES, caracterizándola como regresiva por su baja tasa de retorno, de acuerdo con la modalidad de cálculo empleada por el BM. Vale la pena señalar aquí que este reduccionismo categórico que demuestra la referida recomendación, sería insostenible hasta para el propio BM que, como se verá, siete años después y CMES mediante, se ve obligado a abandonar esta postura extrema.

2.2- La pertinencia de la ES es cuestión del mercado

La revisión de la posición del BM se realiza en un documento que es presentado como elaborado en conjunto por el Banco Mundial y la Unesco y que fue editado en el año 2000, dos años después de la realización de la CMES. En rigor, el documento se elaboró por parte de una comisión integrada por personal especializado contratado por el BM (denominado Grupo de Trabajo), sin que el material resultante fuese puesto posteriormente a consideración de las oficinas especializadas de la Unesco.

El referido documento no es producto entonces de una elaboración conjunta en la cual se procuraría superar las tradicionales posiciones del Banco en la materia, incorporando por parte del BM, las conclusiones de la CMES –instancia ampliamente representativa de gobiernos y protagonistas de la ES en el mundo– sino que, en los hechos, constituye un nuevo documento del Banco Mundial. En este documento se ignora la existencia de la CMES y, en consecuencia, se deja de lado la voluntad en la materia de los países signatarios de las resoluciones de la CMES.

El citado documento se titula “Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise” y fue editado por el BM en el año 2000. En el documento no hay referencias explícitas a la CMES y sus resoluciones, salvo alguna nota marginal de pie de página. Sin embargo, el impacto de la CMES es evidente puesto que el nuevo documento procura tomar distancia de las posiciones tradicionales del banco en materia de la ES en los países en desarrollo.

En efecto, de considerar la ES en los países en desarrollo como una realidad postergable ante otras urgencias (pertinencia mínima), se pasa a asignarle a ésta un papel fundamental en lo que hace a la construcción de las sociedades de estos países (¿pertinencia máxima?). Allí se afirma (p. 20): “Tomados

en conjunto, las nuevas realidades y las metas tradicionales proveen un poderoso argumento en cuanto al interés público ligado al desarrollo de la educación superior. El Grupo de Trabajo cree que los retornos sociales de la inversión (en ES) son sustanciales y exceden los retornos privados, por un margen más amplio que el que antes se creía.”

Como puede verse, esta afirmación configura un cambio significativo (al menos en el discurso y en particular en relación con la pertinencia) respecto a las posiciones sustentadas en el documento del BM de 1994 antes citado y revela el extraordinario impacto que tuvo en el mundo (también en el Banco) la CMES. Sin embargo, la soberbia sigue impregnando las tesis sustentadas por el Banco sobre las instituciones de ES de los países en desarrollo donde, según este nuevo documento: “... con pocas y notables excepciones ... las instituciones de ES y los sistemas en su conjunto están politizadas, pobremente reguladas y en ocasiones son corruptas” (p.16).

En las recomendaciones del informe, el BM revela que su noción de pertinencia, una vez más, no va más allá de las demandas del mercado. El BM persiste en su tradicional énfasis respecto a sistemas fragmentados, de múltiples universidades donde insistentemente se impulsa un papel significativo y creciente del ámbito privado que, como es sabido, en el pensamiento predominante en el BM sería el intérprete más fiel de las demandas (incluidas las de largo plazo) de la sociedad correspondiente. Dichos sistemas se conciben estratificados, con instituciones de elite e instituciones de masas de calidad menor. No se promueve un involucramiento creciente del Estado en el sustento de ese bien público que es la ES. La democratización del acceso se concibe por la vía de la extensión de la financiación pública a las instituciones privadas y por la generalización del pago de matrícula en todos los estamentos del sistema.

De lo anteriormente expuesto surge que hay un cambio (formal al menos) en las posiciones del Banco Mundial del año 2000 en relación con las expuestas en 1994 en lo que refiere a la ES en los países en desarrollo.

En 1994, la visión del Banco en materia de ES, por un lado, confiaba en forma absoluta en el mercado y recomendaba, como vimos, la no intervención del Estado en la materia. Por otro, en dicha visión, la ES no desempeñaba papel social alguno y por ello la sociedad podía prescindir de ella si el mercado era incapaz de construirla.

En 2000 la posición del Banco cambia y ahora se le asigna al Estado el papel de facilitar la acción del mercado en materia de ES. El mercado sería el agente concreto mediante el cual la sociedad expresaría sus demandas (de corto y largo plazo) respecto a la ES y, al facilitar su acción al máximo por medio del Estado, se estaría construyendo una oferta con máxima pertinencia.

En su nueva tesitura (la de 2000) el BM sigue sin reconocer el papel de los estados nacionales en el sustento de la ES como un bien público de cada sociedad, ni tampoco reconoce la democratización del acceso como derecho de los ciudadanos y como vía ineludible para el desarrollo pleno de sociedades modernas. El sustento económico de la ES es concebido, por el BM, como crecientemente privado y la pertinencia resultaría una consecuencia natural, como ya se señaló, de la acción del mercado.

El mercado local, según esta visión de la ES, sería el encargado de dotar de pertinencia a las instituciones de ES.

Esta tenaz confianza en la acción del mercado que exhiben los autores del documento remite a una curiosa paradoja a la que hace mención J. Stiglitz, adjudicándosela a las orientaciones predominantes en el FMI (Stiglitz, J. 2002).

Sostiene J. Stiglitz en la publicación aludida, que los jerarcas que conducen el FMI -organismo creado después de la Segunda Guerra Mundial junto con el BM para colaborar con los países a superar las “fallas” de los mercados (como las que originaron la crisis global del 29) y velar por el sustento de los estados nacionales exhiben una gran confianza en los mercados y poca confianza en los estados nacionales a quienes, por mandato institucional, deberían procurar ayudar y salvar (p. 38 y sig., p. 274 y sig.).

Las crisis del este asiático, de los países ex socialistas y ahora de México, Brasil, Argentina y Uruguay han evidenciado hasta qué punto el referido fundamentalismo puede conducir a los países al colapso social.

Por lo visto, anteriormente, algunos funcionarios del BM también participarían en la paradoja. En el ámbito de la ES, el BM desconfía de los estados nacionales y de su capacidad de construir y desarrollar al servicio de la sociedad (de dotar de pertinencia), a ese bien público que es la ES y apuesta a la participación privada y a la regulación que la dinámica de los mercados le pueda imponer al sistema, como el agente más eficaz en materia de pertinencia.

En AL bastaría recordar los cientos de “universidades de garage”, la orientación de la oferta privada de ES hacia las carreras más tradicionales y con menor demanda de inversión para su instalación, la orfandad casi total en materia de investigación científica que ostenta el ámbito privado de la ES en nuestras naciones (con pocas excepciones a esta caracterización), para comprender el destino que le estaría reservado a la ES si la pertinencia de la misma (a corto y largo plazo) la estableciese preponderantemente el mercado.

Pero esa desconfianza hacia los estados nacionales de los países en desarrollo llega al paroxismo,

como lo veremos de inmediato, al concebir la ES no ya como un bien público ligado a cada estado nacional, sino como un “bien público global”, por el cual no responde Estado alguno.

La referida desconfianza en los estados nacionales llevará al BM a sostener el concepto de una ES desligada de toda pertinencia social y por ello al margen o por encima de los estados nacionales democráticos, portadores institucionales de los intereses de largo plazo de sus sociedades.

2.3- La ES como “bien público global”

En 2002, el BM publica un nuevo documento que refiere a la ES. Se titula “Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education” y su propósito es actualizar sus anteriores propuestas en la materia. La actualización refiere a un énfasis marcado en el papel del conocimiento como un factor principal del desarrollo económico, la aparición de nuevos proveedores transnacionales de educación terciaria (ET, aquí se incluye toda la educación pos-secundaria de la cual la ES es una parte significativa), la transformación de las formas de suministro y de organización de la ET como consecuencia de la revolución en las comunicaciones y en el manejo de la información y el crecimiento de las fuerzas del mercado en la ET, así como la aparición de un mercado global para el capital humano calificado.

Esto lleva al BM a formular un nuevo y curioso concepto: la ET sería un “bien público global” (p. xix, xxvi, 107 y siguientes) y por ello, al quedar fuera del control de todo estado nacional desaparece el atributo de pertinencia con el significado de la “adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen”. El único atributo de importancia que se destaca, en esta concepción, es el de la calidad y, de acuerdo con esta nueva visión del BM, ello podría asegurarse por medio de un

mecanismo de acreditación (de la calidad) que opere en el mercado global (p. xxx, 35, 107 y siguiente).

Este “bien público global” alude esencialmente al producto educativo suministrado por proveedores transnacionales, cuyos destinatarios se encuentran en contextos sociales diversos. Obviamente, el atributo de pertinencia en el sentido asignado por la CMES carece de contenido cuando se le pretende aplicar a dicho producto educativo.

Hemos pues llegado al fin del camino, el atributo de la pertinencia en materia de ES carece de significado. Ha sido negado, pues las demandas de las sociedades concretas han quedado sumergidas por una demanda única, la demanda “global”.

Ahora bien, este “bien público global”, que no responde a los estados nacionales, demanda una legitimación también “transfronteriza”. Para el establecimiento de este marco de referencia internacional de la calidad de la enseñanza transfronteriza, el BM ofrece su colaboración (p. xxx, 107).

En las dos secciones siguientes trataremos dos cuestiones relacionadas con este planteo del BM en



cuanto a la ES como un “bien público global”. En la sección 2.4 relataremos el intento de presentar este concepto como parte de las resoluciones de la conferencia de seguimiento de la CMES, denominada París + 5 y realizada en 2003 en París. En la sección 2.5 mostraremos como el referido concepto se vincula estrechamente con los intereses concretos de potenciales (y actuales) proveedores de ES en modalidades transfronterizas y por ello atentos al trámite dentro de la Organización Mundial del Comercio de planteos “globalizadores” de los servicios educativos efectuados recientemente por algunos países.

2.4- *La reunión de París + 5 (2003), un debate inconcluso sobre la afirmación o la negación de la pertinencia de la ES*

En lo que sigue veremos cómo lo expuesto precedentemente y que, en forma genérica titulamos “la negación de la pertinencia”, se relaciona directamente con las propuestas de la relatoría general en la reunión convocada por la Unesco en junio de 2003 en París para efectuar el seguimiento de la CMES de 1998.

Como es sabido, las referidas propuestas fueron cuestionadas por la delegación latinoamericana en dicha reunión. Esto ocurrió luego de oír el informe del Relator General de la conferencia expuesto en el plenario final de ésta. Dicho informe contenía, por lo menos, dos conceptos que no habían sido discutidos en los grupos de trabajo de la conferencia y cuya importancia política era muy grande. Uno de ellos era la calificación de la ES como “bien público global” y el otro la propuesta de crear un foro global de evaluación y acreditación en materia de calidad de la ES.

Ello motivó que los delegados de diversas instituciones relacionadas con la ES en América Latina y el Caribe, hicieran llegar al Director de la División de Educación Superior de la UNESCO, Komlavi Seddoh,

un documento de protesta por el hecho referido. En dicho documento se manifestaba la voluntad de que se introdujeran, en el referido informe de relatoría, los cambios necesarios para que el mismo reflejase los acuerdos a los que efectivamente se había llegado en las comisiones de trabajo.

Del texto mencionado citaremos lo que refiere a los dos conceptos aludidos.

a- Referencia (en la carta a K. Seddoh) a la ES como “bien público global”

El texto (de la relatoría general) presenta un concepto de educación como “bien público global” (ítem 3, pág. 9) que no tiene referencia a los que fueron definidos en la Conferencia Mundial de la UNESCO de 1998 y surge en esta oportunidad sin debate y calificación precisa. Consideramos que la noción de “bien público” se refiere a los Estados nacionales que la legitiman. El desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global tiene como consecuencia el fortalecimiento de hegemonías que existen de facto.

b-Referencia (en la carta a K. Seddoh) a la evaluación de la ES a través de un “Global Forum etc.”

En el Informe Final de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998 se vinculan las nociones de “calidad” y “pertinencia”. Consecuentemente, distintos organismos regionales y nacionales en todo el mundo vienen desarrollando sistemas de evaluación y acreditación en materia de calidad y pertinencia de la educación superior. En este sentido, manifestamos nuestro desacuerdo con la idea de que un “Global Forum on Quality Assurance and Recognition of Qualifications” asuma las tareas que son prerrogativas de los Estados nacionales o de las organizaciones regionales.

Consideramos, más bien, que dicho “Forum...” debe funcionar como un órgano de articulación de las iniciativas nacionales y regionales en este ámbito.

c- Propuesta de los firmantes de la nota a K. Seddoh.

“A partir de lo planteado previamente, proponemos:

5.1 Que se mantenga en todo el texto el concepto de “bien público” preconizado por la UNESCO en el marco de la Conferencia Mundial de 1998 y se elimine la expresión “bien público global”.

5.2 Que la referencia al “Forum Global ...” en el texto del borrador del “Rapport général” (párrafo 11, p.13) explicita la función de órgano articulador mencionada supra.

5.3 Que se remita el proyecto de “Rapport général” a todos los participantes para que puedan formular sugerencias y propuestas, antes de su publicación y difusión.”

d- Firmantes de la nota.

Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, Brasil).

Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM).

Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM, Brasil) e Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB, Brasil).

UNESCO Forum on Higher Education Research and Knowledge.

Organización Continental Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes (OCLAE)

Uniao Nacional dos Estudantes (UNE, Brasil)

Como puede constatarse la actuación de las delegaciones arriba señaladas significó, en forma



concreta, una afirmación cabal (y oportuna) de un concepto de pertinencia de la ES que se remonta a la historia de la universidad latinoamericana y que fue reafirmado en las resoluciones de la Conferencia Regional de AL sobre ES de 1996 y bien expresado en las resoluciones de la CMES de 1998.

A continuación presentaremos, en forma general, otro de los escenarios donde hoy está también planteado el debate entre los estados que consideran que la ES financiada o subsidiada por el Estado constituye un ejercicio necesario de sus facultades de gobierno y aquellos que entienden esto como una “distorsión” del mercado de servicios y por ello debería negociarse su “liberación” en términos del Acuerdo General del Comercio de Servicios (AGCS) vigente en la Organización Mundial de Comercio (OMC).

2.5- La inclusión de la ES en las negociaciones de la Organización Mundial del Comercio (OMC)

Puede hacerse una estimación gruesa del mercado global de la ES considerando que hoy existen unos 100 millones de estudiantes de grado de ES en el



mundo y que para el 2020 se tendrán 125 millones. De ellos, hoy cursan en el ámbito privado el 31.5% (Member States Unesco Questionnaire) con porcentajes más altos en los países en desarrollo y más bajos en los países de Europa occidental. Tomando un costo anual mínimo por estudiante de 1000 dólares estadounidenses (en Europa occidental el costo es de 11,270 dólares estadounidenses /est. año) se tendría hoy un mercado de no menos de 31,500 millones de dólares americanos, en el ámbito privado y en el mundo.

La existencia de un mercado de esa magnitud con un potencial de crecimiento muy grande considerando la educación permanente que hoy demandan, en forma creciente, los ya egresados del primer nivel de la ES, ha dado lugar a que, en 1998, en documento restringido, el secretariado de la Organización Mundial del Comercio (OMC) planteó que en tanto los gobiernos aceptan la existencia de proveedores privados de ES la misma admite ser tratada como un servicio comercial y por ello debería ser incorporada como servicio a las tratativas dentro de la OMC.

En 1999 el secretariado de la OMC incluye la ES dentro de los servicios incluidos en el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS). Las negociaciones para la liberalización de los servicios comenzaron oficialmente con la ES incluida. En noviembre de 2001, en Doha, se fijó el calendario y el plazo de

finalización de las negociaciones. En junio de 2002, Australia, EEUU, Japón y Nueva Zelandia concretan pedidos de acceso a los mercados educativos.

Por otra parte la inclusión de la ES entre los servicios a ser regulados por el AGCS ha motivado protestas generalizadas. Entre otras organizaciones lo han hecho la Internacional de la Educación (26 millones de miembros), la Association of Universities and Colleges of Canada, el American Council on Education (EEUU), la European University Association y el Council for Higher Education Accreditation. En nuestra región se ha pronunciado la III Reunión Cumbre de Universidades Públicas Iberoamericanas, integrada entre otras por la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), Asociación Brasileira de Rectores de Universidades Públicas Estatales y Municipales (ABRUEM), Asociación Nacional de Dirigentes de Instituciones Federales de Enseñanza Superior (ANDIFES) e Instituto Latinoamericano de Educación para el Desarrollo (ILAEDES) y en marzo del presente año la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) lo ha hecho a través de una contundente declaración (Declaración de Boyacá).

De lo anteriormente expuesto surge que el nuevo concepto formulado por el BM de la ES como “bien público global” y al cual nos referimos en las secciones 2.3 y 2.4 responde a poderosos intereses económicos que pretenden abrirse paso en un mercado de grandes dimensiones y con un crecimiento potencial muy importante. Estos hechos, que se dan en el ámbito de la OMC pero que son apoyados conceptualmente desde el BM, evocan otra vez a J. Stiglitz, ese testigo de primera línea en materia de la globalización, cuando señala (Stiglitz, J., 2002): “La globalización es enérgicamente impulsada por corporaciones internacionales que no sólo mueven el capital y los bienes a través de las fronteras sino también la tecnología.” (p. 37).

Habría que agregarle “los servicios” a lo dicho sobre el capital, los bienes y la tecnología, luego de constatar lo que se está pretendiendo hacer con la ES por parte de los intereses económicos que presionan en la OMC.

También surge de lo expuesto que esta política, impulsada en la OMC y que se refleja en las nuevas tesis sobre la ES del BM, ha encontrado ya una oposición generalizada en los ámbitos académicos del mundo entero.

Por otra parte el “fracaso” de la Reunión de Cancún (septiembre de 2003, México) debido al planteo de un grupo de 22 países (entre los cuales se encuentran varios del Mercosur) que condicionó la continuidad de las negociaciones en la OMC a la resolución de los problemas pendientes en materia de subsidios violatorios del GATT, puso otros temas en primer lugar y en lo que refiere a los servicios educativos no se produjeron cambios respecto a la situación previa a la Conferencia. Ello lleva a prever que debido al rechazo generalizado que ha tenido la propuesta de incluir a la ES como servicio comercial, en lo inmediato, no se producirán avances en la referida negociación.

Sin perjuicio de lo anterior, parece claro que deberemos seguir insistiendo ante los gobiernos de nuestros países que el atributo de pertinencia que debe ostentar la ES obliga, como fue planteado por la CMES, a considerarla inequívocamente un servicio a brindar dentro de las facultades del Estado y por ello amparado en el propio AGCS.

3- La afirmación de la pertinencia³

En el capítulo precedente hemos visto cómo en las últimas décadas la pertinencia de la ES, en el sentido de la adecuación entre lo que una sociedad concreta demanda y lo que las instituciones de ES

hacen, ha sido objeto de fuerte controversia. En su aspecto más general ha habido una negación de la pertinencia en las tesis del BM que culminan en el concepto de la ES considerada como “bien público global” y una fuerte afirmación de la misma en las resoluciones de la CMES a las cuales nos hemos referido anteriormente.

En este capítulo desarrollaremos cuatro aspectos de la pertinencia que tienen particular importancia en AL, ellos se originan en la necesaria adecuación de las universidades a cuatro demandas sociales hoy existentes y de singular proyección en el largo plazo. Se trata de la demanda de democratización del acceso a la ES, la demanda de educación a lo largo de toda la vida, la demanda de la participación de las universidades en los sistemas nacionales de innovación que, en la región, están en proceso muy incipiente de formación y, finalmente, la demanda de afirmación de la identidad de nuestras naciones y nuestra región.

Hemos elegido estos cuatro aspectos por su importancia notoria en el largo plazo y por la posibilidad de disponer de datos comparativos entre nuestra región y otras regiones del mundo, lo cual ayuda en la exposición de lo específico de las tareas que la ES de la región está haciendo o tendrá que hacer, para cumplir con lo que las sociedades de AL esperan de ella. Por ello hemos titulado a este capítulo “la afirmación de la pertinencia”.

3.1 La demanda de democratización del acceso a la ES

En la proclama final de la CMES, documento al que hemos aludido anteriormente, se señala que:

“En los albores del nuevo siglo, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación superior

reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales.”

En este escenario de “demandas sin precedentes” de las sociedades hacia sus universidades, la si-

tuación en el planeta es muy dispar. Para evidenciar esto presentamos en el Cuadro 3.1 las tasas brutas de escolarización (TBE) correspondientes al nivel de estudios terciarios (niveles 5A y 5B de la CINE, 1997) para diferentes regiones y agrupamientos de países.

Cuadro 3.1 Tasas Brutas de Escolarización (niveles 5ª, 5B y 6 de la CINE, 1997)

	1990	1997
<i>Total mundial</i>	13.8	17.4
<i>Regiones más desarrolladas</i>	48.0	61.1
América del Norte	77.2	80.7
Asia / Oceanía	30.3	42.1
Europa	34.5	50.7
<i>Países en transición</i>	36.1	34.0
<i>Regiones menos desarrolladas</i>	7.1	10.3
Africa sub-sahariana	3.0	3.9
Estados Arabes	11.4	14.9
América Latina y Caribe	16.8	19.4
Asia del Este / Oceanía	5.9	10.8
China	3.0	6.1
Asia del Sur	5.7	7.2
India	6.1	7.2
<i>Países menos desarrollados</i>	2.5	3.2

Fuente: UNESCO, 2000

En este cuadro pueden verse las fuertes diferencias que se presentan entre regiones en cuanto a tasas brutas de escolarización en la enseñanza superior en el mundo así como en los incrementos observados en la referidas tasas entre los años 1990 y 1997 que se presentan en el cuadro. Así nos encontramos (en el año 1997) en las regiones más desarrolladas, una tasa de 61.1% y en las regiones menos desarrolladas una tasa del 10.3%. En América Latina y el Caribe la tasa media es de 19.4%. Por otra parte pueden ob-

servarse crecimientos notables durante los ocho años que consigna el Cuadro, como lo son los de Europa (47%) o China (208%). Para AL y C el crecimiento fue de 15%.

Del Cuadro 3.1 surge para nuestra región una demanda específica de democratización del acceso a la ES que permite incrementar las TBE, incremento que luego se traducirá en la existencia de un número creciente de egresados universitarios en la fuerza de trabajo de cada sociedad. La adecuación de las insti-

tuciones públicas de ES de cada país al cumplimiento de esta demanda no sólo cumplirá lo establecido en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) en cuanto al acceso a los estudios superiores y por ello redundará en mayor justicia social, sino que es un requisito insoslayable para el éxito a largo plazo de proyectos nacionales de progreso social y económico de los países de la región. Con esto se podrá satisfacer en cada una de las naciones, por un lado, la demanda de personal calificado que exige el crecimiento de la productividad global y, por otro, darle soporte, en materia de capital humano, a un aparato productivo innovador, capaz de generar nuevas formas de agregar valor a la producción primaria que aún hoy predomina en nuestras economías.

La gigantesca tarea que se plantea en cada una de nuestras sociedades exige que todo el sistema educativo, y en particular la ES, afronte el reto buscando los caminos propios en relación con el papel que necesariamente habrá de desempeñar el Estado en materia de financiación de la ES, el papel del ámbito privado, las regulaciones correspondientes para garantizar la calidad de las ofertas educativas etcétera.

En este marco, la cooperación con el ámbito universitario externo al país puede ir desde el intercambio de estudiantes avanzados a quienes se les valida académicamente su tránsito por las aulas de la universidad externa y recíprocamente con los estudiantes extranjeros que vienen en virtud del intercambio, hasta la formación de docentes en el exterior completando doctorados o estadías de posdoctorado, etcétera.

De lo dicho, para la región el proceso de democratización del acceso y, por ello, de crecimiento acelerado de los sistemas de ES, se trata de un ejercicio de pertinencia a gran escala, pues es un esfuerzo de

adecuación entre las demandas de las sociedades y la acción a largo plazo de las instituciones de ES de cada país. Un acto de afirmación de la pertinencia de los sistemas nacionales de ES que deberá consolidarse en políticas de Estado dirigidas a un desarrollo productivo que incorpore nuevas formas de producir y al avance en materia de justicia social.

3.2 La demanda de educación a lo largo de toda la vida para los egresados de la ES

Cuatro décadas atrás los planes de estudio de las carreras de grado se elaboraban procurando preparar al futuro egresado para el desempeño de la profesión desde el egreso hasta su retiro de la vida profesional activa. Predominaba la idea de que el estudiante debía tomar contacto conceptual a través de los cursos universitarios con todos los aspectos de lo que luego sería su ejercicio profesional. Se pensaba que si algún aspecto quedaba sin cubrir, el futuro profesional egresaría de la universidad con una preparación deficitaria.

Esta concepción presionaba hacia planes largos y enciclopédicos, pero era una concepción aceptada y dominante en los ámbitos universitarios de la región. Se pensaba, asimismo, que el egresado podía mantenerse actualizado en su profesión sobre la base de su propio esfuerzo e intereses y si debía recurrir a la universidad, ello sería en términos de consulta a sus bibliotecas especializadas.

Hoy, la concepción que nos guiaba en los 60, en la elaboración de los planes de estudio, no tiene el menor sustento en la realidad. La realidad hoy existente en materia de producción de nuevo conocimiento exige que el egresado deba ser asistido por la universidad para mantenerse actualizado en su profesión pero también para poder cambiar de orientación dentro de un mismo campo profesional. Ello es así pues está dentro de lo probable que, en

las cuatro o cinco décadas de duración de la vida útil del egresado, la orientación por la cual transita en la etapa estudiantil sencillamente desaparezca por obsolescencia y el egresado deba llevar adelante un aprendizaje institucional de otra u otras orientaciones para poder mantenerse activo en la profesión.

Estos datos de la realidad sustentan la noción de “educación permanente” o de “aprendizaje a lo largo de toda la vida” que podemos considerar - para el ámbito de los egresados universitarios- como una de las expresiones de esa “sociedad del aprendizaje” en la cual estamos ingresando.

Debe señalarse que este “aprendizaje a lo largo de toda la vida” transforma radicalmente las

características de los planes de grado. Como ya se dijo, colabora en la eliminación del enciclopedismo y disminuye su duración pero, asimismo, orienta la enseñanza de grado hacia los conocimientos fundamentales que luego permitirán seguir aprendiendo “a lo largo de toda la vida”.

Lo expuesto describe una demanda nueva que están experimentando las universidades del mundo entero. Demanda que tiene una intensidad proporcional al grado de desarrollo de las sociedades en las que están insertas. En el Cuadro 3.2 se muestra el porcentaje de la población de personas con formación universitaria que transitaron durante 1994-1995 por cursos de formación permanente en diferentes países.

38

Cuadro 3.2 Participación en cursos de educación permanente en el año anterior para empleados adultos con educación universitaria (1994-95) (%)

Australia	60
Bélgica	41
Canadá	56
Irlanda	41
Holanda	49
Nueva Zelanda	69
Polonia	33
Inglaterra	79
Estados Unidos	70

Fuente: OCDE 2000

Nótese que los porcentajes indicados en el Cuadro 3.2 refieren a la totalidad de población con educación universitaria en el país referido. Dicha población se conforma con la adición de todos los egresos universitarios en un periodo de unos 40 años (duración media de la actividad profesional de los egresados) debiendo restarse quienes no hacen ejercicio profesional y los fallecidos. Basta efectuar cálculos elementales para comprender que en las universidades de varios de estos países que han en-

carado la tarea de atender la demanda de educación continua para sus egresados, el número de alumnos (aunque no su dedicación) en los cursos de educación de pos-título supera o superará en corto tiempo, al número de estudiantes de grado.

Como es notorio entonces, esta nueva demanda que les surge a las universidades –proveniente fundamentalmente de sus propios egresados– exige a éstas fuertes transformaciones en la concepción de los planes de estudio de grado, en la necesidad de

organizar una oferta creciente de cursos de educación permanente y en la capacidad de seguir la evolución de los campos profesionales mediante ofertas de formación por fuera de los estrechos límites de las facultades profesionales tradicionales. La capacidad de adecuar la oferta educativa local a la demanda generada en el ámbito de los egresados no excluye sino que por el contrario estimula el intercambio y la cooperación entre las universidades del propio país, así como con el exterior, de donde puede (y quizás deba) provenir una fracción (no predominante) de la referida oferta educativa.

3.3 La demanda de la participación de las universidades en los “sistemas nacionales de innovación”

Siendo el conocimiento el recurso fundamental de la economía moderna y consecuentemente el aprendizaje un proceso de la mayor importancia social y económica (Lundvall, 1992), esto impone organizar el proceso de incorporación del nuevo conocimiento a todos los aspectos de la vida social y en particular al sistema productivo.

Ello lleva a encarar en forma programada, con un fuerte componente de acción por parte del Estado, los procesos de producción, transmisión y difusión del conocimiento.

La producción del conocimiento alude a la investigación científica por disciplina (forma habitual con que ésta se realiza en el ámbito universitario donde la curiosidad del investigador orienta la investigación) pero refiere también a la creación de nuevo conocimiento promovida por problemas que convocan a la interdisciplina y, finalmente, refiere también al desarrollo de procesos y productos en el seno de los ámbitos productivos.

La transmisión del conocimiento refiere a la formación de los portadores del mismo en las nuevas generaciones (la enseñanza formal donde las

universidades desempeñan un papel fundamental), las publicaciones científicas, las patentes, los libros, etcétera.

La difusión apunta a extender el conocimiento a todo el cuerpo social. En el ámbito productivo se denomina extensión industrial o extensión agraria y apunta a los productores individuales y a las pequeñas y medianas empresas que, por su escala, carecen de posibilidades de sostener departamentos de desarrollo propios.

Este complejo tejido social que comprende la creación y el flujo del conocimiento, así como su inserción en la economía, es el contenido de los “sistemas nacionales de innovación” (SNI) que han pasado a ser hoy un aspecto capital en la organización de las naciones más desarrolladas. Es en el seno de estos SNI donde ocurre la “investigación distribuida” característica de la producción moderna del conocimiento (Gibbons *et al.*, 1994).

Estos SNI incluyen el ámbito en el cual se realiza la investigación y el desarrollo de nuevos productos y procesos (I+D).

Examinando dicho ámbito en AL, a la luz de los datos que se consignan en el Cuadro 3.3, se observa que este ámbito tiene una dimensión muy reducida, tanto en número de investigadores, como en la inversión realizada respecto al Producto Bruto, al comparar dicho ámbito con sus correspondientes en el mundo hoy más desarrollado. Por otro lado, también se observa que el producto de la I+D realizada tiene un impacto muy reducido en relación con la producción científica mundial. Este impacto es sustantivamente menor que la proporción que le corresponde a la región –respecto al mundo– por su población o por su producto nacional bruto. El impacto es aún más reducido si pasamos del conocimiento científico a los indicadores de avance tecnológico (patentes a residentes o ingreso por exportación de conocimiento).

Cuadro 3.3 Participación de América Latina y Caribe en la producción científica y tecnológica del mundo.

Concepto	Participación
PNB de AL y C respecto al PNB mundial (1994)	8,4 %
Población de AL y C respecto a la población mundial (1995)	8,4 %
Gasto en I+D de AL y C respecto al gasto en I+D mundial (1994)	1,9 %
Publicaciones científicas de AL y C respecto al total mundial (1995)	1,6 %
Gasto en I+D en AL y C como % del PBI (1995)	0,55 %
Gasto en I+D en países OCDE como % del PBI	2,2 %
Número de científicos e ingenieros en I+D (por millón de habitantes) en AL y C (1995)	335
Número de científicos e ingenieros en I+D (por millón de habitantes) en países de OCDE de ingresos altos (1996-2000)	3305

Fuentes: World Science Report 1998 (UNESCO). Informe Mundial sobre Educación 1998 (UNESCO). Informe sobre Desarrollo Humano 2003, PNUD.

40

Si se examina en AL quien ejecuta las actividades de I+D, el Cuadro 3.4 indica que en un 83.6% éstas se realizan en universidades y laboratorios dependientes del gobierno. En los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Econó-

micos (OCDE) las universidades y las dependencias estatales son responsables sólo por el 31.7% de las actividades y el 78.3% restante se efectúa en el seno de empresas productivas.

Cuadro 3.4 Participación de las universidades y de dependencias del estado en la ejecución de I+D.

Concepto	Participación
% de I+D efectuada por Universidad y gobierno en AL y C	83,6 %
% de I+D efectuada por Universidad y gobierno en países OCDE	31,7 %

Fuentes: World Science Report 1998 (UNESCO). Informe Mundial sobre Educación 1998 (UNESCO). Informe sobre Desarrollo Humano 2003, PNUD.

En el Cuadro 3.5 puede observarse cómo en AL los indicadores usuales en lo que refiere a la producción de conocimiento de interés para la producción (conocimiento patentable y que genera retornos al

país por royalties y derecho de licencia) están muy atrás respecto a los indicadores correspondientes de los países de OCDE con mayores ingresos.

Cuadro 3.5 Situación de AL en cuanto a la generación de conocimiento de interés para la producción

Concepto	Participación
Patentes concedidas a residentes en AL y C (por año y por millón de habitantes) (1999)	2
Patentes concedidas a residentes en países de la OCDE de ingresos altos (por año y por millón de habitantes) (1999)	354
Patentes de AL y C respecto al total registrado en 1995 en EEUU	0,2%
Ingresos por concepto de royalties y derechos de licencia en AL y C (USD por habitante y por año) (1999)	0.7 USD
Ingresos por concepto de royalties y derechos de licencia en países OCDE de ingresos altos (USD por habitante y por año) (1999)	78.4 USD

Fuentes: World Science Report 1998 (UNESCO). Informe Mundial sobre Educación 1998 (UNESCO). Informe sobre Desarrollo Humano 2003, PNUD.

Estas múltiples “malformaciones” que hoy exhibe la creación de conocimientos en nuestra región en cuanto a dimensiones, sectores de ejecución y financiamiento y al carácter predominante en la creación regional de conocimientos, son la contracara o el reflejo, de los contextos económico-tecnológicos por los cuales nuestra región ha transitado en el último medio siglo. Contextos económico-tecnológicos que orientaron hacia el exterior la demanda local de los conocimientos necesarios para sustentar el aparato productivo de nuestras naciones y, precisamente por ello, no estimularon la creación dentro de sus sociedades de un tejido social que oficie de soporte de los procesos de innovación productiva que hoy la sociedad requiere para su progreso.

Sin embargo esta capacidad de creación de conocimientos (que radica fundamentalmente en las grandes universidades públicas de la región), a pesar de sus deficiencias si se le evalúa desde el punto de vista de un SNI, es la única que hoy dispone la región y es en su seno que, en nuestros países, se cultiva la ciencia moderna y algunas de sus aplicaciones. Por ello, es con su concurso que deberá construirse hacia el futuro.

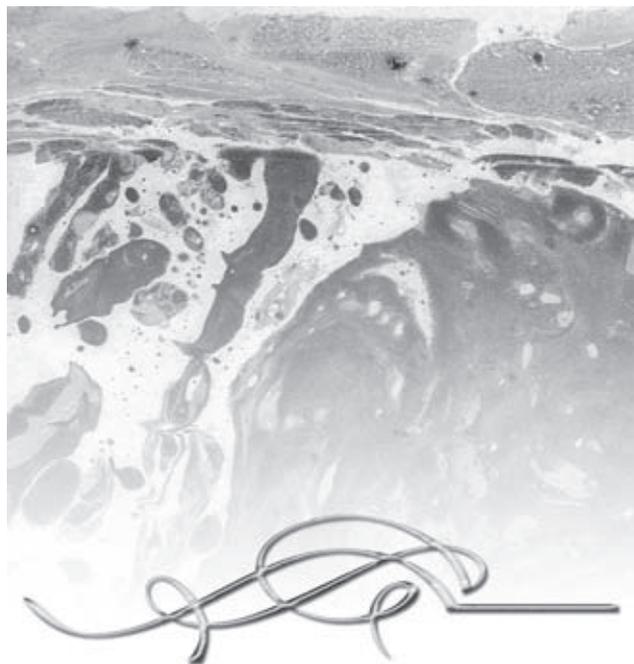
En este último aspecto tiene gran importancia la actitud que asuman las universidades de la región, en particular las grandes universidades públicas, donde, como ya se dijo, se encuentra la casi totalidad de los recursos humanos de alta calificación y experiencia en materia de investigación científica.



Ha sido frecuente en los ámbitos académicos de la región una postura en la cual el atributo de la calidad en la actividad de creación del conocimiento, entendiendo dicha calidad fundamentalmente como prestigio internacional, lleva a pensar que con ello la academia ha cumplido con su parte y que es responsabilidad del futuro proyecto nacional promover su utilización en el ámbito local (Dagnino *et al.*; 2002).

Y por el contrario, creemos que un proyecto nacional que genere demanda de conocimiento pertinente referido a problemas de trascendencia social y económica, obligará a las instituciones públicas de educación superior a efectuar un gran esfuerzo de apertura para elaborar, en conjunto con los actores sociales convocados como protagonistas del desarrollo nacional planteado, una agenda de problemas a encarar y resolver con la aplicación del conocimiento científico más avanzado.

Las modalidades que debe adquirir este esfuerzo de apertura de todos los actores sociales y, en un lugar destacado, de las propias universidades públicas, habrán de ser pautadas, con acuerdo de



las partes, en todo proyecto nacional que pretenda cambiar el destino de nuestros países, a favor de las grandes mayorías y con el concurso imprescindible de la ciencia y sus aplicaciones.

3.4 La demanda de afirmación de la identidad nacional

La globalización de la economía y de las comunicaciones actualmente en curso genera la necesidad de afianzamiento de las identidades nacionales de regiones y naciones, amenazadas por una homogeneización con las culturas de las naciones cuyas empresas dominan dichos ámbitos. Ello le asigna una particular significación a los estudios sociales y humanísticos, orientados a conocer mejor nuestras singularidades y potencialidades como naciones y como una importante región del mundo actual. La investigación en la historia, la economía, el derecho, las artes, la filosofía y los procesos políticos y sociales que nos han tenido como protagonistas, cobran una importancia dramática en el caso de una región que busca insertarse en el mundo con perfil propio.

En los aspectos citados, a las universidades de AL les corresponde un papel relevante. En ellas se cultivan todas las orientaciones del conocimiento y sus investigadores han producido y habrán de seguir produciendo obras que rescatan nuestro pasado, indagan sobre las señas de identidad de nuestra sociedad y efectúan aportes que nos distinguen y nos vinculan con otras sociedades de la región y el mundo.

Esta demanda es quizás la más amplia y compleja de las cuatro aquí citadas y, quizás, también la capacidad de nuestras sociedades de construir su identidad se afirme con estos procesos de consolidación de la pertinencia de su ES.

4- Comentario final

Cuando en el cierre de la Conferencia “París + 5” las diversas delegaciones de América Latina cuestionaron el concepto de la ES como “bien público global” señalando certeramente que “el desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global tiene como consecuencia el fortalecimiento de hegemonías que existen de facto”, seguramente tenían presente demandas como las señaladas en el texto precedente y cuyos portadores son actores sociales relevantes en los escenarios nacionales y regionales de AL.

En AL los hijos de las familias de bajos ingresos y cuya residencia no se encuentra en una ciudad de importancia nacional, difícilmente ingresen a una institución de ES, a menos que se consolide una política de Estado orientada por la convicción que el acceso a la misma es un derecho de esos jóvenes y una necesidad de la sociedad futura.

Los millones de jóvenes latinoamericanos que egresarán en la próxima década de instituciones de ES en AL podrán mirar con confianza su futuro profesional sabiendo que su capacitación podrá adaptarse a la evolución del conocimiento en su área profesional, si los estados y las instituciones de ES de la región asumen la misión de atender la demanda de educación continua de sus egresados y se capacitan académica e institucionalmente para hacerlo.

Los trabajadores legítimamente preocupados por la estabilidad de su ámbito laboral, los pequeños, medianos y grandes empresarios que han visto el colapso de las viejas empresas debido a su incapacidad de competir en un mercado abierto, deben saber que la capacidad científica nacional y regional, que se concentra en las instituciones de ES y los estados nacionales, asumen con fuerza la responsabilidad de impulsar, sostener y desarrollar un sistema nacional de innovación capaz de generar nuevos modos de

producir, que hagan del agregado de valor un hecho cotidiano.

En los escenarios descritos precedentemente la pertinencia de la ES ha sido tomada como un atributo fundamental del nivel educativo superior, nivel cuya importancia social crece con la significación cada vez mayor del conocimiento en el futuro las naciones. Si este atributo se ignorara o negara, las hegemonías a las que se aludió anteriormente tendrían más expedito aún el camino para adueñarse de los destinos de nuestros países.

Notas

- (1) El contenido de este capítulo corresponde, en líneas generales, con lo expuesto por el autor en el trabajo titulado “París + 5 ¿Seguimiento o revisión de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la Unesco (París, 1998)”. Dicho trabajo se encuentra disponible en <http://www.rau.edu.uy/universidad/consultiva/rectorado>.
- (2) El contenido de este capítulo corresponde, en líneas generales, con lo expuesto por el autor en trabajo titulado “París + 5 ¿Seguimiento o revisión de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la Unesco (París, 1998)?” y en el del trabajo del Prof. L. Bizzozero et al. titulado “La educación superior en las negociaciones de comercio internacional. Opciones planteadas al espacio regional del Mercosur”. Ambos trabajos están disponibles en <http://www.rau.edu.uy/universidad/consultiva/rectorado>.
- (3) El contenido de este capítulo corresponde, en líneas generales, con lo expuesto por el autor en los trabajos titulados: “Características y oportunidades de la investigación científica en las universidades de AL” publicado en la revista *Universidades*, Revista de la Udelar, n. 18, 1999, p. 7-40 y en “Proyectos nacionales y conocimiento en AL: El papel de las universidades”. Conferencia presentada en el Seminario Internacional Universidad XXI, realizado en Brasilia, 25-27 de noviembre de 2003. Estos trabajos se encuentran disponibles en <http://www.rau.edu.uy/universidad/consultiva/rectorado>.

Bibliografía

- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 5-8 octubre 1998. *La Educación Superior en el Siglo XXI : Visión y Acción*.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 5-8 octubre 1998. *Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*.
- Dagnino et al. *Gestão estratégica da Inovação*, Cap. 10, 2002, Cabral Editora e Livraria Universitaria, 2002.
- Gibbons, Michael et al. *The new production of knowledge. The dynamic of science and research in contemporary societies*, Sage Publications, 1994.

Guarga, R. "La investigación científica en las universidades de América Latina : características y oportunidades", en *Universidades* : Revista de la UDUAL, n. 18 (jul.-dic. 1999), p. 13-27.

Guarga, R. "Proyectos nacionales y conocimiento en América Latina : el papel de las universidades". Conferencia presentada en el Seminario Internacional Universidad XXI, realizado en Brasilia, 25-27 de noviembre de 2003.

Lundvall, B., *National systems of innovation*, Pinter Publishers, London, 1992.

Stiglitz, J. E. *El malestar en la globalización*. 1ª. Ed. Buenos Aires, Santillana, 2002.

World Bank. *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington DC, 2002.

World Bank. *Higher Education : The Lessons of Experience*. Washington DC, 1994.

World Bank, Unesco. *Higher Education in Developing Countries : Peril and Promise*. Washington DC, 2000.

FACULTAD DE ECONOMÍA, UNAM

investigación económica

revista trimestral

Investigación económica es una revista arbitrada y científica fundada en 1941. Difunde artículos y documentos relacionados con la ciencia económica cuyas aportaciones sean relevantes para la investigación y la discusión académicas. Por su grado de excelencia se encuentra en los más importantes índices internacionales como *Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica de Conacyt (IRMICYT)*, *Journal of Economic Literature (Econ-Lit)*, *Public Affairs Information Service, Inc. (PAIS)*, *Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE)* y *Sistema de Información de Publicaciones Científicas Seriadas en América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX)*.

Asimismo se puede consultar en las páginas web de *Tulane University* <<http://www.tulane.edu/~latinalib/revistas.html>> e *Instituto Iberoamericano de Berlín* <<http://www.spk.berlin.de/cc.cframend.htm>>, así como en las bases de datos del *Centre de Documentation Sur l'Amérique Latine Maison de la Recherche (UTM)*, *Toulouse, Francia*, y *Latin American Data Base, University of New Mexico* <<http://ladb.unm.edu>>.



44

El pago se podrá realizar mediante cheque o Giro Postal a nombre de la Facultad de Economía, UNAM, enviando su pago a:

Facultad de Economía, UNAM
Edificio B, primer piso, Circuito Interior,
Ciudad Universitaria, D. F., C. P. 04510

Depositos:

Nacional:

Banco: BBVA-Bancoamer, S. A.
Cuenta: 3891-6
Referencia: 218423010003210172

Internacional:

Banco: Chase Bank of Texas
Cuenta: 1693118
Tipo de cuenta: cheque dólares americanos

Informes:

Coordinación de Publicaciones
Teléfonos: 5622 2131 y 5622 2137
Fax: 5622 2140

Página web <<http://www.economia.unam.mx>>
Correo electrónico <invecon@servidor.unam.mx>
Distribución Editorial: <distedit@economia.unam.mx>

Suscripción:

Nacional: \$210.00

Internacional:

55 dls. Estados Unidos y Centroamérica
65 dls. América del Sur y Europa
85 dls. Asia, África y Australia

Precio por ejemplar: \$55.00 (incluye envío)