

CRES 2018



A CIEN AÑOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA

Hacia un nuevo manifiesto
de la educación superior latinoamericana

Rafael Guarga

Coordinador

Con la colaboración de:

César Tcach

Elvira Martín Sabina

Ana Lúcia Gazzola

Carlos Bianchi

Imanol Ordorika

Lincoln Bizzozero Revelez

Nicolás Pose

A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana /
Coordinado por Rafael Guarga.
Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba:
Universidad Nacional de Córdoba.

- 1.- Enseñanza superior – América Latina
- 2.- Enseñanza superior – Caribe
- 3.- Enseñanza superior – Universidades
- 4.- Enseñanza superior – Instituciones
- 5.- Enseñanza superior – Tendencias y desarrollo

©UNESCO-IESALC y UNC, 2018

Editores:

Pedro Henríquez Guajardo
Director del Instituto Internacional
de la UNESCO para la Educación Superior
en América Latina y el Caribe
Hugo Juri
Rector de la Universidad Nacional de Córdoba

Instituto Internacional de la UNESCO
para la Educación Superior
en América Latina y el Caribe
Edificio Asovincar, av. Los Chorros c/calle
Acueducto, Altos de Sebacán
Apartado N° 68.394, código postal 1062-A
Caracas, Venezuela
Teléfono +58.212.2861020
Correo electrónico: IESALC@unesco.org.ve
Página electrónica: <http://www.IESALC.unesco.org.ve>

Universidad Nacional de Córdoba
Av. Haya de la Torre, s/n
Pabellón Argentina - Ciudad Universitaria
Código postal X5000HUA
Córdoba, Argentina
Página electrónica: <https://www.unc.edu.ar/>

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

El libro está disponible en la página electrónica de UNESCO-IESALC (<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>) y en la de la editorial de la UNC (www.editorial.unc.edu.ar), de donde puede ser descargado de manera gratuita como libro digital

Comité editorial:
Débora Ramos
Ayuramí Rodríguez
Elizabeth Sosa
César Villegas

Corrección de estilo:
Damián Weisz

Diseño de la colección CRES 2018
y de la carátula:
Pedro Quintero

Diseño y diagramación del texto:
Rosa Milgrom
Elisa Barrios

Depósito Legal: DC2018000804
ISBN: 978-980-7175-45-6

Impreso en Córdoba, Argentina,
por la Universidad Nacional de Córdoba

TABLA DE CONTENIDO

7	Prólogo
9	Introducción
19	La Reforma de Córdoba: caleidoscopio de ideas y laboratorio de experiencias en América Latina y el Caribe César Tcach
37	Resumen de la CRES de 1996 Elvira Martín Sabina
49	La CRES 2008 como eje de la acción de América Latina y el Caribe en los contextos regional e internacional en educación superior Ana Lúcia Gazzola
87	Ciencia, tecnología, innovación y desarrollo: el papel de las universidades en América Latina Carlos Bianchi y Rafael Guarga
115	Repolitizar la casa: las universidades de América Latinaa cien años de la Reforma de Córdoba Imanol Ordorika
131	Universidad y educación superior frente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. Modelo e ideas en el escenario internacional y oportunidades para una nueva reforma Lincoln Bizzozero Revelez y Nicolás Pose
165	Anexo. Documento propositivo
179	Sobre los autores



La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) es convocada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe, con una periodicidad aproximada de diez años. La primera Conferencia tuvo lugar en La Habana, Cuba, en 1996, y la segunda se efectuó en Cartagena de Indias, en 2008. En esta oportunidad, UNESCO- IESALC convocó a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de Argentina, para organizar conjuntamente la tercera edición del evento, que se realiza en la ciudad de Córdoba, entre el 11 y el 14 de junio de 2018, en el marco del centenario de la Reforma Universitaria de 1918, cuyos postulados se extendieron por toda la región.

La CRES 2018 refleja un constante proceso de estudio y reflexión, iniciado desde la Conferencia de La Habana. En este sentido, se ha planteado desde el inicio de su organización concertar la Declaración y Plan de Acción sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, en la perspectiva del desarrollo humano sostenible y el compromiso con sociedades más justas e igualitarias, ratificando la responsabilidad de los Estados de garantizar la educación superior como bien público y derecho humano y social. Así, en el debate amplio y fructífero surge la Declaración de la CRES como un marco de referencia para las futuras políticas públicas y académicas de ES regionales.

La Conferencia se ha estructurado alrededor de siete ejes temáticos profusamente analizados en la etapa preparatoria. Estos ejes nos invitan a debatir los grandes problemas estructurales de la región, responsables de tantas injusticias y deudas. A continuación, especificamos cuáles son y quiénes fungieron como coordinadores temáticos: (1) *La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe* (María José Lemaitre); (2) *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (Daniel Mato); (3) *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe* (Jocelyne Gacel-Ávila); (4) *El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y del Caribe* (Humberto Grimaldo); (5) *La investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe* (René Ramírez); (6) *El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y del Caribe* (Pedro Henríquez Guajardo); y (7) *A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la universidad latinoamericana* (Rafael Guarga).

Durante las etapas previas a la Conferencia de Córdoba, se han realizado encuentros temáticos preparatorios, foros virtuales, reuniones, seminarios, eventos y una amplia gama de mecanismos de consulta y análisis, de manera tal de incluir todas las visiones posibles y darle cabida a la mayor cantidad de participaciones de los actores, instituciones y gobiernos interesados. Todos estos aportes contribuyen a enriquecer la reflexión y el debate sobre los tópicos tratados y plantean a la región los desafíos pendientes que enfrentan los sistemas e instituciones de educación superior hacia su consolidación.

Con el objetivo de difundir los trabajos preparatorios de la Conferencia de Córdoba, se diseñó la *Colección CRES 2018*, integrada por diez libros: uno general sobre las tendencias en la región en torno a la materia, un texto por cada eje (7 libros temáticos), uno de resúmenes ejecutivos (sobre los contenidos de los 7 textos anteriores) y un libro especializado (en el que participan los ministerios de educación interesados, organismos internacionales, redes de educación superior y cátedras UNESCO).

El presente libro temático reflexiona sobre la vigencia de la Reforma de Córdoba en su centenario. Hace un recorrido por los aspectos más relevantes de la CRES 1996 y la CRES 2008. En el marco del desarrollo de América Latina y el Caribe, analiza el papel de las instituciones de educación superior, en particular de las universidades, y destaca cómo ha sido el proceso de su construcción durante las últimas décadas y cuáles son los principios que deberían orientar su consolidación. Asimismo, evalúa la importancia actual de las IES de cara a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Como podrá apreciarse, esta obra nos permite comprender la historia de las universidades latinoamericanas y proyectar hacia el futuro sus compromisos y desafíos.

Finalmente, invitamos a la lectura y a la discusión de estos planteamientos para fortalecer y/o transformar, entre todos, los sistemas de educación superior que necesitan nuestros países.

Francisco Tamarit
Coordinador general
de la CRES 2018

Hugo Juri
Rector de la Universidad
Nacional de Córdoba

Pedro Henríquez Guajardo
Director de UNESCO - IESALC

INTRODUCCIÓN

Rafael Guarga

El material correspondiente al eje A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana fue elaborado por un equipo integrado por los autores de los trabajos que se presentan en este libro.

Se trata de un equipo multidisciplinario y multinacional que trabajó en un período de tiempo muy reducido con la finalidad señalada. Sin embargo –y como el lector comprobará–, el material que aquí se presenta, producto de dicho trabajo colectivo, tiene una muy significativa coherencia interna.

Ello se explica porque, si bien el trabajo en conjunto ha sido de muy corta duración, las trayectorias académicas y personales de los referidos autores –todos ellos comprometidos estrechamente con la vida universitaria de sus respectivos países y de la región– recogen experiencias diversas, pero confluyentes, en cuanto a la singular vigencia de la Reforma de Córdoba en su centenario.

El abordaje que se hace en los capítulos del libro parte de un conocimiento profundo, por parte de cada uno de los autores, de las temáticas específicas que en ellos se trata, así como de una intensa vivencia presencial en los debates que se dieron en la región (Conferencias Regionales de 1996 y 2008) y en el mundo (Conferencias Mundiales de 1998 y 2009).

Esperamos que el lector, luego de una lectura atenta del material aquí presentado, comparta nuestra convicción sobre la significación del legado de la Reforma de Córdoba en la historia de la universidad latinoamericana y la importancia de proyectar hacia el futuro sus bases programáticas.

En lo personal, fue una experiencia de gran valor el haber coordinado el trabajo de un equipo de universitarios tan calificado como comprometido con los destinos de las universidades de América Latina y el Caribe.

PRESENTACIÓN DE LOS CAPÍTULOS DEL LIBRO

CAPÍTULO 1: LA REFORMA DE CÓRDOBA:
CALEIDOSCOPIO DE IDEAS Y LABORATORIO
DE EXPERIENCIAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

En el centenario de la Reforma de 1918 no se conmemora una mera efeméride. Tampoco se celebra un objeto de culto, porque nada más ajeno al espíritu de la reforma universitaria que la pleitesía hacia cualquier dogma o

verdad absoluta. La radical contemporaneidad del movimiento de 1918 se expresa en un dato contundente: hoy, cien años después, diecisiete países de la región incluyen en sus constituciones nacionales el principio de la autonomía universitaria: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Algunas lo hacen de modo genérico, otras lo hacen de forma más detallada. Esto no significa que en todos lados se haya realizado el ideal reformista; sin embargo, permite corroborar su impacto en las culturas políticas de América Latina, en sus valores y representaciones.

A lo largo del siglo XX, el reformismo formó parte de una cultura política extendida en América Latina que se nutrió y resignificó al compás de elementos presentes en las propias configuraciones de valores y representaciones existentes en los diversos países: el anticlericalismo y el antimperialismo –fundamentalmente en clave antinorteamericana– en México y Cuba; el radicalismo y el socialismo en Argentina; el batallismo y el antimperialismo ético en Uruguay; el indoamericanismo y el marxismo en Perú; las rebeliones anticonservadoras en Colombia y el combate antidictatorial y antiautoritario en la mayor parte de los países del continente. Tres matrices operaron en contra de las oleadas reformistas: la estatal-autoritaria, la clerical y la propiamente militar-dictatorial.

Empero, un siglo después es posible constatar la pervivencia de su legado en la vida universitaria latinoamericana. Por ello, en términos comparativos con el mundo académico europeo y norteamericano, la participación de los estudiantes –pero también de los docentes, egresados y algunos casos del personal administrativo– en el gobierno de las universidades constituye un sello distintivo. Ciertamente, ello no garantiza la calidad de la enseñanza, pero abre las puertas a interacciones sociales en que las cercanías entre los actores permiten imaginar una universidad democrática.

A tenor de lo expuesto, es posible afirmar que la reforma de 1918 dista de ser un dato, tampoco un mero acontecimiento. Puede ser concebido, en cambio, como un fenómeno histórico de larga duración y una caja de herramientas para pensar el presente. Desde esta perspectiva, el primer capítulo de este libro se articula en torno a dos secciones. En la primera se ubica históricamente la Reforma de 1918 y se estudian los filones de pensamiento que nutrieron el pensamiento reformista y lo dotaron de una identidad. En el caso argentino –y en particular de Córdoba– se correlaciona con un doble proceso de transición. En el plano político fue parte constitutiva del proceso de transición a la democracia, que había permitido al radical Hipólito Yrigoyen desplazar a

los conservadores y ganar las primeras elecciones nacionales con voto secreto y universal masculino en 1916. En el orden social, fue la consecuencia cultural más relevante del proceso de transición de una sociedad tradicional a una sociedad moderna, surcada por trenes, tranvías eléctricos, inmigrantes, organizaciones obreras y una cada vez más potente opinión pública. De este modo, se avanza en la indagación del reformismo como una suerte de macroidentidad que atraviesa transversalmente distintas ideologías y fuerzas políticas.

En la segunda parte del primer capítulo, se analiza su impacto desigual en diversos países de América Latina y el Caribe. Se estudian –en clave comparada– sus logros y limitaciones, avances y retrocesos. En este sentido, el análisis escapa a relaciones causales unilineales para ubicarlo como emergente de un conjunto de coordenadas ideológicas y políticas que atravesaron las fronteras nacionales.

CAPÍTULO 2: LAS CONFERENCIAS REGIONALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (CRES 1996 Y 2008) Y SU EXPRESIÓN EN LAS CONFERENCIAS MUNDIALES (CMES 1998 Y 2009)

2.1. RESUMEN DE LA CRES 1996

La Conferencia Regional de La Habana (Cuba) sobre *Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, realizada del 18 al 22 de noviembre de 1996 (CRES 1996) y auspiciada por IESALC-Unesco, fue la primera conferencia regional realizada sobre aspectos esenciales para ese nivel de educación; las experiencias logradas fueron útiles para otros eventos similares en otras regiones del mundo. Sus resultados aportaron significativamente a los contenidos de las resoluciones de la Conferencia Mundial de Educación Superior que se realizó en la sede central de la Unesco, en París, dos años más tarde (CMES 1998).

Debe destacarse que, tanto a nivel regional como mundial, se enfatizó la significación de la pertinencia de la educación superior respecto a la sociedad en la que ella radica. Desde este punto de vista, la educación superior debe considerarse como un «bien público con pertinencia social». Otro aspecto cardinal que se enfatizó en las resoluciones de la CRES 1996 fue el de la responsabilidad social universitaria, destacándose qué aspecto debía vincularse estrechamente con el desarrollo económico y social del país y el favorecimiento de la cooperación internacional solidaria.

En la reunión de La Habana se alcanzó un alto apoyo en la comprensión y el respaldo al considerar a la educación superior como un bien público, en

estrecho vínculo con la sociedad en la que se asienta (bien público con pertinencia social). Este punto de vista destaca la ineludible responsabilidad de los Estados en materia de educación superior y se contraponen con las políticas apoyadas por poderosas agencias internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Fondo Monetario Internacional.

Estas agencias internacionales contraponen al concepto de «bien público con pertinencia social» el concepto de «bien público global». Este último punto de vista supone que existan –en el contexto internacional– universidades que impartan una enseñanza con «calidad global» (pertinente a toda sociedad del planeta). De ello se concluiría que estas universidades deberían ser referencia en materia de educación superior para cualquier sociedad considerada en el planeta.

En la CRES 1996 se hizo evidente que el concepto de «bien público global» aplicado a la educación superior, en tanto sea aceptado por el contexto internacional, legitima una fuente de gigantescas ganancias para aquellas universidades insertas en el mundo desarrollado que comercializan servicios de educación superior a escala planetaria. El concepto de «bien público global» lleva a convertir a la enseñanza superior en un bien privado altamente lucrativo (una mercancía) cuya escala de comercialización es el planeta y cuyos beneficiarios potenciales serían aquellas universidades del mundo hoy más desarrollado, interesadas en comercializar sus servicios fuera de fronteras.

Estos puntos de vista, aprobados en la CRES 1996, fueron llevados por las delegaciones de ALC a la CMES 1998 y allí encontraron un amplio apoyo, tal como se refleja en la importante y rica *Declaración final* de la referida conferencia mundial.

2.2. LA CRES 2008 COMO EJE DE LA ACCIÓN DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE EN LOS CONTEXTOS REGIONAL E INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Cartagena (Colombia) en 2008 (CRES 2008), auspiciada por IESALC-Unesco, constituyó una instancia trascendente de encuentro e intercambio entre los protagonistas de la educación superior de la región. En el trabajo referido a esta conferencia se abordan algunas de las principales ideas seleccionadas de la *Declaración*, del *Plan de acción* y de las diferentes comisiones, entre ellas: el papel del Estado; la necesidad de impulsar profundas transformaciones de la educación superior como un llamado a todos los actores sociales; la responsabilidad social universitaria; las redes académicas; los cambios del Estado

pasando de benefactor a desertor; la posibilidad de impacto negativo en la competitividad entre instituciones docentes que puede afectar los valores y misiones universitarias; la necesidad de futuro de construir una identidad universitaria propia; la atención a la convalidación de estudios, títulos y diplomas y al estímulo a la movilidad de profesores y estudiantes.

Otros temas se refieren a la consideración de la insuficiencia del trabajo en redes; los problemas de financiamiento –entre cuyas reflexiones se plantea que su carácter no es económico, sino político–; la necesidad de construir capacidades endógenas y cooperativas en particular en núcleos de frontera del conocimiento y la necesidad de cimentar un nuevo tipo de cooperación académica. Finalmente, a algo más de dos décadas de la CRES 1996, un aspecto trascendente que es necesario abordar a partir de la misión de la educación superior se refiere a la situación sociopolítica en Latinoamérica y el Caribe, destacando su complejidad –especialmente por los impactos del neoliberalismo– y relacionando todo ello con los propósitos de la Reforma de Córdoba.

En el trabajo se destaca:

1. El contexto: Análisis de las tendencias cada vez más visibles en algunos sectores de Unesco de fortalecer las hegemonías internacionales en educación superior en la dirección de los supuestos y principios del Banco Mundial y de la OMC. Tentativas de fragilizar la posición del IESALC. La indefinición sobre la realización de una Conferencia Mundial. El fortalecimiento de la articulación entre las redes de universidades de América Latina y el Caribe y la decisión colectiva de realizar la CRES en 2008, antes de todas las otras regiones y antes de la definición sobre la CMES. La financiación por parte de los países miembro sin aportes centrales. La construcción colectiva de la agenda, incluyendo eventos paralelos de interés de la región, como la Feria de CTI y el Seminario de Evaluación. La preparación de los libros base, como *Tendencias de Educación Superior en América Latina y el Caribe*.
2. La importancia estratégica de la CRES 2008 para la agenda mundial sobre educación.
3. Agenda y cobertura del evento. La CRES 2008 en números. Comentarios sobre la realización del evento.
4. Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe: el consenso regional. Principales puntos acordados.
5. El *Plan de acción* de la CRES 2008: expansión de la cobertura con calidad, pertinencia e inclusión social; políticas de evaluación y aseguramiento de la

calidad; innovación educativa; agenda regional de CTI; integración regional e internacionalización; recomendaciones para las IES, gobiernos, redes de universidades y organismos internacionales; propuestas para la CMES.

6. El legado de la CRES 2008: el rol de ENLACES; articulación entre las redes; la participación en la CMES 2009; la reacción regional a la inclusión de la educación superior en los acuerdos del GATS de la OMC.
7. Consideraciones finales: De 1918 a 2018: el papel de la CRES 2008 en la trayectoria de reafirmación del legado de Córdoba ante los nuevos escenarios en educación superior en el mundo y en la región.

CAPÍTULO 3: CIENCIA, TECNOLOGÍA, INNOVACIÓN Y DESARROLLO: EL PAPEL DE LAS UNIVERSIDADES EN AMÉRICA LATINA

En la plataforma de Córdoba de 1918 se expresa: «Hoy la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático».

Un siglo más tarde, observando la región, se constata que la Reforma prosperó en las universidades, principales enclaves en los que, en el presente, se cultiva la ciencia en América del Sur y el Caribe.

Sin embargo, si se mira fuera de estos ámbitos universitarios reformistas, si se contemplan los gigantescos ámbitos productivos agrícolas e industriales y los grandes organismos de servicios de nuestros países se verá, salvo contadas excepciones, que las notables aplicaciones del conocimiento científico que hoy se emplean, las innumerables creaciones tecnológicas a las que el conocimiento científico ha dado lugar y que constituyen el entramado conceptual de la producción y los servicios que relacionan a la región con el mundo llegaron y continúan llegando a la región desde fuera de ella.

Parangonando la radical afirmación de un siglo atrás respecto a la relación de la ciencia con el ámbito universitario que la Reforma se propuso transformar, podría decirse hoy, un siglo después, que una inmensa e insoslayable tarea que los países de alc tienen por delante es impulsar e incorporar la creación científica local a todos los ámbitos de la vida productiva nacional y, en particular, a aquellos relacionados con la producción exportable.

El complejo proceso de cambio de las economías de los países de alc de su condición actual de productores de materias primas con reducido valor agregado localmente a economías sustentadas en la incorporación de valor a sus productos le asigna a las universidades de la región un papel estratégico fundamental en la construcción de ese futuro.

Es en ellas donde ha radicado –y tendrá que radicar en mucho mayor grado– la capacidad de generar los conocimientos avanzados capaces de sustentar dicho cambio en su aplicación productiva.

En la Universidad de Córdoba, un siglo atrás, la radical acción transformadora de sus estudiantes, expresada magistralmente en el *Manifiesto* por la pluma de Deodoro Roca, apuntaba en la dirección correcta.

Consolidar sus postulados, apuntar a sociedades más justas mediante la creación de nuevo conocimiento básico y aplicado, hacer de nuestras universidades una poderosa herramienta y un aliado imprescindible en la transformación avanzada de la vida de nuestros pueblos, es una tarea impostergable.

Esta tarea solo podrá llevarse a cabo con un fuerte compromiso de los universitarios de la región, tan trascendente como el asumido en Córdoba cien años atrás.

CAPÍTULO 4: REPOLITIZAR LA CASA: LAS UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA A CIEN AÑOS DE LA REFORMA DE CÓRDOBA

El movimiento de reforma universitaria iniciado en Córdoba en 1918 se expandió por casi toda América Latina. Su contenido contribuyó a dar una identidad distintiva a la universidad latinoamericana. Autonomía, cogobierno, libertad docente y, sobre todo, la asunción por la universidad de responsabilidades políticas frente a la nación y la defensa de la democracia, conformaron una tradición específica, a la que se ha denominado universidad constructora de Estado.

Las grandes transformaciones mundiales del último cuarto del siglo XX y la emergencia de un modelo hegemónico de universidad elitista de investigación, procedente de los Estados Unidos, pusieron en crisis identitaria y programática a las universidades de la región. El fin del Estado benefactor tuvo diversas implicaciones para estas universidades. El abandono de los Estados nacionales de su papel conductor en el desarrollo de los países significó también una pérdida de centralidad de las universidades en la elaboración y construcción de políticas e instituciones nacionales. Además, la reducción del gasto público –incluido el financiamiento de la educación superior– colocó a las universidades en una condición de desamparo y resistencia permanente frente a políticas y proyectos privatizadores y mercantilistas.

Desde fines de los años setenta se impuso una nueva filosofía pública en la que se enuncia que lo privado es más eficiente y de mayor calidad que lo público, y que la competencia entre individuos, instituciones, sistemas y países constituye la mejor regulación y garantía de calidad. Como marco de la

globalización estas nociones dieron lugar a una competencia internacional, a todas luces inequitativa, entre universidades de todo el orbe. Hasta la fecha, entre autoridades gubernamentales y universitarias suele prevalecer la idea de que el único modelo exitoso y deseable de universidad es aquel que está orientado a la producción de bienes intercambiables en el mercado, a partir de una concentración casi exclusiva en la investigación –especialmente la aplicada– y en la formación centrada en el posgrado. Una idealización de las universidades norteamericanas –que figuran en los primeros lugares de los rankings internacionales– se convierte en el modelo a seguir, independientemente de las condiciones y necesidades de los países de la región.

A cien años del grito de Córdoba y del escrito fundacional de Deodoro Roca existe una necesidad imperiosa de reestablecer una identidad propia de la universidad latinoamericana. A partir de una reinterpretación actualizada del sentido de los principios de la Reforma de Córdoba es ineludible reivindicar la defensa de la educación superior pública, la autonomía, la libertad de cátedra, el compromiso social de las universidades, su papel transformador del entorno social, político y económico. Es necesario encontrar y explicitar el significado de estos enunciados históricos, en el momento actual, para contribuir al restablecimiento del carácter distintivo de la universidad en América Latina.

CAPÍTULO 5: UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR FRENTE A LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE 2030. MODELO E IDEAS EN EL ESCENARIO INTERNACIONAL Y OPORTUNIDADES PARA UNA NUEVA REFORMA

En este capítulo se analiza el nuevo escenario internacional planteado para las universidades y la educación superior con motivo de la aprobación de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, desde la región América Latina y el Caribe.

El trabajo comienza con el análisis de estos Objetivos. En particular, se tratan los puntos que incluyen a las universidades y a la educación superior. La participación de las universidades como otro actor social plantea de por sí una reformulación de la vinculación con el medio y el territorio. Por otra parte, la educación superior pasa a incluirse como un objetivo en la agenda internacional con vistas al 2030.

Se contrasta esta aproximación con la evolución actual de la educación superior y el proceso de internacionalización de las universidades. Los ODS y la Agenda 2030 interpelan el desarrollo de algunas tendencias en materia de

educación superior y se incorporan en el debate sobre el papel de la universidad y los valores y fines que tiene la educación superior.

Posteriormente se analiza la evolución de algunos procesos específicos de la educación superior, con énfasis en la región América Latina y el Caribe, como lo son el trabajo en red, el acceso a experiencias y a datos, los intercambios, la movilidad de estudiantes y profesores-investigadores y el abordaje común de problemáticas compartidas.

Asimismo, en otro apartado se tratan los desafíos que enfrenta la región de América Latina y del Caribe. Entre ellos se incluye la protección del conocimiento como contracara de la difusión; la vinculación de la propiedad intelectual y el conocimiento; el acceso a publicaciones, repositorios, datos. Se expone la posición de América Latina con énfasis en universidades públicas y se plantean algunos debates sobre el modelo de universidad y el avance de una lógica mercantilizadora que encuentra un referente en el caso chileno; en contraposición a ese modelo, la vigencia de la es como bien público social y los desafíos de financiamiento que enfrenta. Se hace una referencia específica a la fuga de cerebros, ya que ha tomado nuevas dimensiones y alcances en el marco de la mundialización. Se incluye también el tema de las negociaciones de comercio de servicios y la explosión de plataformas virtuales de es que tienen un correlato específico en América Latina y el Caribe.



**LA REFORMA DE CÓRDOBA:
CALEIDOSCOPIO DE IDEAS
Y LABORATORIO DE EXPERIENCIAS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**

César Tcach

1. INTRODUCCIÓN

En el centenario de la Reforma de 1918 no conmemoramos una mera efeméride. Tampoco celebramos un objeto de culto porque nada más ajeno al espíritu de la Reforma Universitaria que la pleitesía hacia cualquier dogma o verdad absoluta. La radical contemporaneidad del movimiento de 1918 se expresa en un dato contundente: hoy, cien años después, diecisiete países de la región incluyen en sus constituciones nacionales el principio de la autonomía universitaria: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.¹ Algunas lo hacen de modo genérico, otras lo hacen de forma más detallada. Esto no significa que en todos lados se haya realizado el ideal reformista; permite corroborar, en cambio, su impacto en las culturas políticas de América Latina, en sus valores y representaciones.

La Reforma de 1918 no es un dato, tampoco un mero acontecimiento. Puede ser concebida, en cambio, como un fenómeno histórico de larga duración y una caja de herramientas para pensar el presente. Desde esta perspectiva, el texto que se ofrece a continuación se articula en torno a dos secciones. En la primera, se estudian los filones de pensamiento que nutrieron el pensamiento reformista y lo dotaron de una identidad. En la segunda, se analiza su impacto en diversos países de América Latina y el Caribe.

1 Valadés, D. (2014). Autonomía y constitución en América Latina. En A. Villar, & A. Ibarra (Comps.), *La autonomía universitaria, una mirada latinoamericana* (págs. 25-26). México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

2. HETERODOXO CALEIDOSCOPIO DE FILONES DE PENSAMIENTO

En su ciudad de origen, la Reforma Universitaria se inscribía en el marco de un doble proceso de transición. En primer lugar, el proceso de transición a la democracia que había dado lugar al desplazamiento de los conservadores del poder político nacional. En 1916, el radical Hipólito Yrigoyen accedió a la presidencia mediante la aplicación de la ley del voto universal masculino y secreto. En consecuencia, el contexto nacional estaba signado por la demanda de ampliar la participación política.

En segundo término, la ciudad de Córdoba experimentaba un proceso de transición de una sociedad tradicional a una sociedad moderna. Cada vez menos parecida al «claustró encerrado entre barrancas» que observó Sarmiento, era una ciudad surcada por el ferrocarril, los tranvías eléctricos, las nuevas sociedades de inmigrantes (como las asociaciones italianas de sesgo liberal y garibaldino, la Unión Israelita o la Sociedad Sirio Libanesa) y una emergente clase de asalariados que en 1917 había fundado la primera central sindical: la Federación Obrera Local.

A la sombra de este dual proceso de transición, germinó la rebeldía contra la dominación que la élite local y la Compañía de Jesús ejercían sobre la universidad. Se trataba de una impugnación heterodoxa que descansaba en un arco iris de filones de pensamiento cuyas vetas heterogéneas iluminaban un liberalismo abierto a una transformación radical de la sociedad y de la cultura. La exaltación de Sarmiento, Mariano Moreno y la revolución francesa, acompañada de la entonación de *La marsellesa* en algunas de las manifestaciones que recorrían el centro de la ciudad, ponían al descubierto la matriz liberal sobre la que se constituyó inicialmente el movimiento reformista. Si en el primer número del periódico de los estudiantes, *La Gaceta Universitaria*, se ponderaba al «gran Sarmiento, el poderoso pensador» que tuvo en claro la necesidad de una facultad de ciencias en Córdoba, porque se necesitaban químicos, geólogos, zoólogos, paleontólogos y antropólogos, en el número siguiente se explicitaba que la huelga estudiantil tenía por finalidad la «modernización» de la universidad mediterránea. El término *modernización*, empleado por los estudiantes, significaba el cambio del régimen político de la universidad, la renovación del profesorado y la modificación de los planes de estudio. Porque «nombres como los de Spencer, Darwin, Comte, Alberdi, Sarmiento y Ameghino [...] suenan a herejía a los oídos de los académicos cordobeses». ² Se trataba de modernizar la universidad

2 *Ibidem* n.º 2, pág. 1, 6-5-1918.

—considerada retardataria en comparación con las universidades de Buenos Aires y La Plata— en el marco de un conflicto que presentaba, según la publicación reformista, «todos los caracteres de una lucha entre la razón y la superstición, entre la ciencia y la teología, entre el principio de libertad y el principio de autoridad».³

«¡Dogmas no, frailes fuera!», somos la «juventud liberal», exclamaban los estudiantes. Obviamente, no se trataba de un liberalismo económico, sino de un liberalismo cultural; el liberalismo era percibido como la antítesis de la «inquisición intelectual y moral» que torturaba la libertad de pensamiento en la Universidad de Córdoba. Por consiguiente, era una especie de amplio paraguas que permitía cobijar en su seno filones de ideas, a veces entrecruzadas de modo heterodoxo, con vetas positivistas y antipositivistas, vitalistas, georgistas, krausistas, marxistas, anarquistas, masonas e inclusive feministas. Remitía a la filosofía de la Ilustración, pero no era reductible a ella. Constituía una identidad macro o panidentidad que afirmaba un sentido de pertenencia cuya eficacia se asociaba estrechamente a la configuración de un enemigo común. En parte, era un capítulo más del viejo combate entre liberalismo y clericalismo, pero tampoco era reducible a él.

Latía un horizonte nuevo. El universo cultural de la Reforma tendió también un puente de plata entre liberalismo, democracia, y socialismo. Prueba de ello es el tipo de recepción que tuvo la revolución rusa. Esta fue interpretada en clave de una revolución democrática llevada hasta sus últimas consecuencias. Un artículo alusivo de *La Gaceta Universitaria* destacaba, por ejemplo, el papel del escritor Máximo Gorki como ministro de Instrucción Pública, y se preguntaba: «¿Pero, cuando llegaremos a tener nosotros un ministro de educación como el novelista ruso?», y explicaba el nuevo rol de los higienistas-pedagogos en la «educación sexual» de las nuevas generaciones en la Rusia socialista. Destacaba, asimismo, que las mujeres tenían los mismos derechos civiles y políticos que los hombres, y añadía:

La vieja institución del matrimonio no es obligatoria. Existe una amplia libertad de cultos y se registran diariamente un gran número de casamientos por las iglesias ortodoxa rusa, protestante, católica-judía, no teniendo el Estado socialista ninguna clase de intromisión en estos asuntos privados. Las uniones de cualquier género quedan fácilmente rotas cuando uno de los contrayentes así lo desea, vale decir, existe el divorcio absoluto.⁴

3 *Ibidem*

4 *Ibidem* n.º 19, pág. 6, 18-8-1918.

Su caja de herramientas conceptuales distinguía con claridad lo público y lo privado, lo estatal y lo personal, destacaba la educación racional, reconocía la libertad religiosa, incluía la admiración por pensadores de avanzada como Darwin y Freud, y profesaba sus simpatías por un socialismo que no socavaba los derechos del liberalismo, sino que los profundizaba en beneficio de la sociedad. Cantar *La internacional* no era contradictorio con entonar *La marsellesa*. En 1931, frente a la dictadura del general Uriburu y el ascenso del fascismo en el orden internacional, muchos dirigentes de la Reforma como Deodoro Roca, Arturo Orgaz, Saúl Taborda o Gregorio Bermann se afiliaron al Partido Socialista (de hecho, la fórmula socialista para las elecciones de noviembre de 1931 fue Gregorio Bermann, gobernador; Deodoro Roca, intendente). Este fenómeno distó de ser, por cierto, exclusivamente cordobés. Eric Hobsbawm ha recordado al respecto que la medalla conmemorativa del primero de mayo, que acuñó el Partido Socialdemócrata Alemán, tenía en una cara la efigie de Karl Marx y, en la otra, la estatua de la libertad: «Lo que rechazaban era el sistema económico, no el gobierno constitucional y los principios de convivencia».⁵ Sin embargo, en contraste con las formulaciones clásicas de la socialdemocracia, el universo reformista incluyó la posibilidad de repensar las instituciones típicas de la democracia representativa. De allí, las críticas de Saúl Taborda al sistema parlamentario y su búsqueda de fórmulas de democracia directa o semidirecta, o la inclusión en las páginas de *La Gaceta Universitaria* de una de las más sarcásticas y lúcidas críticas de José Ingenieros a los partidos políticos:

Un domingo electoral es tan ameno como los tres días de carnaval juntos [...] Un programa se escribe en pocas horas. Es preferible que esté cuajado de vulgaridades y escrito en pésimo estilo. Un programa que no diga nada es el más perfecto, pues no lastima las ideas que cree tener cada elector. De cada cien, noventa y cinco mienten lo mismo: la grandeza del país, los sagrados principios republicanos, los derechos del hombre, los intereses del pueblo trabajador, la moralidad política y administrativa. Todo ello es de una desvergüenza patibularia o de una tontería enternecedora; simula decir mucho y no significa absolutamente nada. El miedo a las ideas concretas se disfraza con el antifaz de las vaguedades verbales.⁶

De este modo, José Ingenieros se anticipaba en casi medio siglo a los planteamientos del sociólogo alemán Otto Kirchheimer sobre los «partidos atrapa

5 Hobsbawm, E. (2007). *Historia del siglo XX* (pág. 117). Buenos Aires: Crítica.

6 *La Gaceta Universitaria* n.º 20, pág. 2, 25-8-1919.

todo» o de la sociología italiana sobre el «*partito pilla tutto*». El comentarista estudiantil que hizo la introducción a la nota de Ingenieros no era menos duro con los políticos, a los que calificaba de «legión de vivos que comparte con los patronos la innoble tarea de domar rebeldías».⁷

La lectura de la Revolución rusa se hacía en clave liberal democrática. En esta tónica, los estudiantes universitarios evocaban las palabras del premio nobel de literatura del año 1915, Romain Rolland: «El reloj del mundo está atrasado y hay que ponerlo en hora con el de Petrogrado».⁸ La primera guerra mundial y la revolución rusa parecían confirmar que «la civilización capitalista» había ya jugado sus últimas cartas. En 1919, al calor del ascenso de las luchas revolucionarias en Hungría, Alemania, Italia y otros países europeos, el caleidoscopio estudiantil cordobés era permeabilizado por influencias tan dispares como disruptivas; desde el democratismo radicalizado y en alguna medida ácrata del español Pi y Margall, hasta el sindicalismo revolucionario del francés Georges Sorel; desde el libertario Proudhon hasta el férreo Lenin. Empero, la principal figura de la izquierda de talla nacional que fue admirada por el conjunto del movimiento reformista fue, en términos comparativos, bastante más moderada: el socialista Alfredo Palacios, proclamado «Ciudadano de Córdoba» por *La Gaceta Universitaria*. Y su principal aliado político mediático, el diario liberal proexcelencia, *La Voz del Interior*.⁹

A tenor de lo expuesto, es posible comprender la confluencia de obreros y estudiantes que documentan las publicaciones y comunicados de la Federación Universitaria de Córdoba (FUC). En enero de 1919, la FUC se solidarizó con los obreros asesinados en la Semana Trágica y apoyó el paro de solidaridad resuelto por la Federación Obrera Local (FOL, fundada en 1917 por el obrero tapicero Miguel Contreras [luego fundador del Partido Comunista], el tipógrafo Pablo López, el obrero del calzado Pedro Magallanes y los dirigentes ferroviarios socialistas). En un comunicado, la fuc expresaba

7 *Ibidem*.

8 Decía Romain Rolland: «El reloj del mundo está atrasado y hay que ponerlo en hora con el de Petrogrado». *Ibidem* n.º 17, pág. 6, 4-8-1919. Con referencia a la temática de América Latina y EE. UU., véase Moyano, J. (2004). El concepto de América Latina en el pensamiento de Manuel Ugarte y Deodoro Roca. En A. Granados García, & C. Marichal (Comps.), *Construcción de las identidades latinoamericanas: ensayos de historia intelectual (siglos XIX y XX)* (págs. 179-205). México: El Colegio de México.

9 Al pie de la foto de Eduardo S. Martín, director de *La Voz del Interior*, la publicación de la FUC lo elogiaba por su «entusiasta, decidida e inteligente campaña» a la que deben los estudiantes «gran parte del éxito del movimiento reformista». *Ibidem* n.º 2, 6-5-1918. Cabe recordar que en el primer número de *La Gaceta Universitaria* se presentaba un saludo especial a *La Voz del Interior*, porque ha sido «paladín de nuestras reivindicaciones y ha entrado con nosotros por la primera brecha abierta en el muro de la vieja Bastilla». *Ibidem* n.º 1, pág. 2, 1-5-1918.

textualmente: «Que esta Federación contó en el último movimiento [o sea, el de 1918] con el apoyo de la clase obrera, llegando a crear un vínculo de íntimo compañerismo, y que es este el momento de demostrarlo».¹⁰

En la segunda mitad de 1919, el nuevo gobernador Rafael Núñez, perteneciente al conservador Partido Demócrata, negó sistemáticamente a la FUC, a la Federación Obrera Local y al Partido Socialista la realización de actos públicos. Como respuesta, se produjo la primera coalición orgánica del conjunto de sectores obreros, estudiantiles y populares en el Comité Pro-Libertad de Reunión que, con el respaldo de la Federación Obrera Local, integraron la FUC, la Asociación Córdoba Libre (representada por Saúl Taborda), el Partido Socialista Internacionalista (comunista), el Partido Socialista y el Comité de Libre Pensamiento (influido por la masonería). Y un dato que distaba de ser menor por su carácter anticipatorio: este frente común incluía al Comité Femenino de Córdoba Libre, representado por María Ofelia Grandoli y Ana Mori. El primer feminismo cordobés nació con el movimiento de la Reforma Universitaria. El término *feminismo* ya era empleado por las promotoras locales de los derechos de la mujer. En 1919, *La Gaceta Universitaria* publicó la nota de la Asociación Feminista Nacional presentada en el Senado, solicitando el despacho del proyecto de ley sobre la emancipación civil de la mujer. En su documento, las feministas expresaban que en Uruguay ya gozaban de todos los derechos civiles y en Suecia, Noruega e Inglaterra, gozan también de todos los derechos políticos. Sostenían que los filósofos que sustentaban la inferioridad física y moral de la mujer habían sido derrotados por la realidad de la Gran Guerra y por un mundo que parecía haber progresado siglos en pocos años.¹¹

Tras la sensibilidad abierta al movimiento obrero, al feminismo, al anarquismo, y aún a la masonería (muy presente en la reivindicación del libre pensamiento¹²), subyacía el deseo de inventar un mundo alternativo que bien podría ser metafórico con aquel grafiti del Mayo francés que decía: «Cuando el dedo señala la luna, los estúpidos miran el dedo». En las anti-

10 Resolución de la Federación Universitaria de Córdoba del 12 de enero de 1919. Archivo de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

11 *La Gaceta Universitaria* n.º 18, pág. 5.

12 La presencia masona se reflejaba en la multiplicación de asociaciones de libre pensamiento. En consonancia con su tono anticlerical, la publicación reproducía la nota de respaldo al «comité central de los festejos del 20 de septiembre», fecha que marca «la caída del papado y, por consiguiente, el principio de una era de liberalismo y de progreso para el mundo civilizado». *La Gaceta Universitaria* n.º 11, pág. 2, 20-7-1918. Cabe añadir que Eugenio Parajón Ortiz –médico masón que llegó a ser director del Hospital Pasteur de Villa María– participó activamente de la promoción del movimiento reformista, brindando conferencias sobre Medicina Social. *La Gaceta Universitaria* n.º 21, pág. 1, 1-9-1919.

podas se podría situar, en cambio, la imagen capturada por los redactores de la publicación estudiantil al recordar al gobernador de la provincia, Eufrasio Loza, cuando siendo miembro del tribunal de un examen de tesis en la facultad de derecho «se peleaba tercamente con su colega por el manejo de la campanilla».¹³

Entre una cultura de resistencia y el afán por generar un universo de valores contrahegemónico, es posible advertir la importancia asignada a la cultura y la educación como resorte de las transformaciones sociales. Así, Gregorio Bermann, en un texto cuyos ecos evocan al pensador italiano Antonio Gramsci, señalaba, al comentar la destrucción de seis bibliotecas durante la semana trágica de 1919: es en los «centros culturales donde se incuba el poder que ha de renovar a la sociedad».¹⁴

3. LABORATORIO DE EXPERIENCIAS

Ni en México ni en Uruguay, Perú o Cuba –los países en que posiblemente la Reforma Universitaria de Córdoba tuvo más alto impacto inmediato– su influencia operó sobre una *tabula rasa*, sino que potenció y, en alguna medida, resignificó tendencias preexistentes, dotándolas de un horizonte continental.

En el caso uruguayo, la Universidad de la República se desarrolló desde mediados del siglo xix al compás del influjo de un liberalismo político radical, laico y republicano, no exento de vetas masónicas.¹⁵ El propio José Batlle y Ordóñez, dos veces presidente de la nación (1903-1907 y 1911-1915) y figura fundante del Uruguay moderno, se había nutrido (al igual que el presidente argentino Hipólito Yrigoyen) del pensamiento krausista, conocido en el cono sur a través de sus discípulos españoles –sobre todo, Giner de los Ríos– y de Heinrich Ahrens, fundador de la Universidad Libre de Bruselas. Desde la perspectiva de estos filósofos, el Estado no podía promover dogma alguno y no debía profesar ningún culto en particular. Defendían, en cambio, la separación de Iglesia y Estado y la secularización de las instituciones sometidas a control eclesiástico.¹⁶

13 «Los de la Corda Frates no se entendían», ironizaban los estudiantes. *Ibidem* n.º 11, pág. 3.

14 Artículo de Gregorio Bermann titulado *Cultura Popular*, en *Ibidem* n.º 15, pág. 6, 18-7-1919.

15 Véase Landinelli, J. (2008). Trazos del Movimiento Reformista Universitario en Uruguay. En E. Sades, H. Aboites, & P. Gentili, *La Reforma Universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después* (págs. 105-111). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

16 Caetano, G. (Dir.). (2013). *El «Uruguay laico»*. Matrices y revisiones (p. 221). Montevideo: Taurus.

En consonancia con este universo de ideas, la Asociación de Estudiantes del Uruguay organizó, en febrero de 1908 en el Teatro Solís, un congreso latinoamericano de estudiantes cuya agenda de discusiones anticipó, en parte, el ideario de la Reforma de Córdoba. Pensar la universidad en términos que superasen las barreras nacionales, los condujo a discutir el establecimiento de programas de estudio y orientaciones pedagógicas comunes, la equivalencia de los títulos en uno y otro país, el estrechamiento de vínculos a través de becas y bolsas de viaje por el continente americano. Ese mismo año, se aprobó la ley orgánica de la universidad que incorporó la representación estudiantil plena a nivel de los consejos de cada una de las facultades, aunque con la limitación de que ella debería ser ejercida por graduados, electos por el voto directo de los estudiantes.¹⁷ En 1909, otra ley confirmó la laicización plena de la enseñanza en las escuelas del Estado. La discusión parlamentaria reveló —en contraste con el caso argentino— que la mayoría en ambas cámaras del parlamento nacional era anticlerical.¹⁸ Al igual que en Córdoba unos años más tarde, la utopía batllista rezumaba un tono iconoclasta, desdeñoso de las convenciones admitidas y pretendía un *hombre nuevo* liberado de *las cadenas de los prejuicios seculares*.¹⁹ Para Batlle, la religión católica servía para «nublar la conciencia del pueblo» y, al igual que los estudiantes e intelectuales reformistas de Córdoba que en 1918-1919 se expresaban a través de *La Gaceta Universitaria*, era partidario del divorcio por la sola voluntad de uno de los cónyuges.²⁰

Un crisol de ideas, la «educación popular» que tenía su origen en el iluminismo francés, la «educación científica» en congruencia con el imaginario positivista, el krausismo y el antimperialismo ético espiritualista a la luz de los escritos de José Enrique Rodó (quien había muerto en 1917) fructificaron en un itinerario de luchas y resistencias que tuvo entre sus hitos principales la constitución de ese mismo año, que reconoció, en su art. 100, el principio de la autonomía universitaria, el Congreso Nacional de Estudiantes de 1930, el Congreso Universitario Americano de 1931 y la resistencia a la dictadura de Gabriel Terra a partir de 1933, las luchas antifascistas y la constitución de 1951, que relegitimó las aspiraciones del reformismo universitario.

En México, las ideas rectoras de la reforma universitaria cordobesa se difundieron con relativa rapidez a través de los agragados estudiantiles en las

17 París de Oddone, B. (1969). *La Universidad*. Enciclopedia Uruguaya(49), 162-179; Landinelli, J., op. cit.

18 Caetano, G., op. cit., pág. 256.

19 Caetano, G., & Rilla, J. P. (1994). *Historia contemporánea del Uruguay: de la colonia al Mercosur* (pág. 120). Montevideo: Fin de Siglo.

20 *Ibidem* pág. 108; *La Gaceta Universitaria* n.º 19, pág. 6, Córdoba, 18-8-1918.

misiones diplomáticas mexicanas en varios países de América Latina. Este factor contribuye a explicar la elección de México como sede, en 1921, del Congreso Internacional de Estudiantes, cuyo programa –lejos de limitarse al planteamiento reivindicaciones gremiales– aspiraba a la forja de una nueva sociedad americana.²¹ Empero, al igual que en el caso uruguayo, aspectos relevantes del bagaje cultural propuesto por el movimiento de Córdoba –como la autonomía, el antimperialismo y el anticlericalismo– estaban ya presentes con fuerza en el imaginario político universitario. En 1917, el congreso del Estado de Michoacán creó la primera universidad autónoma, expresando en los fundamentos de la iniciativa que en ella «todos los conocimientos que se transmitan han de ser demostrables; en una palabra, que sea laica esta enseñanza, sin liga con lo religioso».²² Se acordó también la representación estudiantil en el gobierno de la universidad. En 1923, la constitución de la Universidad Autónoma del Estado de San Luis Potosí incluyó el principio de autonomía en su organización científica y docente, contando con la atribución de nombrar libremente a su rector y dotarse de una asamblea general y un consejo universitario con representación paritaria.²³ Estas reformas estaban en consonancia con la creciente activación del movimiento estudiantil. En 1925, México fue sede del Primer Congreso de Estudiantes Iberoamericanos que proclamó como «maestros de la juventud» a un conjunto de intelectuales que incluía al español Miguel de Unamuno, a los argentinos Alfredo Palacios y José Ingenieros, al uruguayo José Enrique Rodó, al mexicano José Vasconcelos y, por cierto, al cubano José Martí, haciendo gala de una vocación y emancipación americana amplia, plural e inclusiva.²⁴

Cuatro años más tarde, en 1929, el epicentro de la ebullición universitaria tuvo como meridiano la Universidad Nacional de México. Cabe recordar que había sido fundada en 1910 como institución tutelada por el Ministerio de Educación y Bellas Artes en el marco del régimen de Porfirio

21 El discurso inaugural estuvo a cargo de José Vasconcelos. Habló desde «la tarima moral que exige a los jóvenes pureza de propósitos y responsabilidad en las deliberaciones», priorizando «la conciencia de raza americana sobre la parcela de la nacionalidad». Tissera, A. M. (2014). Bordes de canon: Vasconcelos y Mariátegui. *Avatares*(8), 6.

22 de Gortari, E. (1968-1969). La reforma universitaria en México. *Actual Investigación*(3-4), 167.

23 Aboites, H. (2008). La autonomía en México. Entre la libertad, el Estado y el interés privado (1921-2008). En E. Sader, H. Aboites, & P. Gentili, *La Reforma Universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después* (págs. 80-86). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

24 Pittelli, C., & Hermo, J. P. (2010). La Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918. Su influencia en el origen de un renovado pensamiento emancipatorio en América Latina. *Revista Interuniversitaria* (29), 135-156.

Díaz. La huelga general de estudiantes permitió obtener el reconocimiento de una autonomía limitada: el nombramiento del rector dejó de ser facultad exclusiva del presidente de la República para pasar a ser elegido por un órgano colegiado (el Consejo Universitario) en el que se amplió la representación estudiantil. Empero, esa elección debía realizarse a partir de una terna propuesta por el Poder Ejecutivo Nacional. Ese mismo año se crearon, desde el ámbito universitario, las primeras escuelas nocturnas para trabajadores.

En 1933, el Congreso aprobó una ley que concedía autonomía a la universidad, pero la privaba del calificativo de «nacional» y reducía su financiamiento. Como consecuencia, el proceso de toma de decisiones se centralizó en el Consejo Universitario. De acuerdo con el minucioso análisis de Imanol Ordorika, entre 1933 y 1944 la universidad funcionó con esta ley y con tres estatutos (1934-36-38) que establecieron la paridad de representantes de profesores y estudiantes en las academias y en el Consejo Universitario; el rector y los directores serían elegidos mediante votación directa en el Consejo Universitario y podrían ser revocados en cualquier momento.²⁵ En estos espacios de debate que tuvieron como escenario la década del treinta en México, es posible constatar la sintonía con el movimiento cordobés de 1918; empero, estuvieron signados y resignificados por las especiales características del sistema político mexicano. Las relaciones de poder —conflictos y compromisos— entre Estado y universidad, entre élites universitarias y cambio social, entre autoritarismo y democracia dotaron de sentidos propios las nociones emergentes del Grito de Córdoba, en el marco de un sistema de partido hegemónico que se prolongó durante muchas décadas.

A partir de 1919, la agitación estudiantil en torno a los postulados defendidos en Córdoba se hizo presente con fuerza en el mundo universitario peruano. En 1920 se celebró en Cuzco el primer congreso nacional de estudiantes del Perú, que hizo suyos los postulados reformistas, pero introduciéndoles sonos propios: la defensa y reivindicación de lo indoamericano, esto es, del legado cultural de las civilizaciones precolombinas. Ese mismo año, se discutió en el parlamento un proyecto de reforma universitaria que tendía a modificar el *statu quo*; fue aprobado en la cámara de diputados, pero no en la de senadores. Como consecuencia del conflicto, la Universidad de San Marcos estuvo cerrada durante dos años. En este punto conviene subrayar el severo control que las élites políticas y sociales ejercían sobre el gobierno de la universidad. Un puente invisible unía al edificio de San Marcos con la Casa de

25 Ordorika, I. (2006). *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM* (págs. 69-70). México, D. F.: UNAM.

Pizarro: como recordó en su momento José Antonio Encinas, «era tradicional que el rectorado de la universidad significara un paso a la presidencia».²⁶

Dos figuras centrales del universo político cultural peruano asumieron como propias las banderas de Córdoba: José Carlos Mariátegui y Víctor Raúl Haya de la Torre. En 1919, mientras el primero difundía el ideario de la Reforma Universitaria desde el periódico *La Razón*, el segundo lideraba el movimiento estudiantil. Con el transcurso de la década del veinte, la radicalización ideológica de Mariátegui derivó en una interpretación marxista de la Reforma de 1918. La fundación del Partido Socialista Peruano en 1928 (que trocó su nombre por el de Partido Comunista en 1930) lo tuvo como principal protagonista. Haya de la Torre, por su parte, fundó primero la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA) y, luego, el Partido Aprista Peruano (1930); su mirada –en clave «nacional popular»– asignaba a la Reforma de Córdoba un rol central en la fundación del apra:

El APRA se ha iniciado por un movimiento educacional que deseaba la emancipación del pueblo, por la educación. Su origen histórico en su primera fase fue la Reforma Universitaria iniciada en Córdoba, en la Argentina, que quería reformular la universidad a fin de colocarla al alcance del pueblo y para el pueblo.²⁷

La expansión de las ideas reformistas en Perú chocó con el gobierno autoritario de Augusto Bernardino Leguía (1919-1930). En 1923, Leguía desterró a Haya de la Torre, quien había encabezado la protesta por la consagración del gobierno del país al Sagrado Corazón de Jesús. El Estatuto Universitario de 1928 convirtió a las universidades en una dependencia del Estado: los ideales de la reforma sufrieron una contundente derrota.²⁸ Tras el levantamiento militar de Arequipa, –encabezado por el comandante Luis Sánchez Cerro– en virtud de un decreto ley del 6 de febrero de 1931, fue reconocida la representación estudiantil en el gobierno de la universidad, participación indirecta en la elección del rector y en la designación de profesores. Ese mismo año, el candidato reformista a rector de la universidad de San Marcos, José Encinas –exmaestro de escuela primaria y otrora reconocido dirigente estudiantil apoyado por sectores de izquierda– derrotó a Víctor

26 Encinas, J. A. (1973). *La Reforma Universitaria en el Perú, 1930-1932* (pág. 66). Lima: Ediciones 881.

27 Revista *O Cruzeiro*, Río de Janeiro, 1-12-1962; citado por Diego Vicuña Villar, *El APRA y la Reforma del 18*. Puede descargarse en: <http://www.reformadel18.unc.edu.ar/villar.htm>

28 Encinas, *op. cit.*, págs. 40-41.

Belaúnde, candidato respaldado por el conservadurismo católico. Pese a la inestabilidad política del país, las ideas reformistas habían hecho pie para quedarse en el Perú.²⁹

El movimiento de la Reforma Universitaria fue iniciado en Cuba por la llamada *Generación del 22*. Su máximo dirigente, Julio Antonio Mella –hijo «natural» de un sastre dominicano y de una joven británica– fundó en diciembre de ese año la Federación Estudiantil Universitaria (feu). La democracia interna marcó la génesis de la FEU en la Universidad de La Habana: se dispuso que el cargo de presidente sería rotativo cada dos meses entre los máximos representantes estudiantiles de cada una de las facultades. El clima de rebelión estudiantil y contestación al orden establecido era descrito por Mella: «Reíamos más en las aulas que en el circo, pues más grotescos eran nuestros maestros que los payasos». Explicaba, asimismo, que había un divorcio absoluto entre la vieja y nueva generación, llegándose a expulsar numerosos profesores.³⁰

En los momentos fundacionales del movimiento reformista cubano, el caleidoscopio de filones de pensamiento era rico en matices. Junto con Belén de Sárraga –poetisa, anarquista y feminista de origen español, que había formado en 1896 la Asociación de Mujeres Librepensadoras de Barcelona– promovió la fundación en Cuba de la Liga Anticlerical. La Federación Anticlerical Cubana se constituyó en La Habana en 1924. Contó también con la activa participación de la feminista cubana Emilia Rodríguez, quien proclamaba la necesidad de abolir los dogmas que ataban a las mujeres a sus papeles de madre y reproductora. Desde esta perspectiva, cabe destacar que la influencia del anticlericalismo español y mexicano sobre el cubano coadyuvó con los ecos de Córdoba en la cultura política del movimiento reformista en Cuba.³¹

La autonomía y la participación estudiantil fueron alcanzadas, aunque de un modo limitado, en 1923. Al respecto, Mella se lamentaba que, si bien la asamblea universitaria permitía cada tres años la elección de un rector digno, los planes de estudio seguían siendo definidos por el gobierno nacional. Su

29 En abril de 1933, el presidente Sánchez Cerro fue asesinado por un militante aprista. El Partido Aprista había sido prohibido por el gobierno, por considerarlo subversivo.

30 Mella, J. A. (2008). ¿Puede ser un hecho la Reforma Universitaria? En E. Sader, H. Aboites, & P. Gentili, *La Reforma Universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después* (pág. 215). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

31 Véanse Ramos Palomo, D., & Vera Balanza, M. T. (Coords.) (2002). *Discursos, realidades, utopías: la construcción del sujeto femenino en los siglos XIX-XX*. Barcelona: Anthropos; Tzortzaki, G. (2016). La revolución mexicana como huella ideológica en el pensamiento anticlerical cubano. En *Actas del XIII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea* (págs. 2479-2488). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

crítica era más profunda: la universidad no debía ser una simple fábrica de títulos o una escuela de comercio; debía ser una palanca para la transformación de la sociedad en clave popular y antimperialista.³² El proceso de radicalización política pronto lo convenció de que el reformismo consecuente solo podía realizarse en el marco de una revolución socialista. Expulsado de la universidad, fue en 1925 cofundador del Partido Comunista de Cuba.

De acuerdo con Juan Carlos Portantiero, los conflictos universitarios en Chile durante las primeras décadas del siglo XX supusieron un desafío de sectores medios al poder de las élites tradicionales, la oligarquía y la Iglesia Católica.³³ La Federación de Estudiantes de Chile (FECH) –fundada en 1906– expresó desde un principio sus afanes modernizadores y secularizadores. Un dato es ilustrativo: en 1913, en la estación central de ferrocarriles de Santiago de Chile, los estudiantes atacaron a pedradas la carroza del representante del Vaticano en Sudamérica, monseñor Enrico Sibilia; un estudiante le sustrajo su sombrero de ala ancha (capelo), que fue utilizado para manifestaciones burlescas en las semanas siguientes.

La FECH asumió pronto el ejemplo de Córdoba, pero la represión no tardó en cebarse sobre ella. En 1919, el presidente Juan Sanfuentes declaró el estado de sitio para frenar la agitación obrera en la que el peso de la izquierda era cada vez más incisivo; poco después declaró la ley marcial y, en este clima represivo, en julio de 1920, militares y civiles de derecha asaltaron y destruyeron la sede de la FECH. En diciembre de ese año su sucesor, Arturo Alessandri –triunfante en las elecciones de ese año– asumió la presidencia del país esgrimiendo la promesa de respaldar las reivindicaciones reformistas del movimiento estudiantil. No tardó en defraudarlo. Aunque carente de eficacia en el plano decisonal, la asamblea general de la Federación de Estudiantes de Chile proclamó, en junio de 1922, la necesidad de la autonomía y el cogobierno de docentes, estudiantes y diplomados.³⁴

32 Mella ponía como ejemplo el tema de la electricidad en los ingenios azucareros: «En Cuba, virtualmente, la electricidad tiene aplicaciones trascendentales especialmente en los ingenios. Sin embargo, en [ellos] todo el personal técnico es extranjero. Desde el jamaíquino que corta la caña, hasta el jefe de trapiches que la muele, todo el personal, con raras excepciones, es extraño. Los ingenieros, los directores, los químicos no son, en la generalidad de los casos, nativos... Esto tiene, en pura lógica, una explicación clara: en los últimos tres años no ha salido de nuestra universidad ni un solo ingeniero electricista! Justifícase, pues, que la industria azucarera esté pasando, con activo vigor, a manos extranjeras». Mella, J. A. (2009). De la reforma universitaria a la revolución social. En J. A. Mella, *Vidas rebeldes*. La Habana, Cuba: Ocean Sur. Obtenido de <http://www.oceansur.com>

33 Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*. México: Siglo XXI.

34 Múnera Ruiz, L. (2011). La Reforma de Córdoba y el gobierno de las universidades públicas en América Latina. Análisis comparado de cinco universidades. *Ciencia Política*, 6-40.

La lucha estudiantil se reavivó ocho años después. En agosto de 1930, los estudiantes refundaron la FECH y, al año siguiente, fueron protagonistas relevantes (llegaron a tomar la sede central de la Universidad de Chile) de la lucha contra el gobierno autoritario de Carlos Ibáñez del Campo, quien finalmente fue destituido por el parlamento. En torno a 1938, en el contexto de la incipiente segunda guerra mundial, una nueva generación de reformistas –entre los que se contaba Salvador Allende– dio renovados bríos al calor del antifascismo combatiente a los ideales de los universitarios de Córdoba. No obstante, la reforma universitaria chilena debió esperar hasta 1967-1970 el camino de su concreción.

En Colombia, la victoria de los conservadores sobre los liberales en la guerra de los Mil Días (1899-1902) facilitó la subordinación de las universidades al matrimonio de la Iglesia Católica y el Estado. Los aires de Córdoba se hicieron sentir en la literatura y el ensayo, a través de los textos difundidos en la revista *Universidad* por Germán Arciniegas o Guillermo Ancizar.³⁵ Pero, de acuerdo con Samacá Alonso y Acevedo Tarazona, durante los primeros años de la década del veinte, la relación del mundo estudiantil colombiano con el ideario reformista de Córdoba fue tenue.³⁶ Empero, la hegemonía conservadora fue desafiada en el congreso estudiantil de Ibagué (capital del departamento de Tolima), celebrado en 1928. Se pronunció no solo a favor de la autonomía y la representación estudiantil en el gobierno universitario, sino también por la liberación de la mujer, la educación sexual en los establecimientos escolares y la «elevación del nivel de vida de las clases trabajadoras».³⁷

Sin embargo, las aspiraciones reformistas tardaron en dar sus frutos. La ley universitaria de 1935 dispuso que el rector fuese nombrado por el Presidente de la República a propuesta de una terna presentada por un consejo académico de doce miembros designados por el gobierno nacional. También los docentes eran nombrados a través de este mecanismo. No obstante, se institucionalizó la legitimidad de la existencia de consejos estudiantiles en cada una de las facultades. La inestabilidad política repercutió hondamente en el ámbito universitario. En 1950 se intervino la Universidad Nacional en virtud del estado de sitio y en 1958 se amplió por decreto su consejo directivo, incluyéndose al ministro de Hacienda, un delegado por los

35 La célebre obra de German Arciniegas, *El estudiante de la mesa redonda*, es publicada catorce años después del movimiento cordobés, en 1932.

36 Samacá Alonso, G. D., & Acevedo Tarazona, Á. (2011). De la reforma de Córdoba al Cordobazo. La universidad como escenario de las luchas por la democracia en Argentina, 1918-1969 y su impacto en Colombia. *Memorias*(XV).

37 Leopoldo Múñera Ruiz, *op. cit.*, pág. 22.

«padres de familia» y otro en representación del «ilustrísimo» arzobispo de Bogotá.³⁸ En 1963, una nueva ley amplió la representación estudiantil en el marco de un proceso que tuvo como corolario el reconocimiento constitucional de la autonomía universitaria en 1991.

El impacto político de la Reforma de 1918 tuvo también efectos en otros países de América Latina, con frecuencia frustrados o bien postergados en el tiempo debido a situaciones de autoritarismo e inestabilidad política. La Federación de Estudiantes Universitarios de Honduras (FEUH) se formó en 1925. Cuatro años más tarde, constituyó el Comité Pro-Reforma Universitaria, llegándose a formular un proyecto de ley universitaria «inspirada en los postulados de Córdoba».³⁹ En Venezuela, la dictadura de Juan Vicente Gómez ahogó, entre 1918 y 1935, los brotes reformistas en las universidades de Caracas y Mérida. La censura «casi absoluta» de noticias políticas y las persecuciones a estudiantes acusados de comunistas fueron notas dominantes: muchos de ellos «fueron a parar a las cárceles o a trabajar en la construcción de carreteras». Y, en todo caso, la oposición estudiantil estuvo más concentrada en los ejes políticos generales que en la reforma de la universidad.⁴⁰ No obstante, varias décadas después, tras la caída de la dictadura del general Marcos Pérez Giménez en 1958, los principios reformistas tuvieron amplia acogida.⁴¹

En el caso de Brasil, donde el proceso de construcción de la ciudadanía fue más lento, las tasas de analfabetismo considerablemente altas (65 % en 1900 y 56 % en 1940), la construcción de un sistema universitario nacional, tardío, en comparación con Argentina (Río de Janeiro en 1920, Minas Gerais en 1927, San Pablo en 1934) y el imperio del autoritarismo a partir de la instauración del «Estado Novo» con el golpe de Estado de 1937, convirtieron cualquier esbozo de autonomía universitaria o deseo de cogobierno en una empresa imposible. En agosto de ese año, se realizó el Primer Consejo Nacional de Estudiantes en la Casa del Estudiante de Brasil, pero se trataba de una «entidad asistencial» simpática al gobierno.⁴² Las universidades

38 *Ibidem*, págs. 23-24.

39 Murillo Lizardo, O. D. (2017). El movimiento estudiantil de Córdoba y su influencia en Honduras. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 40.

40 López, A. (2008). Ausencia de la Reforma de Córdoba en las universidades de Venezuela: 1918-1935. *Educere*, 12(41), 337-350.

41 Tünnermann Bernheim, C. (1998). *Ochenta años de la Reforma Universitaria de Córdoba*. Santo Domingo, República Dominicana: Ciudad Universitaria.

42 da Fonseca Capssa Lima, M. (2017). *A direita estudiantil universitaria no Rio Grande do Sul: entre a democracia e a ditadura (1961-1968)*. Brasil: Universidade do Vale Rio dos Sinos (UNISINOS).

fueron puestas al servicio del Estado. Los postulados de Córdoba, asumidos por la Unión Nacional de Estudiantes (UNE) a partir de 1960 –durante el gobierno de Juscelino Kubitschek– no tardaron en verse frustrados: el golpe militar de 1964 supuso un férreo control de las universidades durante más de dos décadas.⁴³ No obstante, el tema de la autonomía universitaria y la participación de sus miembros en los procesos de toma de decisiones estuvieron presentes en la constitución de 1988 y en la ley n.º 9394 del año 1996, así como en el proyecto de ley discutido en 2006 durante el gobierno de Lula Da Silva.

Finalmente, cabe añadir que la Reforma Universitaria de Córdoba se hizo sentir también en Paraguay. En 1924, sus ideales fueron asumidos y difundidos por el Comité de Estudiantes y Obreros Librepensadores y, en 1927, por la Federación de Estudiantes de Paraguay. La ley n.º 1048 sancionada por el parlamento en 1929 acusó la influencia cordobesa y supuso la incorporación de los principios de la cátedra libre, la asistencia libre a las clases teóricas y la figura del referéndum para reformar el Estatuto Universitario.⁴⁴ No obstante, esta vocación reformista quedó truncada por un destino que estuvo signado por el predominio del autoritarismo y la dictadura en la vida política nacional.

4. REFLEXIONES FINALES

El movimiento reformista originado en Córdoba atravesó todas las pruebas que el siglo XX le puso en el camino: sistema de partido hegemónico en México, democracia de partidos en Uruguay, experiencias populistas en Argentina y Brasil (peronismo y varguismo), hegemonías conservadoras (Colombia), tiranías personalistas, democracias restringidas y dictaduras militares en todo el continente. A contraviento, las huellas de la Reforma Universitaria de Córdoba se extendieron en la geografía latinoamericana y perduraron hasta el presente. Para la derecha católica fue el origen de la subversión y la semilla de la decadencia. Para amplios sectores juveniles, un ideal ejemplar, solo desplazado temporalmente en la década del setenta por la ilusión revolucionaria.

43 Véanse Fausto, B. (2015). *História do Brasil*. San Pablo: Universidad de San Pablo; Devoto, F., & Fausto, B. (2008). *Argentina-Brasil 1850-2000. Un ensayo de historia comparada*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

44 Rivarola, M. (2015). La primera reforma universitaria paraguaya (1926-1929). Asunción, Paraguay. Obtenido de <http://www.vientofuerte.com.py/news/2015/10/13/la-primer-reforma-universitaria-paraguaya-1926-1929>

A lo largo del siglo XX, el reformismo formó parte de una cultura política extendida en América Latina que se nutrió y resignificó al compás de elementos presentes en las propias configuraciones de valores y representaciones existentes en los diversos países: el anticlericalismo y el antimperialismo –fundamentalmente en clave antinorteamericana– en México y Cuba; el batllismo y el antimperialismo ético en Uruguay; el indoamericanismo y el marxismo en Perú; las rebeliones anticonservadoras en Colombia, y el combate antidictatorial y antiautoritario en la mayor parte de países del continente. Tres matrices operaron en contra de las oleadas reformistas: la estatalista, en nombre de la *nación*, la clerical, en nombre de la *cruz* y la propiamente militar-dictatorial invocando a la *patria*, en una parte sustantiva de Latinoamérica y el Caribe.

Empero, un siglo después es posible constatar la pervivencia de su legado en la vida universitaria latinoamericana. Es por ello que, en términos comparativos con el mundo académico europeo y norteamericano, la participación de los estudiantes –pero también de los docentes, egresados y en algunos casos del personal administrativo– en el gobierno de las universidades constituye un sello distintivo. Ciertamente, ello no garantiza la calidad de la enseñanza, pero abre las puertas a interacciones sociales en que las cercanías entre los actores permiten imaginar una universidad democrática y la educación superior como un bien público.

RESUMEN DE LA CRES DE 1996

37

Elvira Martín Sabina

La I Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada del 18 al 22 de noviembre de 1996 en La Habana (Cuba) y auspiciada por CRESALC-Unesco,¹ aborda aspectos esenciales para ese nivel de educación. Sus resultados, además, favorecieron a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998.

Federico Mayor Zaragoza, Director General de Unesco,ⁱ refirió que la Conferencia Regional se convocaba con el propósito de promover la reflexión, compromiso y acción hacia la renovación de los sistemas de educación superior, reforzando la dignidad que proporciona la educación con una exigencia de justicia y solidaridad, ampliando y renovando la enseñanza universitaria para que pueda enfrentarse con éxito a los retos de la modernidad.

Las ideas anteriores resultan vigentes a más de dos décadas de su pronunciamiento, tomando en cuenta la diversidad de la región de América Latina y el Caribe y sus retos en la época actual, tales como el crecimiento de la pobreza y ser una de las regiones del mundo donde la distribución de la riqueza es más alta en beneficio de una minoría de la población, es decir, una mayor inequidad.

El profesor Orlando Albornozⁱⁱ refiere, durante la CRES de 1996, la necesidad de advertir a los decisores de política y a la sociedad en general la gravedad de un deterioro educativo, en un momento histórico en que los cambios científico-técnicos están transformando aceleradamente sus características. Alude a lo expresado por el presidente de Cuba en la clausura del evento, en la cita siguiente:

Para disponer de lo que hoy tenemos, para preservar lo que hemos alcanzado, para continuar perfeccionando esta obra de educación (en Cuba), para unirla al esfuerzo de los demás países de América Latina y del Caribe, con los cuales crece el intercambio y la cooperación cada vez más, la amistad, la hermandad, la unión; la convicción profunda de que sin eso no habrá futuro, ni habrá integración, ni habrá siquiera independencia, porque quizás una de las cosas más trágicas es que en la investigación científica nos hemos quedado a la zaga, en un mundo donde el predominio de la ciencia y de la técnica es decisivo.

Albornoz se refiere a la Declaración Estudiantil, en donde se reitera el compromiso con los principios de la Reforma de Córdoba para tenerlos en cuenta

1 Posteriormente, la organización se convierte en instituto y es conocida como IESALC-Unesco.

en la realidad de esos tiempos; resultó alentador que, una vez más, estuvieron presentes las ideas críticas de los estudiantes.

Las reflexiones serán posiblemente válidas en los análisis de la CRES de 2018, ya que para América Latina y el Caribe, aún el desarrollo científico técnico y la incorporación a la práctica social de los resultados alcanzados son insuficientes, en lo cual la universidad pública tiene un papel protagónico para revertir esa realidad, pero no cuenta con el apoyo social necesario.

En los retos al subsistema de educación superior como parte del Sistema Nacional de Educación (SNE), se deben considerar en las valoraciones y propuestas de solución los problemas y objetivos estratégicos en primer lugar, el carácter sistémico del proceso educacional y la diversidad de los países de las demandas sociales y económicas, según las realidades históricas existentes.

La bibliografía de la CRES de 1996 tiene como documentos principales la *Declaración final*, el *Plan de acción* y las publicaciones —en dos tomos— de los temas que fueron presentados por los participantes, desarrollados en las siguientes comisiones:

1. Pertinencia de la educación superior.
2. Calidad de la educación, la evaluación y la acreditación.
3. Gestión y financiamiento de la educación superior.
4. Conocimiento y uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.
5. Reorientación de la cooperación internacional en educación superior.

La profesora Carmen García Guadilla,ⁱⁱⁱ en la presentación y posterior debate sobre *Pertinencia de la educación superior*, refiere que calidad, financiamiento, flexibilidad curricular, equidad, pertinencia y eficiencia interna son las principales carencias más frecuentemente señaladas por agentes internos y externos en las instituciones de educación superior (IES). En sus valoraciones, plantea que se ha ido construyendo en la región una agenda de transformación cuyos aspectos más relevantes son: búsqueda de opciones alternativas de financiamiento; relaciones más estrechas con el sector productivo y de mayor eficiencia de las IES, para lo cual se proponen mecanismos de evaluación y acreditación.

Destaca que los procesos de integración económica están presionando hacia la creación de acreditación, que garantice la información sobre la calidad de los profesionales formados en las IES.

García se refiere a los cambios fundamentales planteados en educación superior en temas legales y a las leyes aprobadas orientadas a aspectos de evaluación y acreditación, la ampliación de las instancias de coordinación hacia

lo privado y lo no universitario y la libertad de las instituciones públicas para decidir sobre el ingreso y aranceles para los estudiantes. En otro aspecto de su análisis, menciona el valorar la necesidad de crear sistemas de acreditación y analizar su creación con alcance regional.

Como algo muy valioso a futuro dice que, en una sociedad basada en el conocimiento, la distribución equitativa de la riqueza implica más que nunca una equitativa distribución del conocimiento. Desde otro punto de vista, la desigualdad en el acceso a una educación de calidad implica necesariamente una desigualdad en las otras esferas de la vida social.

Es necesario tener en cuenta que esa etapa se caracterizó por la proliferación de IES privadas de muy baja calidad. En relación con el financiamiento, durante la conferencia varios participantes se refirieron al paso de diversas etapas de la responsabilidad del Estado con respecto a la educación superior, calificándolas de: benefactora, evaluadora y, finalmente, de desertora.

Como parte de esos análisis debe considerarse la visión integradora del SNE, ya que el acceso tiene una estrecha vinculación con la preparación del estudiante en las etapas previas al nivel superior y ello se relaciona también con el nivel económico de la familia para afrontar los gastos escolares.

Con relación a la importancia del conocimiento en el desarrollo socioeconómico de un país, el profesor José J. Brunner^{iv} destaca, de una parte, la velocidad en que ese desarrollo ha crecido, requiriendo para duplicarse cerca de dos milenios al inicio de nuestra era. Actualmente, ese período de tiempo se calcula en unos cinco años y, en un futuro próximo, ocurrirá en apenas unos días. Por otra parte, pensando su introducción en la práctica social, se observa igualmente la reducción del tiempo en que en la actualidad se logran incorporar los resultados en la sociedad.

Lo anterior constituye elementos que justifican las , principalmente las públicas. Deben mantener e incrementar su responsabilidad en el quehacer científico, tanto de su personal docente como de sus estudiantes, de otra manera no se puede reducir la brecha existente entre los países desarrollados y los de nuestra región;² ello incide negativamente en estos últimos sobre sus resultados de desarrollo económico y social.

En relación con los análisis a partir de la presentación realizada por los profesores Luis E. González y Hernán Ayarza^v sobre *Calidad de la educación superior, la evaluación y la acreditación*, todas áreas de importancia, significan que la educación superior no se imparte solo para la formación profesional de los estudiantes, sino que también genera nuevos conocimientos y los difunde.

2 También denominados *países en vías de desarrollo* o *subdesarrollados*.

Con ello, la docencia se desarrolla en algo más que el aula y en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Estos especialistas consideran que la evaluación sensibiliza a la academia y facilita la innovación. La evaluación, además de las relaciones entre el Estado y las IES, se relaciona con las garantías que se debe dar a la sociedad y en particular a los empleadores sobre los egresados que reciben. Consideran que es una estrategia que el propio mundo académico ha generado para promover su actualización y fortalecer el desarrollo institucional.

En la segunda mitad del siglo XX crece el número de IES y se diversifica la oferta en el nivel superior de educación, incluyendo la educación a distancia, con una significativa multiplicidad de características, todo lo cual ratifica lo referido en el párrafo anterior.

Entre los modelos de evaluación de la calidad de la educación superior referidos por dichos autores se encuentran: el modelo sistémico (entradas, transferencias y salidas); el modelo globalizado (descripción institucional y de los componentes, entre otros); y el modelo etnográfico (se observa lo que está ocurriendo en el ambiente natural de la actividad).

Se concluye que la experiencia existente en la región sobre la evaluación y acreditación universitaria es reciente y limitada, y que existe un consenso en el medio académico, gubernamental y profesional sobre la incorporación de sistemas de regulación a las IES y sus programas; también se razona que es necesario un mecanismo de rendición de cuentas ante la sociedad y el Estado.

Las IES que no cambian pierden su pertinencia en lo social; en relación a las ideas de los especialistas, se reitera que la innovación resulta un tema de particular importancia, favorecido por los resultados científico-técnicos logrados por la institución, lo que no limita asumir creativamente otros de diferentes entidades de la sociedad. El valor agregado que deberá producirse en la cadena productiva tiene una estrecha relación con las prácticas innovadoras que se realicen.

Los positivos efectos de la evaluación y acreditación institucional resultan necesarios para lograr los cambios que se requieren en las IES, dadas las cambiantes situaciones que se producen sistemáticamente en la sociedad. Resultó prometedora la valoración positiva lograda en los debates; sin embargo, es necesario significar que en la etapa actual se requieren nuevas decisiones y acciones, desde una visión de la academia a nivel regional, subregional e institucional.

Como parte de los trabajos sobre el Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), prevista la aprobación de sus estatutos a partir de los análisis en la CRES de 2018, se debatirán acciones

en relación con la convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación; al mutuo reconocimiento de estudios, títulos y diplomas sobre la base de garantías de calidad; y al fomento de la movilidad intrarregional, entre otras acciones.

En los temas vinculados a la *Gestión y financiamiento de la educación superior*, el profesor Ángel Díaz Barriga y otros^{vi} se refieren a la necesidad de tener en cuenta que las transformaciones acontecidas durante las últimas cuatro décadas tienen dos componentes centrales para este tema: el crecimiento y la diversificación de los sistemas, evolucionando de una oferta homogénea a diversos campos académicos y profesionales, además de modalidades, niveles y duración de los estudios.

Por otra parte, se considera que los estudios sobre la gestión de la educación superior se encuentran en una fase de implementación y se requieren investigaciones que analicen las peculiaridades de la región y de sus IES.

Otro aspecto analizado se refiere a las formas de asignación del financiamiento, las que se identifican en: 1) financiamiento por aplicación de fórmulas, por ejemplo, de acuerdo con los estudiantes matriculados; 2) tendencia histórica del financiamiento, que es la más utilizada según el Banco Mundial; 3) incentivos de inducción al cambio, se enfoca a una visión de recompensa; 4) prioridad en las áreas de mayor relevancia en las necesidades sociales y económicas del país.

Se analiza que la distribución del gasto educativo de los gobiernos nacionales en la década de los ochenta no ha favorecido a la educación superior aunque, en la etapa de 1989 en adelante, se aprecia una cierta recuperación, en la que se observa además una diversificación de las fuentes de financiamiento y se mantiene el papel preponderante del Estado.

Entre las estrategias, se enfatiza que el Estado debe seguir siendo la principal fuente de financiamiento. Al respecto, se refiere al abandono de un mecanismo para incrementar la asignación de financiamiento y promover el acceso de las IES a los recursos a través de procesos de evaluación del trabajo académico; esto último constituye una vía polémica al cuantificarlo, ya que no siempre es mensurable.

Durante la CRES de 1996, muchos participantes se referían a la creciente debilidad de la responsabilidad de los gobiernos ante las necesidades de las IES. El tema financiero contribuye de manera esencial a las posibilidades de éxito o fracaso en las actividades de las IES, por ello su debate continuará.

El profesor Ramiro Lafuente y otros colaboradores^{vii} abordaron, en la CRES de 1996, lo relacionado con el *Conocimiento y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación* (TIC), tema que ha incrementado su

importancia al analizarlo en la actualidad y del que es posible prever importantes aportes en la CRES de 2018.

En el análisis se significa que en la década de los ochenta se acentúa la especialización y diversificación de las publicaciones y se socializan nuevas técnicas y formas para reproducir los documentos, lo cual se facilita por las TIC.

La no existencia de una actividad sistemática de docencia encaminada a formar autores que diseñen y construyan documentos digitales resultaba una debilidad en la época, ya que en la región los interesados debían ser usuarios de los denominados *programas de autor*.

Las necesidades originadas por los trabajos de docencia e investigación, del conocimiento y la información propios de distintas disciplinas favorece la creación del diseño de un sistema de organización documental que facilite la transferencia de información entre comunidades; su ausencia puede producir la marginación de esos colectivos.

Los autores reconocen que los avances tecnológicos se diversifican y crecen a un ritmo acelerado, por lo que no solo son necesarios en los cursos de pregrado, sino que se hacen indispensables en la formación de posgrado para mantener actualizados a los profesionales. Se señala que no hay consenso en los conocimientos básicos y actualizables que pueden ser incluidos en el pregrado.

Se propone que los factores necesarios para la producción de nuevas tecnologías en las IES dependen de: 1) el diseño curricular que promueva la formación de estudiantes inclinados a la investigación; 2) la planta de profesores-investigadores con una formación académica sólida en investigación; 3) la infraestructura tecnológica instalada y iv) servicios auxiliares técnicos y tecnológicos vinculados al manejo y la disponibilidad de información.

Se reflexiona que las IES deben jugar un papel primordial como agentes de cambio a fin de contribuir a la creación de medios, instituciones y empresas que contribuyan a lograr una sociedad bien informada. El estudio de las necesidades de información y el comportamiento informativo de las comunidades académicas de la región se debe relacionar con el análisis de los recursos disponibles para construir una estrategia que evite sesgar el diseño de servicios únicamente a partir de la oferta de recursos tecnológicos.

Se debe trabajar para que las bibliotecas académicas puedan jugar un papel primordial en los servicios de articulación informativa de la región y que las IES participen activamente en la conformación de sistemas y servicios que fomenten, desarrollen y permitan la presencia de conocimientos e información locales.

Un resultado muy importante en América Latina y el Caribe por el uso de las TIC es el favorecer la comunicación y las relaciones de la cooperación solidaria entre las comunidades académicas, lo cual ha sido un interés mostrado a lo largo de la experiencia acumulada. Es necesario garantizar en la formación de los estudiantes y la superación de los docentes la preparación requerida para el uso de las TIC y su innovación, dadas las necesidades de la sociedad.

El profesor Axel Didriksson,^{viii} sobre la *Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior de América Latina y el Caribe*, refiere a un conjunto de ideas, de las que se han seleccionado para este trabajo las expresadas a continuación.

Referido a la predominante corriente neoliberal, se considera que no ha sido la adecuada al privilegiar el mercado a costa de la regulación y la planeación económica, lo que incluye: beneficiar el interés de las minorías enriquecidas por encima de la colectividad, legitimar los requerimientos de las empresas por sobre los de la sociedad y, en consecuencia, generar un sistema que magnifique la desigualdad social, entre otros aspectos.

Didriksson, al hacer referencia al profesor Pablo Latapí, expone algunas de las consideraciones de ese autor con relación a los impactos del neoliberalismo en la educación; este último refiere que se reflejarán en la organización del sistema educativo y en las orientaciones de la política gubernamental, lo que se resume entre otros en: la privatización de segmentos del sistema escolar; la profesión del maestro integrada paulatinamente a un mercado real, de competencias y remuneraciones diferenciadas en un esquema de mercantilismo profesional; el proceso educativo con carácter selectivo a favor de las élites minoritarias, en donde las grandes mayorías que están en situación de pobreza, las que sobreviven en los sectores no modernos de la economía, se verán excluidas de estos procesos, con una educación de segunda clase, marginal al gran movimiento modernizador.

Didriksson refiere, como aspectos negativos: la concepción de un modelo estándar dominante en la cultura académica; la competitividad como el mecanismo para alcanzar el mejoramiento de la calidad del servicio; la estimulación de la privatización de la educación y que el compromiso de los gobiernos debe contraerse y el mercado debe regir los cambios institucionales.

En relación con el debate contemporáneo sobre la cooperación internacional se refiere al modelo tradicional en el cual son dominantes los conceptos de mercado. Otra percepción es que la prioridad se ubica, durante los últimos años, en la cooperación como mecanismo efectivo para reducir las

iniquidades globales. Esta se ha intensificado notablemente; los países que están integrándose en bloques regionales o subregionales han buscado construir nuevos programas multilaterales comunes.

Desde el punto de vista de la Unesco, el cambio profundo de las IES debe tener como componente estratégico la articulación de la cooperación internacional desde una perspectiva nueva, horizontal, que ponga en el centro el desarrollo de nuevas capacidades para el fortalecimiento nacional, subregional, regional y mundial de los países en desarrollo, dentro de una perspectiva endógena, pertinente y dinámica.

Estableciendo que el propósito fundamental de la cooperación internacional debe ser el fortalecimiento de los componentes claves de la integración y la articulación de los sujetos, instituciones, agencias y recursos para garantizar un tipo de cooperación horizontal compartida y que evite sustituir, alterar o dirigir la iniciativa local, es por tanto un proceso de cooperación mutua entre los países en desarrollo y los desarrollados.

Entre las propuestas de un programa se sugiere la creación de redes universitarias de cooperación; como ejemplo se refiere la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM); crear programas, tales como: regional de fortalecimiento académico, científico y tecnológico; de capacitación de expertos en cooperación internacional; itinerante de posgrados para formar cuadros de alto nivel en áreas estratégicas y realizar una reunión continental sobre convalidación de estudios, títulos y diplomas.

Con relación a los debates sobre el tema de la cooperación académica internacional, resulta significativo señalar su contribución al intercambio de experiencias y recursos para lograr una mayor calidad del proceso educativo y, de otra parte, no descuidar la amenaza de las tendencias neoliberales para el sector educacional, cuyas posiciones favorables al mercado magnifican la importancia de la competitividad que puede afectar la misión de las IES.

Existen experiencias que demuestran que es posible cooperar con beneficio para las partes involucradas; es un tema que requiere la mayor atención de la comunidad universitaria y sus directivos, además, su presencia es necesaria en la política educacional pública.

La *Declaración* emitida en la CRES de 1996 asume un conjunto de ideas esenciales y constituye un elemento de estudio para la investigación del perfeccionamiento de la educación superior. En ella, en primer lugar se ratifica la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la que, en su artículo 26, expresa que «toda persona tiene derecho a la educación [...]» y que «el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos». Además, refiere problemas afrontados en ese período por la

humanidad, tales como el crecimiento del desempleo, la pobreza y la miseria y el hecho de que se deba abordar imperativamente el crecimiento con equidad, la protección del ambiente y la construcción de la paz.

Destaca también dicho documento que el desarrollo humano, la democracia y la paz son inseparables. Asumiendo el *Informe de la Unesco sobre educación para el siglo XXI*, sostiene que las universidades de los países en desarrollo tienen la obligación de investigar y proponer nuevos enfoques que les permitan construir un futuro mejor de forma efectiva.

Se expresa la importancia de las IES en el desarrollo socioeconómico y se las identifica como instituciones del conocimiento; igualmente se reconoce la brecha existente entre los países desarrollados y los de la región, advirtiendo que sin IES e investigación adecuada no podrán lograrse las contribuciones necesarias para que estos últimos puedan superar la desigualdad social existente.

Con el apoyo de otras referencias sobre las principales tendencias en la educación superior de la región y las características de cambios existentes, tanto de signo positivo como negativo, se plantea que corresponde a la educación superior asumir un papel protagónico en el estudio crítico de esos cambios; todo ello reitera la importancia de dicho subsistema.

Se recuerda la Reforma de Córdoba (1918) y el papel de las universidades, esta se destacó por impulsar la democratización universitaria e implantar los vínculos requeridos con los requerimientos de la sociedad.

Se resume que la educación superior requiere de un proceso de transformación significativa de todo el sistema educativo y se proclaman, entre otras, las siguientes propuestas resumidas:

- La educación en general y la superior en particular son instrumentos esenciales para enfrentar exitosamente los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta. La educación superior constituye un elemento insustituible para el desarrollo social, la producción y el crecimiento económico.
- La educación superior debe fortalecer su capacidad de análisis crítico de anticipación y de visión prospectiva para elaborar propuestas alternativas de desarrollo.
- Las IES deben adoptar estructuras organizativas y estrategias educativas que les confieran un alto grado de agilidad y flexibilidad, así como la rapidez de respuesta y anticipación necesarias para encarar creativa y eficientemente un devenir incierto.
- La educación superior necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que aprendan a aprender y a emprender.

- Resulta imperioso introducir en los sistemas de educación superior de la región una sólida cultura informática. Como tarea fundamental, su preservación y fortalecimiento de la identidad cultural.
- La educación superior debe participar decididamente en el mejoramiento cualitativo de todos los niveles de educación.
- La transferencia y el intercambio de experiencias entre IES son imprescindibles para promover el saber y favorecer su aplicación en el desarrollo.
- Todos los actores sociales deben sumar sus esfuerzos y movilizarse para impulsar el proceso de profundas transformaciones de la educación superior.

En marzo de 1998 la CRESALC, a partir del acuerdo en la CRES de 1996, emite el *Plan de acción*. Su objetivo general plantea lograr una transformación profunda de la educación superior en América Latina y el Caribe, para que se convierta en promotora eficaz de una cultura de paz, sobre la base de un desarrollo humano fundado en la justicia, la equidad, la democracia y la libertad, mejorando al mismo tiempo la pertinencia y la calidad de sus funciones de docencia, investigación y extensión, ofreciendo igualdad de oportunidades a todas las personas a través de una educación permanente y sin fronteras, donde el mérito académico sea el criterio básico de acceso, en el marco de una nueva concepción de la cooperación regional e internacional.

Los objetivos específicos sobre la educación superior, en resumen, se refieren a: 1) generar las bases y condiciones para que, en estos tiempos de cambios de carácter cultural, económico, político y social, la educación superior de la región asuma un papel protagónico en el análisis crítico en relación a ellos y en el esfuerzo prospectivo de previsión e incluso de conducción; 2) contribuir a transformar y mejorar, a nivel institucional, nacional, subregional y regional, todas las funciones y áreas de actividad de la educación superior.

El Plan incluye las líneas de acción estratégica, definidas para cada uno de los programas, orientadas a los resultados alcanzados en las cinco comisiones de trabajo de la Conferencia, lo cual favorece su implementación de acuerdo a las diversas áreas objeto de cambios.

Para finalizar, la CRES de 1996, aunque no disponía de experiencias similares anteriores, alcanzó una positiva participación, logrando reflexiones valiosas a futuro, entre ellas la importancia de las universidades públicas en la producción del conocimiento; la presencia de la autonomía universitaria y su democratización; la calidad de los procesos; la cooperación académica solidaria y la necesidad de diversificación, flexibilidad y cambio de las IES. En el

desarrollo del congreso predominó el sentimiento de unidad académica entre los participantes.

La participación estudiantil fue muy valiosa y favoreció la contribución efectiva en diversos temas de la Reforma de Córdoba, tales como la misión de la universidad, el papel de los estudiantes y el trabajo de los docentes. En la actualidad, es necesario dedicar especial atención al pensamiento estudiantil, evitando que se borre la memoria histórica y, en especial, alcanzar una juventud socialmente comprometida con responsabilidad ciudadana.

Es necesario repensar por qué no fueron más efectivas las acciones de seguimiento de los acuerdos y las ideas generadas en la CRES de 1996 que pudieran contribuir, tal y como se propuso, al conjunto de transformaciones requeridas en la educación superior, aunque se reconocen algunos éxitos y su antecedente efectivo para la CRES de 2008, que permitió continuar en la búsqueda de nuevos logros y enriquecer los análisis a futuro.

REFERENCIAS

- Mayor, F. (1997). Prólogo. En *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe* (Vol. 1, pág. 9). Caracas: CRESALC.
- Albornoz, O. *Op. cit.* (pág. 19). Introducción.
- García, C. *Op. cit.* (págs. 52-54, 62, 70-71). Comisión 1.
- Brunner, J. (octubre de 2001). *Confluencia Anuies* n.o 104.
- González, L., & Ayarza, H. *Op. cit.* (págs. 338-340, 348, 385). Comisión 2.
- Días, A. *et al. Op. cit.* (Vol. 2, págs. 647, 648, 664, 672, 673, 679). Comisión 3.
- Lafuente, R. *et al. Op. cit.* (Vol. 2, págs. 904, 910, 920, 935, 943, 961, 962).
Comisión 4.
- Didriksson, A. *Op. cit.* (Vol. 2, págs. 1116-1117, 1119, 1132-1133, 1137-1139).
Comisión 5.

**LA CRES 2008 COMO EJE DE LA ACCIÓN
DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
EN LOS CONTEXTOS REGIONAL
E INTERNACIONAL
EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Ana Lúcia Gazzola

ANTECEDENTES DE LA CRES 2008

La posición hegemónica en la Dirección de Educación Superior de la Unesco en el período posterior a la CMES 1998 se alejaba a pasos crecientes de los principios defendidos en aquella Conferencia y consustanciados en su *Declaración*. Las visiones presentadas por varios de sus dirigentes estaban cada vez más en sintonía con las recomendaciones del Banco Mundial, que reservaba a los países en desarrollo el rol de receptores o consumidores pasivos de los modelos y proyectos concretos de educación superior, virtuales o presenciales, ofrecidos por proveedores de Inglaterra, Estados Unidos y Australia, entre otros países. La tentativa de inclusión de la educación superior en los acuerdos de la OMC tenía apoyos expresivos en Unesco, así como la defensa de mecanismos transnacionales de acreditación y evaluación. Por detrás de los adjetivos *global* o *mundial*, cada vez más frecuentemente acoplados a educación superior, se iba explicitando la tesis de que, una vez firmado por un país el acuerdo del GATS, todos los beneficios, derechos y subsidios ofrecidos a proveedores locales se extenderían a los transnacionales en los mismos términos. Eso tendría como consecuencia inmediata el fin del financiamiento de la educación superior pública por los gobiernos nacionales, así como el desplazamiento de perspectivas locales y nacionales a una visión global sin compromiso con los intereses sociales y regionales de cada país.

En el caso de los institutos categoría 1 de Unesco en el mundo, se procesaba una tentativa de fragilizar aquellos focalizados en educación superior. A la directora del IESALC en el período, el director general informó públicamente en una reunión que esa era la última oportunidad que el instituto iba a tener de probar que podría mantener su estatus autónomo. Los presupuestos cada vez más reducidos, la imposibilidad de contratar el personal necesario, los espacios inadecuados, todo conspiraba en la dirección de disminuir el espacio institucional del IESALC, posiblemente porque en 1998 América Latina y el Caribe se presentaron con fuerza política y en consecuencia tuvieron influencia significativa en los resultados y declaraciones de la CMES. Esa fuerza se hizo sentir a través de la acción de varias redes universitarias de la región, que se articulaban en defensa de los principios y propuestas de la Conferencia Mundial. Lo mismo había pasado en París +5, en donde se habían rediscutido algunos de los temas de 1998. Aún considerando algunos apoyos estratégicos en el período –internamente a unesco como el director general adjunto Marcio Barbosa y la directora de la OREALC-Chile, posteriormente directora adjunta de Educación Ana Luiza Machado y el Consejo del IESALC; y externamente, como los embajadores de los

países de la región junto a la Unesco, organizados en el GRULAC y varios ministros de Educación de la región, principalmente los de Argentina, Brasil, Cuba, Uruguay y Venezuela— el papel más decisivo en el fortalecimiento del IESALC y en la organización de la CRES 2008 fue el de las redes de universidades de la región. Ellas se mantenían en sintonía con los principios definidos en la Reforma de Córdoba y reafirmados en la CRES 1996 y en la CMES.

La dirección del IESALC en el período 2006-2008 venía de esa tradición, con raíces en la universidad federal brasileña, en ANDIFES, en AUGM, en el Grupo Tordesillas, en el Grupo Coimbra. Había participado activamente en la lucha en contra de la inclusión de la educación superior en el GATS, lo que le había permitido establecer fuertes lazos políticos en la región. Para la nueva dirección del Instituto, estaba claro que el IESALC solo podría fortalecerse si rescatara la legitimidad que había perdido en años recientes con relación a las principales redes y universidades públicas de la región.

Así, a partir de la mitad de 2006 hasta mayo de 2008, el IESALC implementó una agenda de alianzas con el fin de ganar capilaridad en la región a través de la articulación de las redes universitarias nacionales e internacionales, buscando fomentar la cooperación entre ellas en la dimensión sur-sur y con países del norte como Portugal y España, con los que tantos países de la región compartían lengua y tradición universitaria. IESALC organizó o participó en decenas de reuniones de redes u organismos multiuniversitarios en la región; así se iba fortaleciendo la articulación regional. Igualmente, se empezaba a conformar de manera participativa la agenda temática y política de la CRES 2008.

Con vistas a la próxima Conferencia Mundial de Educación Superior de la unesco —que tendría lugar en París entre el 6 y 8 de julio de 2009—, el IESALC organizó la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) en junio del 2008 en Cartagena (Colombia) teniendo como tema central en esta oportunidad *Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el Desarrollo Humano Sustentable*. Su objetivo era generar un amplio movimiento de reflexión, compromiso y acción dirigido a que las políticas institucionales y las políticas públicas en es se beneficiaran de los avances que nos brindaba el siglo XXI dentro de una perspectiva de cooperación sur-sur.

Para ello, el IESALC promovió y apoyó la realización de conferencias y encuentros temáticos en la región, conformando una agenda de debates hacia la CRES 2008. Se destacan los dos encuentros de redes universitarias y consejos de rectores: uno en Brasilia (Brasil, noviembre de 2006) y otro en Caracas (Venezuela, mayo de 2007); un seminario internacional en Buenos Aires (Argentina, julio de 2007) sobre las transformaciones sociales en ALC y su

impacto en la ES; el Congreso Internacional de Rectores Latinoamericanos y Caribeños sobre el compromiso social de la universidad de ALC en la Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (Brasil, setiembre de 2007); la Conferencia Internacional sobre Cooperación Amazónica y Educación Superior para un Desarrollo Humano Sostenible, en Belém do Pará (Brasil, setiembre de 2007); y el 6.º Congreso Internacional de Educación Superior «Universidad 2008», en La Habana, Cuba.

Culminando ese amplio proceso, la CRES 2008 fue concebida como una reunión para generar propuestas hacia el fortalecimiento de los procesos de integración regional, además de un fórum para analizar y debatir los temas constitutivos de una agenda regional sobre educación superior, ciencia y tecnología para el desarrollo sustentable de la región de América Latina y el Caribe.

La Conferencia Regional focalizó los siguientes ejes temáticos: 1) Contexto regional y mundial; 2) Papel de la educación superior en la construcción del conocimiento y en la innovación; 3) Calidad, pertinencia, relevancia y compromiso social de las instituciones de educación superior; 4) Inclusión y equidad; 5) Diversificación, diferenciación y segmentación; 6) Integración regional y cooperación internacional; 7) Reformas en los sistemas de ES; 8) Gobierno y gobernabilidad en las instituciones de ES; 9) Modelos de acreditación de carreras de grado y de posgrado; 10) Financiamiento de la ES. La definición de estos temas procede de una reunión preliminar realizada en Caracas en el mes de abril de 2007, como parte del proyecto *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* del IESALC. Los temas (que fueron aprobados por el consejo de administración del IESALC) proyectan —a partir de sus interrelaciones significativas, escenarios deseables y factibles que deberían contribuir a iluminar la formulación de políticas de Estado en educación superior— pautas para una efectiva integración regional, así como estrategias de acción que se planteen para la transformación del sector a corto, mediano y largo plazo. Con esto se buscó que de la Conferencia Regional de Educación Superior (Cartagena, 2008) surgieran contribuciones sustantivas de la región de América Latina y el Caribe para la Conferencia Mundial de Educación Superior. En ese sentido, como ejes para la reflexión y el debate previos a la CRES, el IESALC utilizó los dos grandes proyectos que estaban siendo desarrollados: *Tendencias en educación superior en América Latina y el Caribe* y el *Mapa de educación superior de América Latina y el Caribe* (MESALC).

El proyecto *Tendencias en educación superior en América Latina y el Caribe* se basó en el principio de que la educación es un bien público y un

derecho social y universal y en la convicción de que ella tiene un papel estratégico que jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región. Conjuga los esfuerzos de la comunidad académica y no académica de la región en la importante tarea de identificar escenarios deseables y factibles, así como las principales ideas-fuerza que puedan impulsar la definición de políticas de Estado para la consolidación, expansión y creciente calidad y pertinencia de la educación superior en la región.

De esta forma, el proyecto *Tendencias en educación superior en América Latina y el Caribe* surgió de la necesidad de identificar o vislumbrar los grandes proyectos de transformación que están ocurriendo bajo la perspectiva de los cambios políticos y sociales que vive América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Su investigación ha sido concebida como una visión prospectiva y constituyó uno de los referentes teóricos para la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES 2008). Los investigadores incluidos en este proyecto buscaron atender al comportamiento de diferentes variables que podrían provocar cambios sustanciales en el perfil de las instituciones de educación superior y, a partir de ese análisis, cuáles serían los cambios significativos y estructurales en esas instituciones. Los criterios de calidad, pertinencia y equidad fueron los pilares del proyecto, que ha tenido como objetivo generar políticas públicas y debates que tuvieran a los conocimientos como un valor social y que lograsen una contribución a la democracia social y a sociedades más justas y tolerantes. Así, el proyecto buscó fortalecer el carácter público de las instituciones y del conocimiento como bien social para todos, para beneficio de todos.

El proyecto fue presentado por Axel Didriksson ante el Consejo de Administración de IESALC-Unesco, en ocasión de su reunión ordinaria realizada los días 29 y 30 de agosto de 2006. En aquella oportunidad, se iniciaba la gestión de la directora Ana Lúcia Gazzola, para el período 2006-2008, quien, por su parte, presentó ante el referido Consejo el proyecto *Mapa de Educación Superior de América Latina y el Caribe* (MESALC). De manera complementaria, los dos proyectos permitirían la discusión y el estudio comparado de las políticas públicas e institucionales en la región. Una vez aprobados por el Consejo, se constituyeron comités de expertos para su coordinación académica bajo la dirección del IESALC-Unesco.¹

1 Los miembros de la comisión de coordinación del proyecto *Tendencias en educación superior en América Latina y el Caribe* fueron: Eduardo Aponte Hernández (Puerto Rico), José Dias Sobrinho (Brasil), Jorge Landinelli (Uruguay), Hebe Vessuri (Venezuela) y Xiomara Zarur Miranda (Colombia), bajo la coordinación de Ana Lúcia Gazzola (IESALC) y Axel Didriksson (México). Los del proyecto *Mapa de Educación Superior de América Latina y el Caribe* fueron: Mauro Braga (Brasil), Galo Burbano (Colombia), Sylvie

En diferentes reuniones realizadas en la sede del IESALC-Unesco en Caracas se avanzó en la formulación de los proyectos y se definió la metodología de cada uno. En el caso del proyecto *Tendencias* se identificaron los temas que serían tratados. Posteriormente, los proyectos fueron debatidos y aprobados en dos reuniones de presidentes de consejos de rectores y de redes universitarias internacionales regionales y subregionales de América Latina y el Caribe, organizadas por IESALC-Unesco en noviembre del 2006 en Brasilia y en mayo de 2007 en Caracas, respectivamente.² Estas dos reuniones quizás hayan sido las más representativas de todas cuantas se han realizado entre las asociaciones y redes universitarias de la región.

Como resultado del debate que se generó en esas reuniones, se produjo la definición de los temas que se consideraban prioritarios para el proyecto *Tendencias*. Asimismo, se constituyeron varios equipos de trabajo para desarrollar de manera cooperativa cada uno de los temas, desde una visión articuladora de sus mutuas complejidades e interrelaciones, con miras a posibilitar la elaboración de propuestas integradoras.

Una vez constituidos los equipos de trabajo e iniciado el abordaje de los temas, un nuevo hecho hizo su aparición: en 2006, se cumplían los diez años de la realización de la primera Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, en La Habana, preparatoria a la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998 de la Unesco. Tanto IESALC-Unesco como varias redes universitarias de la región consideraban fundamental que se hiciera un análisis sistemático y comparado de los avances, cambios e impactos ocurridos desde 1998 en la región de América Latina y el Caribe y en el mundo. La dirección de IESALC-Unesco presentó entonces al Consejo de Administración, en agosto de 2007, la propuesta de realizar en 2008 una segunda Conferencia Regional de Educación Superior, esperando que la región de América Latina y el Caribe impulsara la realización de una Conferencia París +10. El Consejo aprobó la reunión y la propuesta de que los temas del proyecto *Tendencias*—en desarrollo para aquel momento— fueran la base del debate para la realización de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008). Los temas se constituyeron en ejes temáticos de la CRES 2008 y de las reuniones preparatorias. Paralelamente a la elaboración de los estudios, varias reuniones nacionales o subregionales debatieron los

Didou Aupetit (México), Luis Eduardo González (Chile), Gabriel Macaya (Costa Rica), Luis Piscocoy (Perú), Helgio Trindade (Brasil) y Ernesto Villanueva (Argentina), bajo la coordinación de Ana Lúcia Gazzola, Klaus Jaffe y José Renato Carvalho (IESALC-Unesco).

2 Resaltamos el aporte financiero de los gobiernos de España (AECID), Brasil (MEC) y la República Bolivariana de Venezuela (MES), que viabilizaron los proyectos y esas reuniones.

temas, muchas de ellas realizadas con la presencia del IESALC-Unesco y de los coordinadores de equipos de los estudios temáticos del proyecto.

El resultado es la obra *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, presentada en la CRES 2008, que se convirtió en la base desencadenante del intenso debate que tuvo lugar en Cartagena de Indias, Colombia. La obra está editada en dos idiomas –español e inglés– y estructurada en tres partes. Las partes I y II, en español e inglés, respectivamente, recogen los diez textos síntesis que corresponden a cada uno de los temas, y de los que son responsables los coordinadores temáticos, quienes los firman como autores principales. La parte III, es un CD-ROM, que acompaña a la mencionada publicación, cuya producción fue coordinada por Beatriz Tancredi.³ El CD-ROM organiza e integra, en su forma original, las contribuciones individuales a cada tema que hicieron los consultores que conformaron los equipos de trabajo. Sus nombres se mencionan en los resúmenes de cada capítulo y en la nota con la que se inicia cada texto síntesis. Los textos que integran cada una de las publicaciones antes mencionadas se hicieron disponibles tanto en el sitio web de IESALC-Unesco como en el de la CRES, con la finalidad de motivar la discusión entre los participantes de la referida conferencia.

El eje del proyecto y la visión que orientó la elaboración de los textos se pueden resumir bajo el tema de la Conferencia Regional de Educación Superior, *Desafíos locales y globales: una agenda estratégica para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Con ello se trató de visualizar, en términos prospectivos, los retos y las oportunidades que se plantean en la educación superior de la región a la luz de la integración regional y de la globalización. Lo que se buscó, en última instancia, era identificar escenarios de cambio para emprender una nueva fase de reforma sustantiva en la educación superior y orientar los esfuerzos de los diferentes actores, instituciones y gobiernos hacia la formulación de políticas regionales y de Estado que puedan contribuir al desarrollo sustentable de los países de la región de América Latina y el Caribe. El objetivo era configurar un escenario que permitiera articular de forma creativa, pero sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de las instituciones de educación superior, su calidad, pertinencia y autonomía responsable; políticas que deben tener como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, igualdad y equidad; inducir el desarrollo de alternativas e innovaciones en el currículo, en la oferta educativa, en

3 Beatriz Tancredi, además, asumió la coordinación de la gestión del proyecto *Tendencias* a partir de julio de 2007, con el apoyo técnico de Erika Medina, María Fernanda Gutiérrez, Yeritza Rodríguez y Zulay Gómez.

la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes; así como promover el establecimiento y consolidación de alianzas estratégicas.

Adicionalmente, IESALC-Unesco promovió la elaboración de un conjunto de textos sobre los escenarios de cambio en la educación superior en la región que, junto con el trabajo del proyecto *Tendencias*, permitieran realizar una profunda evaluación de los impactos de la CRES 1996 y de la CMES 1998 en nuestra región. Esa evaluación fue entendida como un punto de partida para el análisis de los cambios ocurridos y las perspectivas que se presentaban a la región, de manera que se pudiera construir colectivamente una agenda estratégica para la educación superior en la región.

El resultado de esa reflexión es la obra que también constituyó un documento base para la Conferencia Regional de Educación Superior 2008 bajo el nombre *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, coordinado por Carlos Tünnermann Bernheim, coeditado por IESALC-Unesco y la editorial de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali (Colombia). Incluye una presentación de los rectores Joaquín Sánchez, S. J. y Jorge Humberto Peláez, S. J., una introducción por su coordinador y once ensayos elaborados por un destacado grupo de investigadores en el campo de la educación superior en la región. Cada autor analiza –en el marco de su tema específico– el impacto, diez años después, de las recomendaciones y lineamientos de las conferencias de 1996 y 1998 en ALC en la acción de gobiernos, instituciones y otros relevantes actores regionales. Se ha tratado de identificar lo que se había hecho y lo que no, con el propósito de que esa mirada crítica a los últimos diez años contribuyera, a partir de los principios y valores afirmados en la CRES 1996 y en la CMES 1998 así como en la Reforma de Córdoba, a la construcción colectiva de los caminos hacia el futuro.

El otro estudio realizado por IESALC que ha contribuido a la reflexión antes y durante la CRES ha sido el *Mapa de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (MESALC). Preguntas como: ¿En qué dirección debe crecer la educación superior en América Latina y el Caribe? ¿Quiénes son los actores principales en América Latina y el Caribe en cada una de las disciplinas académicas? ¿Cuáles son las deficiencias más importantes en cuanto a educación superior en América Latina y el Caribe y cuáles son sus fortalezas? que eran consideradas interrogantes sumamente pertinentes para cualquier programa de planificación racional del sector demandaban, para poder tener respuesta cierta, un acceso oportuno y confiable a los datos que pudieran describir la situación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

El objetivo general del proyecto fue desarrollar un instrumento de descripción y análisis de las instituciones y sistemas de educación superior de ALC, dinámico y abierto al perfeccionamiento y a múltiples lecturas, para contribuir a profundizar el conocimiento sobre la educación superior en América Latina y el Caribe; servir de instrumento para la formulación y seguimiento de políticas para la educación superior; construir referentes nacionales, subregionales y regionales para el perfeccionamiento y transformación de las instituciones y sistemas de ES; identificar y compartir experiencias exitosas y capacidades institucionales así como promover y facilitar la cooperación solidaria entre las instituciones y sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe.

El MESALC presentaría visualizaciones de diferentes aspectos de la ES de la región a través de indicadores que permitieran la construcción de bases de datos nacionales comparables y que convergieran en una base regional. Como un atlas a ser construido por capas, etapas o conjuntos de indicadores que hicieran posible un acercamiento gradual a la realidad de la educación superior en la región, el MESALC resultaría en retratos sucesivos en cortes históricos simultáneos. De manera complementaria, los dos proyectos permitirían la discusión y el estudio comparado de las políticas públicas e institucionales en la región.

El MESALC buscaba focalizar la actividad en la docencia, investigación, extensión, y los recursos de la educación superior en dos dimensiones: áreas del conocimiento y geografía, para poder visualizar las siguientes interrogantes: relevancia de los programas académicos, que incluye pertinencia (como por ejemplo, empleabilidad); impacto, adaptabilidad, flexibilidad y oportunidad (capacidad de respuesta) de los programas; impacto en la sociedad (responsabilidad social local y global), que incluye cobertura (matrícula, distribución territorial, género), equidad (desigualdades regionales, rendimiento cuantitativo, graduación y abandono, distribución por ingreso, métodos de acceso, becas, crédito educativo, etc.) e interconexión (local, regional, global) y rol en la gestión del conocimiento; contribución al conocimiento (investigación, innovación y desarrollo), que debe poseer al menos uno de los siguientes elementos: pertinencia o utilidad y excelencia, y su articulación con los sistemas de posgrado; fortaleza institucional que incluye manejo de recursos humanos, físicos y financieros, transparencia de la gestión, mecanismos de selección y promoción de docentes, mecanismos de incentivos, TIC, estructura de gobierno, sistemas de evaluación institucional, sistemas de planeamiento y aseguramiento de la calidad, órganos colegiados, características del recurso humano. Los resultados del MESALC fueron presentados durante la CRES 2008 como un insumo para el debate.

Así, esos importantes proyectos dieron cuerpo a la agenda de la CRES 2008 y constituyen el estado del arte en la reflexión sobre educación superior en la región en aquel momento. Juntamente con los dos documentos producidos por la CRES 2008 –la *Declaración* y el *Plan de acción*– y los demás títulos publicados por IESALC para la Conferencia, son un importante legado para ALC. Más que eso, ese acervo representó un consenso regional y contribuyó a sistematizar y conferir legitimidad a los principios que los representantes de la región defendieron el año siguiente en la Conferencia Mundial de 2009. La acción de esos representantes, que defendieron de forma articulada la *Declaración* de la CRES 2008 impidió, por lo menos parcialmente, que los sectores hegemónicos de la educación superior de la Unesco manipulasen el texto de la *Declaración* de 2009 e incluyeran en ella sus propias posiciones sin que hubieran sido discutidas y mucho menos aprobadas por los participantes, los representantes de ALC.

LA IMPORTANCIA ESTRATÉGICA DE LA CRES 2008 PARA LA AGENDA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR DE UNESCO

Considerando el contexto internacional presentado arriba, la CRES 2008 tuvo una importancia estratégica para posibilitar que ALC se posicionara de manera integrada y manifestara su posición política en defensa de los valores e intereses mayores de la región. Por eso, antes de cualquier definición temática por el órgano central de la Unesco o de las otras regiones del mundo, los articuladores regionales coordinados por la dirección de IESALC definieron que la pauta de la reunión sería la identificación y análisis de los escenarios de cambio que debían orientar los esfuerzos de actores, instituciones y gobiernos en la formulación de nuevas políticas regionales para la educación superior en América Latina y el Caribe.

Se definió –entre las redes de universidades y el consejo de IESALC– que el tema central de la Conferencia sería el desafío de hacer de la educación superior un bien público, un derecho social y universal, y evaluar su papel estratégico en los procesos de desarrollo sostenible de los países latinoamericanos y caribeños. Se buscaría obtener, de los gobiernos participantes, el compromiso de que la educación superior fuera considerada política de Estado y no de gobierno, y que la referencia a la realidad sociocultural de cada país y a proyectos locales de desarrollo siempre fuera preservada. Así, claramente se pretendía, en oposición a tendencias hegemónicas en Unesco y otros organismos internacionales, que la CRES 2008 se tradujera en un

marco político de resistencia a los intereses de la Organización Mundial del Comercio, que pretendía –y pretende– transformar la educación superior en mercancía cubierta por los acuerdos comerciales (GATS). La posición que los organizadores de la CRES sostenían era garantizar que el conocimiento se tornara un bien público en la región y promover la ampliación de la calidad y el acceso de la población. Defendían, así, una educación con calidad social, sintonizada con el pensamiento mundial, pero enraizada en nuestra región y culturas. Defendían también estimular prácticas y modelos que impulsaran la integración regional solidaria entre los países de América Latina y el Caribe y la cooperación horizontal con otros países con base en la reciprocidad y respeto a los intereses y culturas locales. El fortalecimiento de las redes de cooperación ya existentes tenía como meta la creación de un espacio regional latinoamericano y caribeño de educación superior. Igualmente, la importancia política de ese fortalecimiento se veía como esencial para garantizar la horizontalidad en la interlocución de nuestra región con las demás, particularmente con aquellas regiones o países que se presentaban como proveedores o exportadores de educación superior para otras regiones. Como ha quedado cada vez más claro en los meses anteriores a la realización de la Conferencia, había tentativas en la Dirección de Educación Superior de la Unesco de imponer la discusión de temas de la agenda hegemónica y evitar que la propuesta de nuestra región contaminara el debate internacional. Aun así, el IESALC y las redes de la región mantuvieron su curso de acción, estrategias y las decisiones tomadas en conjunto.

AGENDA DE LA CRES 2008

El programa de la CRES incluyó cuatro conferencias, seis mesas redondas, diez mesas temáticas, sesiones de debates y una plenaria final, así como una reunión privada de los ministros para la discusión de los informes de las sesiones temáticas y mesas redondas.

CONFERENCIAS

- «Los retos de la educación superior en Colombia en el contexto regional». Cecilia María Vélez White, ministra de Educación Nacional de Colombia. Presenta el viceministro Gabriel Burgos Mantilla.
- «La contribución de la educación superior para una educación de calidad (sostenible)». Georges Haddad, director de la División de Educación

Superior de la Unesco. Presenta Victoria González (Comisión Colombiana de Cooperación con la Unesco).

- «La educación superior en América Latina y el Caribe: retos globales y locales». Juan Ramón de la Fuente, vicepresidente de la IAU y director de la Cátedra Simón Bolívar, Universidad de Alcalá. Presenta Mons. Luis Fernando Rodríguez, rector de la Universidad Pontificia Bolivariana y presidente de ASCUN.
- «Desafíos de la innovación para la educación superior en América Latina y el Caribe». Paulo Emílio Valadão de Miranda, profesor titular y jefe del Laboratorio de Hidrógeno-PEMM-COPPE-UFRJ. Presenta Francisco Huerta, secretario ejecutivo del Convenio Andrés Bello.

MESAS REDONDAS

- «Impactos de la CRES 1996 y de la CMES 1998 en ALC»
 - Coordinador: Rafael Guarga (Uruguay).
 - Ponentes: Jorge Brovetto (Uruguay), Marco Antonio Rodrigues Dias (Brasil), Carlos Tünnermann (Nicaragua), Luis Yarzabal (Uruguay).
 - Relatores: Rafael López Castañares (México), Albor Cantard (Argentina).
- «Educación superior, ciencia y tecnología en ALC y en el contexto internacional»
 - Coordinador: Corinth Morter Lewis (Belice).
 - Ponentes: Ana Lúcia Gazzola (IESALC): Panorama de la ES en ALC; Fernando Chaparro (Colombia): Indicadores de C&T en ALC; José Joaquín Brunner (Chile): La ES, C&T en el contexto internacional.
 - Relatores: Helgio Trindade (Brasil); María Victoria Angulo (Colombia).
- «Educación superior, ciencia, tecnología e innovación» (organizada por COLCIENCIAS)
 - Coordinador: Juan Francisco Miranda Miranda (Colombia).
 - Ponentes: Jorge Núñez Jover (Cuba), Félix de Moya Anegón (España), Eduardo Macagno (EE.UU.), José Miguel Cruces (Venezuela).
 - Relatores: Klaus Jaffe (Venezuela), Lisbeth Fog (Colombia).
- «A noventa años de Córdoba, la universidad latinoamericana» (organizada por OCLAE)

- Coordinador: Luis Arza Valdés (presidente de OCLAE).
- Ponentes: Sixto Efraín Zapata Silva (Cuba), Renan Thiago Alencar Moreira (Brasil), Marcia Nova (Cuba), Mariano Marquínez (Argentina), Pablo Gentili (Argentina).
- Relatores: Débora Ramos (IESALC), Hernán Trebino (Argentina).
- «Desafíos de la cooperación sur-sur»
 - Coordinador: Paulo Speller (Brasil).
 - Participantes: ministro Juan Vela (Cuba), ministro Fernando Haddad (Brasil, representado por Ronaldo Mota), ministro Luis Acuña (Venezuela, representado por Abraham Toro), Joseph Ngu (director de Unesco-IICBA).
 - Relatores: Jeanette Du Bois (Granada), Maritza Rondón (Colombia).
- Mesa de ministros de Educación y Educación Superior
 - Coordinadora: Ana Lúcia Gazzola (IESALC).

SESIONES TEMÁTICAS

1. «Tendencias de la educación superior en ALC y el contexto local y global»
 - Presidente: Ana Lúcia Gazzola (IESALC).
 - Ponente: Axel Didriksson (México).
 - Relator: Daniel Ricardo Medina (Argentina).
 - «La ES en la sociedad del conocimiento»
 - Presidente: Ronaldo Mota (Brasil).
 - Ponente: Hebe Vessuri (Venezuela).
 - Comentaristas: Hugo Juri (Argentina): Tema 1; Javier Botero (Colombia): Tema 2.
 - Relatores: Sylvie Didou (México); Eduardo Asueta (Argentina).
2. «Calidad y pertinencia»
 - Presidente: Gabriel Burgos Mantilla (Colombia).
 - Ponente: José Dias Sobrinho (Brasil).
 - Comentarista: María Egilda Castellano (Venezuela).
 - Relatores: Elaine Foster-Allen (Jamaica), Julio Theiler (Argentina).
3. «Equidad e inclusión»
 - Presidente: Tibisay Hung (Venezuela, representada por Rubén Reinoso).
 - Ponente: Eduardo Aponte Hernández (Puerto Rico).
 - Comentarista: Elvira Martín Sabina (Cuba).

- Relatores: Luis Piscoya (Perú), Mauro Braga (Brasil).
- 4. «Diversidad y diversificación»
 - Presidente: Rodolfo Tuirán (México).
 - Ponente: Jorge Landinelli (Uruguay).
 - Comentarista: Simón Schwartzman (Brasil).
 - Relatores: Gustavo Rodríguez Ostría (Bolivia), Daniel Mato (Venezuela).
- 5. «Integración e internacionalización»
 - Presidente: Alberto Dibbern (Argentina).
 - Ponente: Xiomara Zarur (Colombia).
 - Comentarista: Miguel Rojas Mix (Chile).
 - Relatores: José Goico (República Dominicana), Iván Enrique Ramos Calderón (Colombia).
- 6. «Reformas de la educación superior»
 - Presidente: Sally Bendersky (Chile).
 - Ponente: Ernesto Villanueva (Argentina).
 - Comentarista: Alfredo Pena-Vega (Francia).
 - Relatores: Maria do Carmo de Lacerda Peixoto (Brasil), Beatriz Tancredi (IESALC).
- 7. «Acreditación y evaluación»
 - Presidente: Aurora Fernández (Cuba).
 - Ponente: Sueli Pires (IESALC).
 - Comentarista: Renato Janine Ribeiro (Brasil).
 - Relatores: Stela Meneghel (IESALC), Edgar Moncayo Gallegos (Ecuador).
- 8. «Gobernabilidad»
 - Presidente: Ramiro Tapia (Bolivia).
 - Ponente: Daniel Samoilovich (Francia).
 - Comentaristas: Félix García Lausín (España), María Catalina Nosiglia (Argentina).
 - Relatores: Mario Luiz Neves de Azevedo (IESALC), Xiomara Muro (Venezuela).
- 9. «Financiación»
 - Presidente: Rafael López Castañares (México).
 - Ponente: Luis Riveros (Chile).
 - Comentaristas: Jamil Salmi (Banco Mundial), Bruce Chapman (Australia).
 - Relatores: Jacques Schwartzman (Brasil), Carmen García Guadilla (Venezuela).

En el marco de la CRES, adicionalmente, se realizaron varios eventos: la VI Reunión Ordinaria del Consejo de Administración de IESALC, el Seminario sobre Acreditación y Evaluación de Posgrados, la muestra internacional Gestión de la Transferencia de Tecnología e Innovación entre el Sector Académico y Productivo para el Desarrollo en América Latina y el Caribe, la presentación oficial del Mapa de Educación Superior de América Latina y el Caribe (MESALC), el lanzamiento de los títulos publicados por IESALC para la CRES y la Muestra del Libro Universitario de ALC en Educación Superior, detallados más adelante en ese texto.

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN

La dirección del IESALC presentó, con base en el MESALC, un panorama de la educación superior en la región. Como características principales se destacaron la expansión en la demanda de la educación superior en la llamada sociedad del conocimiento, las calidades diferenciadas y segmentación entre países y a su interior, la baja tasa de cobertura, las altas tasas de analfabetismo, la calidad inadecuada y cobertura insuficiente de la educación básica, la demanda reprimida en el acceso a la educación superior, la necesidad de ampliación de los sistemas de acreditación de calidad en la región y la baja producción científica y su concentración en pocos países.

Los datos más recientes disponibles en aquel momento indicaban que la región tenía 8910 instituciones de educación superior, de las cuales 1231 eran universidades o centros universitarios. De ese total, Brasil tenía 2547; México, 2397; Perú, 1139; Argentina, 604; Ecuador, 424; Paraguay, 354; Colombia, 289; Chile, 207; Trinidad y Tobago, 152; Venezuela, 145; Bolivia, 106; Panamá, 82; Costa Rica, 76; Cuba, 55; Jamaica, 45; Nicaragua, 44; República Dominicana, 42; El Salvador, 39; Uruguay, 29; Honduras, 20; Guayanas, 17; Haití, 17; Belice, 16; Bahamas, 15; Guatemala, 10; Antigua y Barbuda, 7; San Vicente y Las Granadinas, 6; Aruba, 6; Barbados, 6; Dominica, 6; Granada, 3; San Cristóbal y Nieves, 2; Surinam, 2 y Santa Lucía, 1.

La matrícula total era 17.017.798, con cinco países presentando más de un millón de estudiantes matriculados: Brasil, 4.802.072; México, 2.709.255; Argentina, 2.173.960; Venezuela, 1.859.943 y Colombia, 1.260.886. Brasil tenía 27,2 % de la matrícula y los cinco países indicados comprendían el 72,6 % del total. También en el posgrado se repetía la concentración de matrícula en pocos países: México tenía el 27,2 % de la matrícula, Brasil el 18,6 % y, sumando Argentina, Venezuela, Perú, Colombia,

Cuba, Chile, y República Dominicana, se llegaba al 97,3 % del total de estudiantes matriculados. En términos de distribución de la matrícula entre instituciones públicas y privadas, 55,8 % de los estudiantes estaban en IES privadas y 44,2 % en públicas. Entretanto, si se eliminaban los números de Brasil, país en que solamente 27 % de la matrícula estaba en el sistema público, la matrícula en IES públicas era de 66,6 % y en instituciones privadas, 33,4 %. También la producción académica se encontraba fuertemente concentrada en pocos países. Brasil presentaba la mayor producción, completando la marca de 25.000 documentos en la base Scopus en 2006, seguido por México, Argentina y Chile. Las tasas de cobertura de la educación superior eran bajas en la mayoría de los países, y las inversiones también presentaban un cuadro desalentador.

Considerando ese escenario de desigualdades, era urgente buscar la consolidación de la cooperación universitaria entre varios países para brindar un espacio que permitiera optimizar recursos humanos y materiales, subsanar debilidades, acumular beneficios y socializar las experiencias exitosas, particularmente en formación de recursos humanos e investigación. Para eso, sería fundamental fortalecer y crear sistemas de evaluación y acreditación como instrumentos estratégicos para garantizar la calidad de la educación superior y la formulación e implementación de políticas públicas pertinentes. Entretanto, la compatibilización y armonización de los sistemas educativos se debía organizar sin homogeneización, porque el proceso de integración de los países que se veía como adecuado debía reconocer la diversidad cultural y, al mismo tiempo, valorar una identidad común. Una meta importante sería la expansión de la educación superior en la región con calidad y equidad. De la misma forma, se proponía la creación de una cultura de innovación para posibilitar una estrecha cooperación entre el sector industrial y de servicios y las instituciones productoras de bienes de conocimiento. La educación superior tenía que ser entendida como un instrumento estratégico de desarrollo sustentable e inserción competitiva de los países latinoamericanos y caribeños en la sociedad del conocimiento. Para eso, se mostraba que la capacitación de recursos humanos era esencial para permitir que la región pudiera competir con ventaja de «bloque» en un mundo cada vez más integrado, pero no siempre más solidario.

DECLARACIÓN DE LA CONFERENCIA REGIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE-CRES 2008

La *Declaración* aprobada en el plenario final de la Conferencia empieza por afirmar que la educación superior es «un bien público social, un derecho

humano y universal y un deber del Estado» y por indicar como sus referentes los principios de la autonomía universitaria, el cogobierno, el acceso universal y el compromiso con la sociedad definidos en la Reforma de Córdoba. También se ubica en el marco de la Conferencia Mundial de Educación Superior de la Unesco de 1998 y de la CRES 1996, realizada en Cuba. Asimismo, manifiesta inicialmente la preocupación respecto a la posibilidad de ampliación de las desigualdades, diferencias y contradicciones que «impiden el crecimiento de América Latina y el Caribe con equidad, justicia, sustentabilidad y democracia».

En un análisis inicial del contexto, se considera esencial que nuestros países prioricen los Objetivos del Milenio y que la integración regional y el enfrentamiento de los desafíos del presente se hagan con enfoques propios que tengan en cuenta nuestra característica pluricultural y multilingüe, que constituye nuestra principal riqueza. Se considera que la educación superior tiene que ser fortalecida por su rol estratégico para el desarrollo sostenible, el avance social y la promoción de una cultura de paz.

Al discutir el concepto de educación como bien público social, se hace énfasis en la insociabilidad entre calidad y pertinencia, que deben ser la base de las políticas nacionales de educación superior y que deben involucrar tanto a instituciones públicas como privadas. Los mecanismos de acreditación que garanticen el carácter de servicio público de todas las instituciones deben fortalecerse en toda la región. Se reafirma que la autonomía es una condición necesaria al trabajo académico con libertad, pero de manera a que la universidad responda a la enorme responsabilidad de realizar con calidad, pertinencia, transparencia y eficiencia su misión de enfrentar los desafíos de la sociedad y de la contemporaneidad. Para que pueda cumplir esa misión, es de fundamental importancia que se revierta la tendencia de reducción del apoyo y financiamiento del Estado y de privatización y mercantilización de la educación superior. Ampliar el acceso a la universidad pública es esencial y para eso la educación superior no puede ser regida por la lógica del mercado. Al contrario, es necesario luchar en contra de la oferta transnacional desreglada de educación superior y repudiar de forma contundente el desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global y la incorporación de la educación superior como servicio comercial en el marco de la Organización Mundial del Comercio.

Un tercer aspecto incluido en la Declaración se refiere a la ampliación de cobertura, que requiere que las instituciones crezcan en diversidad, flexibilidad y articulación, de manera a garantizar acceso y permanencia para todos con equidad y calidad, particularmente de los sectores de nuestras poblaciones siempre excluidos de la educación superior. A la par de la profundización

de políticas de equidad para el ingreso, hay que crear nuevos mecanismos de apoyo público a los estudiantes para garantizar condiciones reales de permanencia y buen desempeño. También es necesario universalizar la educación media y articular la educación superior con todo el sistema educativo, incluso para la mejor formación del personal docente. Igualmente, hay que diversificar alternativas y trayectorias educativas conducentes a certificaciones para el trabajo. Se propone también el reconocimiento de saberes y experiencias adquiridos fuera de los sistemas formales.

Con respecto a la creciente virtualización de la educación superior, se hace urgente definir un estricto control de calidad que garantice la utilización positiva de esa herramienta para ampliar geográfica y temporalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los valores sociales y humanos de la educación superior, la CRES 2008 reafirma su carácter humanista y el rol de la universidad en la promoción de una revolución del pensamiento y en la defensa de los derechos humanos. En ese sentido, es responsabilidad de la universidad la búsqueda del establecimiento de una relación más activa con su contexto, así como reconocer y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de los países de la región. Calidad y pertinencia están vinculados y tienen que ser dimensiones estructurantes de nuestras universidades. La universidad tiene el deber de rendir cuentas a la sociedad y de crear condiciones para la participación de distintos actores sociales en la definición de sus políticas educativas y en su evaluación.

Otro papel importante de la universidad en nuestra región es buscar la superación de las brechas científicas y tecnológicas no solamente con relación a países más desarrollados, pero igualmente al interior de nuestros países y región. Eso se debe hacer conformando equipos y comunidades científicas integradas en red, siempre con una perspectiva de desarrollo integral sostenible. Se reafirma que el proceso de construcción de una agenda en ciencia, tecnología e innovación compartida por la universidad latinoamericana y caribeña debe apuntar a generar el conocimiento que promueva el desarrollo de la región y el bienestar de nuestros pueblos. La ciencia—como la educación superior— es un asunto público que concierne a toda la sociedad. Por eso, la universidad debe también promover el avance de los estudios humanísticos, sociales y artísticos para fortalecer perspectivas que nos permitan enfrentar y superar la complejidad y multidimensionalidad de nuestros retos. El posgrado tiene un papel central en esos procesos.

La CRES se centró también en la promoción de la integración regional y la internacionalización solidaria a través de la creación y consolidación de

redes académicas que permitan superar las fuertes asimetrías que prevalecen en la región y en el mundo frente al fenómeno global de la internacionalización mercantilista y predatoria de la educación superior por los países industrializados. Las redes se presentan como un interlocutor estratégico ante los gobiernos en la defensa de las identidades locales y regionales y para buscar alternativas que impidan o disminuyan la sustracción de personal de alta calificación por vía de la emigración. La CRES propone la construcción de un Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de la Educación Superior (ENLACES) como principal instrumento para fortalecer los sistemas universitarios de la región con acciones como movilidad intrarregional de estudiantes, docentes, investigadores y personal técnico y administrativo, proyectos conjuntos de educación e investigación, mutuo reconocimiento de estudios, diplomas y títulos, convergencia de sistemas de acreditación, entre otras.

La Declaración se cierra con el firme compromiso de los participantes de defender los principios explicitados en ella y con el reconocimiento del trabajo y liderazgo del IESALC en la preparación y realización de la CRES 2008. También se encomienda al IESALC designar una comisión para elaborar una hoja de ruta que permita la integración progresiva de las instituciones de educación superior de la región.

REUNIONES Y EVENTOS ASOCIADOS EN EL MARCO DE LA CRES 2008

1. VI REUNIÓN ORDINARIA DEL CONSEJO DE ADMINISTRACIÓN DEL IESALC

La VI Reunión Ordinaria del Consejo de Administración del IESALC tuvo lugar en el marco de la CRES 2008. La agenda cubierta fue la siguiente: a) presentación de los documentos de trabajo y elección del presidente y vicepresidente del Consejo; b) presentación del informe de la directora del IESALC sobre las actividades y gestión financiera del Instituto para el período agosto 2007-mayo 2008; c) presentación de los avances alcanzados en el proyecto *Mapa de la educación superior en América Latina y el Caribe*; d) presentación de los resultados alcanzados en el proyecto *Estudio comparativo de los sistemas para la acreditación y evaluación del posgrado en América Latina y el Caribe*; e) presentación de los resultados alcanzados a través del desarrollo de la dimensión 1 del proyecto *Mapa* a la prensa nacional e internacional con la presencia del Consejo de Administración del IESALC y los consultores involucrados en el proyecto; f) presentación de las obras producto del

cierre de los proyectos *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*; *Pensamiento universitario latinoamericano. Pensadores y forjadores*; e *Interculturalidad en la educación superior latinoamericana y caribeña*; g) balance preliminar de carácter financiero y logístico de la CRES 2008; h) principales hallazgos y conclusiones de la auditoría financiera y administrativa realizada por la Unesco Sede al IESALC en octubre de 2007; i) introducción a la figura del «fondo de reserva»; j) presentación del proyecto *Biblioteca virtual en educación superior*; y k) espacio de reflexión y resoluciones finales.

2. AGENCIAS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE POSGRADOS

Esta importante reunión fue realizada el día 3 de junio y tuvo como foco los sistemas de evaluación y acreditación de los programas y cursos de posgrado en países de ALC. La reunión fue organizada y coordinada por Sueli Pires, directora adjunta y coordinadora académica del IESALC. Estaban representados las siguientes instituciones y países: IESALC-Unesco (organizador); CONEAU (Argentina); CAPES (Brasil); CNA (Colombia); CAN (Chile); Ministerio de Educación Superior (Cuba); CONEA (Ecuador); CSUCA (Guatemala); University Council of Jamaica; CIEES y CONACYT (México); Trinidad y Tobago; Ministerio de Educación Superior y el Consejo Consultivo Nacional de Posgrado-CCNPG (Venezuela); Red RIACES. Fueron abordados temas prioritarios y de interés común, como el derecho de todos los pueblos a una educación de calidad, comprendiendo los programas de posgrado, la importancia de este para la expansión de los sistemas de es con calidad; la necesidad de contar con el apoyo calificado de los sistemas y agencias nacionales hacia las IES para la expansión de doctorados acreditados; la oportunidad de desarrollar acciones integradas de cooperación a nivel subregional y regional; los desafíos para alcanzar metas de desarrollo demandadas por la región; la inexistencia de bases de datos actualizadas, entre otros.

Luego de la presentación de estudios comparativos coordinados por el IESALC y realizados juntamente con las agencias CAPES y CONEAU, los participantes institucionales de la reunión acordaron su compromiso en desarrollar políticas y programas al respecto de los ejes de acción siguientes: actualización de la base de datos, sistemas de información, divulgación y producción de estudios transversales con el propósito de iniciar el mapa de América Latina y el Caribe; promoción de la internacionalización, impulsando redes tendientes a potenciar diversas realidades para facilitar la movilidad de estudiantes, académicos y científicos y contribuir al fortalecimiento e integración de la comunidad universitaria latinoamericana y caribeña; formación

de colegios doctorales, así como la alianza entre la red RIACES y CANQUATE; integración de un banco de pares académicos expertos (evaluadores regionales) cuyas aportaciones pueden ser en diversos planos, en relación con los sistemas de evaluación y acreditación compatibles para el impulso al intercambio de experiencias interinstitucionales y el apoyo para la capacitación de personal; innovación de criterios y procedimientos para atender nuevas necesidades, incluso la evaluación y acreditación de la educación a distancia; mejor distribución de capacidades a nivel nacional e institucional; definición de áreas estratégicas y prioritarias de formación de personal y de ofertas académicas a nivel de posgrado para el desarrollo de los países: salud pública, ciencias básicas, formación de profesores para la enseñanza básica y media, particularmente para las áreas de ciencias y enseñanza del idioma nacional del país respectivo; desarrollo económico con nuevas tecnologías y énfasis en las ingenierías, asegurándose de que sea ecológicamente sustentable y de que sus resultados sean distribuidos por medio de mecanismos socialmente justos; definición del perfil de formación y seguimiento de los egresados; defensa de la pertinencia y relevancia de los programas de posgrado; seguimiento al proceso de conocimiento recíproco de los sistemas nacionales de posgrado, con énfasis en la calidad como un requisito para el reconocimiento de títulos y créditos conferidos en cada uno de los países de la región.

Los estudios realizados por el IESALC y socios aquí mencionados se encuentran consolidados en Gazzola, A. L., & Pires, S. (Edits.). (2008). *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-Unesco.

3. LANZAMIENTO DE PUBLICACIONES

En la CRES 2008, el IESALC dio a conocer las publicaciones realizadas durante los dos años de gestión de la actual dirección.⁴

Inicialmente se presentó el *Glosario de la educación superior en América Latina y el Caribe*, publicación que define los términos que son utilizados en la organización y funcionamiento de los sistemas nacionales de educación superior, destacando las diferencias de terminología en los distintos países de la región.

El segundo título, editado en español e inglés, *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, representa la referencia de la CRES 2008, pues contiene los estudios que fueron presentados en las sesiones temáticas de

⁴ Este texto es un resumen de la presentación hecha por Carmen García Guadilla e incluida en el *Informe final* de la CRES 2008 presentado por Ana Lúcia Gazzola al órgano central de la Unesco.

la Conferencia. La coordinación del libro estuvo bajo la responsabilidad de Ana Lúcia Gazzola (directora del IESALC-Unesco) y Axel Didriksson. El libro contiene un CD donde están los estudios individuales sobre los que se basaron los capítulos de este libro. En total, participaron cuarenta consultores.⁵

Otro de los libros colectivos, *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*, fue coordinado por Daniel Mato, con la participación de cuarenta y siete investigadores de los distintos países de la región. El volumen reúne treinta y seis estudios; cada uno de ellos identifica logros, obstáculos y aprendizajes, y culmina ofreciendo recomendaciones. Los estudios contenidos en este libro permiten conocer mejor cómo las IES interculturales contribuyen a mejorar las posibilidades de que personas indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de formación en educación superior y se promueva la diversidad cultural.

Otro libro colectivo presentado fue *Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana*, que forma parte del proyecto *Pensamiento universitario latinoamericano*, coordinado por Carmen García Guadilla. Este libro cubre los veinte países de América Latina y en él participaron veintiséis investigadores.⁶ Está orientado a entender mejor el presente de la universidad latinoamericana, a asomarnos al futuro no desprovistos de referencias pasadas y a entender la inobjetable importancia que los liderazgos tienen en los procesos históricos y en la construcción de su institucionalidad y legitimidad. Fue una coedición de IESALC-CENDES-Bid & Co. editores.

Igualmente se presentó el libro colectivo coordinado por Carlos Tünnermann, *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Participaron trece autores y en cada capítulo se examinó el impacto de las recomendaciones y lineamientos de las conferencias de 1996 y 1998 en la región, en la acción de gobiernos, instituciones y otros autores regionales importantes.⁷

5 Los coordinadores de los diferentes capítulos fueron: Axel Didriksson, Hebe Vessuri, José Díaz Sobrinho, Eduardo Aponte, Jorge Landinelli, Xiomara Zarur Miranda, Ernesto Villanueva, Sueli Pires, María José Lemaitre, Daniel Samoilovich y Luis Riveros.

6 Águeda Rodríguez Cruz, Andrea Díaz Genis, Carlos Tünnermann Bernheim, Carmen García Guadilla, Domingo M. Rivarola, Edilcia Agudo, Filiberto Morales, Gabriel Macaya Trejos, Galo Burbano López, Gustavo Rodríguez Ostría, Helgio Trindade, Ildefonso Leal, Ismael Ramírez Soto, Iván Jaksic, Iván Rodríguez Chávez, Jorge Alberto Amaya, María Cristina Cárdenas Reyes, Óscar Zelaya Garay, Pablo Guadarrama González, Pedro Krotsch, Roberto Rodríguez Gómez, Rommel Escarreola, Sajid Alfredo Herrera Mena, Tirso Mejía-Ricart, Virgilio Álvarez Aragón y Yamileth González García.

7 Los autores que participan en este libro son: Carlos Tünnermann Bernheim, Francisco López Segrera, José Dias Sobrinho, Marcela Mollis, Javier de la Garza Aguilar, Manuel Ramiro Muñoz, Ana Victoria Prados, Luis Roberto Rivera, Marco Antonio R. Dias, Carmen García Guadilla, Axel Didriksson, Hebe Vessuri y Eduardo Aponte.

Otra obra que se mostró en esa ocasión, editada por Simón Schwartzman, fue *Las universidades latinoamericanas y su contribución al desarrollo sustentable de la región*. El libro presenta un conjunto de ensayos elaborados por catorce autores que comparten una especial preocupación por el papel de la investigación científica en el desarrollo sustentable de América Latina.⁸

También se presentó la obra de Helgio Trindade, *Evaluación de la Educación Superior en Brasil*.

Otra publicación exhibida en esa oportunidad fue el n.º 1 del año 13 de la revista *Educación Superior y Sociedad* del IESALC, cuya editora general es Hebe Vessuri.⁹

Así, el IESALC logró poner a disposición de los más de dos mil seiscientos asistentes a la CRES 2008 y al público en general una indudable diversidad de temáticas y riqueza de contenidos, en cuyos estudios estuvieron involucrados más de doscientos autores.

4. MUESTRA INTERNACIONAL «GESTIÓN DE LA TRANSFERENCIA DE TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN»

Paralelamente a la CRES 2008 se realizó la muestra internacional «Gestión de la transferencia de tecnología e innovación entre el sector académico y productivo para el desarrollo en América Latina y el Caribe». En ella, se socializaron experiencias exitosas por parte de las instituciones de educación superior de los treinta y siete Estados miembro de la Unesco en América Latina y el Caribe. Los temas tratados fueron: parques tecnológicos, incubadoras de empresas, alianzas universidad-empresa-gobierno y otros procesos e instrumentos de apoyo a la transferencia tecnológica.

La selección de las experiencias se realizó por convocatoria abierta en cada uno de los treinta y siete países de la región a través de Unesco-IESALC. En el caso colombiano, COLCIENCIAS se encargó de la preselección nacional y, finalmente, una comisión de ciencia y tecnología de la CRES 2008 dio a conocer las experiencias que se presentarían en la muestra internacional. Luego del proceso de selección adelantado por la comisión técnica internacional

8 Participan en este libro los autores: Alex da Silva Alves, Sylvie Didou Aupetit, Jorge Balán, Elizabeth Balbachevsky, Andrés Bernasconi, Antonio José Junqueira Botelho, Hernan Chaimovich, Micheline Christophe, Carlos Correa, María Elina Estébanez, Ana García de Fanelli, José Antônio Pimenta Bueno, Eduardo Remedi y Simón Schwartzman.

9 La temática de este número es «Transformaciones sociales y desafíos universitarios en América Latina», que aporta reflexiones, experiencias y propuestas que un grupo de autores y funcionarios, con responsabilidades de gobierno en educación superior, presentaron en una reunión organizada por IESALC y la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina en el 2007.

conformada por delegados de IESALC-Unesco, COLCIENCIAS y consultores de Argentina, Chile, México y Brasil se escogieron los sesenta proyectos que conformarían la muestra de ciencia y tecnología en la Conferencia Regional de Educación Superior 2008.

De las 169 propuestas que atendieron a la convocatoria «Programas exitosos de gestión de la transferencia de tecnología e innovación entre el sector académico y el sector productivo para el desarrollo en América Latina y el Caribe», se escogieron 61 proyectos provenientes de un total de 18 países: 12 proyectos de Argentina, 16 de Brasil, 12 de Colombia, 6 de Chile, 2 de Cuba, 1 de Ecuador, 1 proyecto colectivo de siete países de Centroamérica, 1 de Honduras, 1 de México, 1 de Perú, 1 de Uruguay y 1 de Venezuela.

Los proyectos seleccionados se encuentran en las cuatro categorías posibles, de la siguiente manera: 29 corresponden a alianzas exitosas entre universidades, empresas y Estados, 18 son de transferencia tecnológica, 9 están relacionados con incubadoras y aceleradoras y 4 son parques tecnológicos.

Los proyectos seleccionados muestran los mecanismos de transferencia de ciencia y tecnología y exponen la capacidad de las instituciones de educación superior de hacer transferencias en alianza con los gobiernos y el sector productivo. Los resultados se priorizaron con base en los criterios de la convocatoria, que estaban clasificados en tres, principalmente: 1) divulgar experiencias exitosas de gestión en la transferencia de tecnologías e innovación; 2) identificar políticas públicas y prácticas gerenciales que promuevan las alianzas estratégicas entre los sectores académicos, productivos y de gobierno, y 3) presentar críticas y recomendaciones vinculadas al tema de la gestión de la transferencia de tecnología e innovación en América Latina y el Caribe.

Esas experiencias exitosas, junto con los resultados arrojados por un panel sobre las instituciones de educación superior, la ciencia y la tecnología, se consolidaron en un documento que constituyó un insumo para la II Conferencia Mundial de Educación Superior de la Unesco que se realizaría en París (Francia) en el año 2009.

5. MUESTRA DEL LIBRO UNIVERSITARIO¹⁰

El 2 de junio de 2008 el IESALC-Unesco y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en el marco de las actividades y proyectos especiales para la realización de la Conferencia Regional de Educación Superior

10 La información aquí aportada fue extraída del informe realizado por Jaime Iván Hurtado Bonilla, encargado de la Muestra del Libro Universitario y gerente de Librería de la U, que es parte del *Informe final* presentado por Ana Lúcia Gazzola al órgano central de la Unesco.

2008, junto con el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), la Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe (EULAC), la Asociación de Editoriales Universitarias de Colombia (ASEUC) y LibreríaU (portal de publicaciones universitarias, científicas y culturales) llevaron a cabo la Muestra del Libro Universitario de América Latina y el Caribe en Educación Superior, cuyo objetivo fue reunir las colecciones editoriales más representativas en los campos de trabajo de la educación superior. Esta fue una magnífica oportunidad para exhibir en un solo lugar lo más significativo de esta producción y revalidar la importancia de los proyectos editoriales al interior de las universidades, como generadoras de conocimiento y promotoras del cambio en la educación superior.

LibreríaU.com fue la entidad que coordinó la muestra, de la que participaron las instituciones que editaron obras en el período 2004-2008 en las áreas de educación superior (gestión académica, procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, estudios de tipo académico sobre procesos educativos, nuevas tecnologías educativas, experiencias pedagógicas en el sector terciario de la educación). De igual manera, en concordancia con los contenidos de la CRES 2008, se convocaron obras que contemplaran: a) contexto regional y mundial; b) papel de la educación superior en la construcción del conocimiento y en la innovación; c) calidad, pertinencia, relevancia y compromiso social de las instituciones de educación superior; d) inclusión y equidad; e) diversificación, diferenciación y segmentación; f) integración regional y cooperación internacional; g) reformas en los sistemas de es; h) gobierno y gobernabilidad en las instituciones de es; i) modelos de acreditación de carreras de grado y de posgrado; y j) financiamiento de la ES.

Los resultados de la Muestra se resumen así: 664 títulos de 114 instituciones de 11 países:

Número de instituciones por país (alfabético)

Argentina	13
Brasil	21
Chile	5
Colombia	47
Costa Rica	4
Cuba	1
México	12
Organismo internacional	5
Panamá	1
Paraguay	1
Venezuela	5

Número de títulos por país (alfabético)

Argentina	56
Brasil	120
Chile	20
Colombia	221
Costa Rica	20
Cuba	5
México	54
Organismo internacional	144
Panamá	2
Paraguay	4
Venezuela	18

Debe señalarse que la participación en la Muestra no tuvo costo para las instituciones interesadas y que la organización destinó los espacios, administración y logística necesarios para su realización. El único compromiso establecido con las instituciones participantes fue que ellas entregaran –con carácter de donación– un ejemplar de cada uno de los títulos exhibidos. Los libros recibidos fueron entregados al Ministerio de Educación de Colombia, entidad que a su vez los transfirió a las diez universidades públicas de la costa colombiana del Caribe, en correspondencia con el lugar geográfico en donde se desarrolló la CRES 2008 (Cartagena de Indias).

Lo más importante de esta iniciativa fue revalidar el papel que tienen las editoriales universitarias al interior de las IES como promotoras del cambio y el aporte que hacen desde los centros editoriales a la promoción y difusión del conocimiento que se genera desde la academia. La Muestra del Libro Universitario de América Latina y el Caribe en Educación Superior contribuyó, desde esta perspectiva, a mostrar la importancia de la editorial universitaria para que los directivos de las IES asuman el compromiso de desarrollarla y fortalecerla, con pertinencia y eficiencia, como uno de los elementos articuladores del engranaje institucional, sinónimo de la calidad.

DESPUÉS DE LA CRES 2008, EL *PLAN DE ACCIÓN*

El *Plan de Acción* CRES 2008, elaborado por una comisión designada por la dirección del IESALC, comienza por reafirmar los valores y principios de la *Declaración*, enfatizando el concepto de educación como bien público social, derecho universal y deber del Estado. Como consecuencia considera que, independientemente de la naturaleza jurídica de las IES, la educación superior debe afirmar la calidad asociada a la pertinencia e inclusión social; articularse a todo el sistema educativo en la promoción de una cultura ciudadana y democrática; afirmar los valores humanísticos, el respeto a la diversidad cultural y el compromiso con el desarrollo humano sostenible y la promoción de los Objetivos del Milenio y de la cultura de paz; y estimular y promover la colaboración solidaria entre los países de la región y con otras regiones.

El Plan se desarrolló en cinco lineamientos, con recomendaciones específicas para las universidades y los gobiernos:

[...] garantizar la expansión de la cobertura, tanto en pregrado como en posgrado, con calidad, pertinencia e inclusión social; promover políticas de acreditación, evaluación y aseguramiento de la calidad; fomentar la innovación educativa y la investigación en todos los niveles; construir una agenda

regional de ciencia, tecnología e innovación para la superación de brechas y para el desarrollo sustentable de ALC, acorde a las políticas generales de cada estado miembro; y propugnar la integración regional latinoamericana y caribeña y la internacionalización de la educación superior en la región mediante, entre otras iniciativas, la construcción del ENLACES-Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior.

En su parte final se presentan las siguientes propuestas de la región para la CMES 2009:

- Reiterar, como principios fundacionales, los valores expresados en la Declaración de la CMES 1998: educación como bien público social, calidad, pertinencia e inclusión social e internacionalización solidaria.
- Solicitar a los gobiernos que se declaren y actúen en favor de considerar a la educación superior como un derecho y no como un servicio transable en el marco de la Organización Mundial del Comercio.
- Apoyar a los países miembro en la implementación de medidas para regular la oferta educativa transfronteriza y la adquisición de instituciones de educación superior por empresas extranjeras.
- Impulsar en los países miembro la implementación de agendas de ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo sustentable que disminuyan la brecha entre países desarrollados y en desarrollo.
- Tomar medidas para prevenir y evitar la sustracción de talentos efectuada a través de la emigración de personas con calificaciones profesionales e implementar acciones que busquen crear condiciones de equilibrio entre países hoy desarrollados y aquellos en vías de desarrollo.
- Apoyar la articulación de los sistemas nacionales y regionales de acreditación y evaluación.
- Patrocinar la creación de fondos de apoyo para la cooperación sur-sur y norte-sur-sur, con especial atención a los países de África y a los países insulares.

EL LEGADO DE LA CRES 2008

El legado de la CRES 2008 se dio en varias dimensiones: la reafirmación de los principios de la Reforma de Córdoba, de la CRES 1996 y de la CMES 1998; la profundización de la integración regional promovida por ENLACES; la consolidación de la articulación de las instituciones y redes universitarias para una significativa participación política en la CMES 2009 y, finalmente, la fuerte reacción regional, en los años siguientes, a la inclusión de la educación superior en los acuerdos de la OMC. La integración regional con base

en principios, visiones e intereses comunes ha avanzado en los últimos años y constituye un patrimonio colectivo de los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. En 2018, a los cien años de la Reforma de Córdoba y una década después de la realización de la CRES 2008, cabe revisar y resignificar sus temas y propuestas a la luz de los nuevos escenarios regionales e internacionales.

ANEXOS

1. NÚMEROS Y PRESENCIAS DE LA CRES 2008

La CRES 2008 tuvo 3333 inscritos y reunió 2620 participantes de 28 países de América Latina y el Caribe y 9 de otras regiones del mundo. 18 delegaciones ministeriales estaban presentes.

La ceremonia de apertura contó con la presencia del presidente de Colombia, Álvaro Uribe, de la ministra de Educación de Colombia, Cecilia María Vélez White y del viceministro de Educación Superior de Colombia, Gabriel Burgos Mantilla. Representaron a la Unesco el director general adjunto Marcio Barbosa, el director de Educación Nicholas Burnett y el director de Educación Superior, Georges Haddad.

Se destaca la presencia de más de 80 representantes oficiales o delegados de 36 redes universitarias y asociaciones regionales y subregionales de educación superior, incluidas las redes y organismos intercontinentales y observatorios de la ES en la región de ALC. Asimismo, hubo representación de 6 organismos internacionales, 17 consejos y asociaciones nacionales de rectores (tanto públicos como privados) de 13 países miembro más 6 instancias representativas del sistema o instituciones de educación superior de los 6 países donde no existen consejos o asociaciones nacionales de rectores. Además, se constató la presencia de miembros de 8 cátedras Unesco establecidas en ALC.

ENTIDADES PRESENTES

CONSEJOS Y ASOCIACIONES NACIONALES DE RECTORES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

- Argentina: Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)
- Brasil:
 - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)
 - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM)
 - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB)
- Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)
- Colombia: Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN)
- Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores (CONARE)

- Ecuador:
 - Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP)
 - Corporación Ecuatoriana de Universidades Particulares (CEUPA)
- México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)
- Nicaragua: Consejo Nacional de Universidades (CNU)
- Panamá: Asociación de Universidades Privadas de Panamá (AUPPA)
- Paraguay:
 - Asociación de Universidades Públicas del Paraguay (AUPP)
 - Asociación Paraguaya de Universidades Privadas (APUP)
- Perú: Asamblea Nacional de Rectores (ANR)
- Uruguay: Consejo de Rectores de Universidades Privadas del Uruguay (CRUP)
- República Dominicana: Asociación Dominicana de Rectores Universitarios (ADRU)

INSTANCIAS REPRESENTATIVAS DEL SISTEMA O DE
LAS IES EN PAÍSES DONDE NO EXISTEN CONSEJOS
Y ASOCIACIONES NACIONALES DE RECTORES

- Cuba: Ministerio de Educación Superior
- El Salvador: Universidad de El Salvador (UES)
- Haití: Universidad Estatal de Haití (UEH)
- Honduras: Universidad Autónoma de Honduras (UNAH)
- Jamaica y Trinidad y Tobago: University of the West Indies (UWI)
- Uruguay: Universidad de la República (UDELAR)

REDES UNIVERSITARIAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
(INSTITUCIONALES, REGIONALES Y SUBREGIONALES)

- Asociación de Instituciones de Educación Superior Tecnológicas de América Latina y el Caribe (AIESTALC)
- Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración (AUALCPI)
- Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)
- Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica y Panamá (AUPRICA)
- Conférence des Recteurs, Présidents et Directeurs d'Institutions Universitaires des Caraïbes (CORPUCA)

- Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)
- Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe
- Red de Universidades Regionales Latinoamericanas (Red UREL)
- Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL)
- Asociación de Universidades Amazónicas (UNAMAZ)
- Asociación de Universidades e Institutos de Investigación del Caribe (UNICA)

REDES INTERCONTINENTALES (TRASNACIONALES Y REGIONALES)

- Programa de Cooperación Universitaria entre Instituciones de Educación Superior Europeas y Latinoamericanas (COLUMBUS-Unesco)
- Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB)
- Global University Network for Innovation (GUNI)
- Asociación Internacional de Universidades (IAU)
- International Association of University Presidents (IAUP)
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Organización Universitaria Interamericana (OUI)
- Programa adscrito a la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Gobierno (Virtual Educa)

REDES TEMÁTICAS (REDES, ASOCIACIONES E INSTITUCIONES REGIONALES DE INVESTIGACIÓN)

- Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP)
- Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica (CEXECI)
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Autónoma de México (IISUE-UNAM)
- Observatorio de Responsabilidad Social Universitaria (ORSU)
- Observatorio Internacional de Reformas Universitarias (ORUS)
- Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada (RENATA)
- Red de Investigadores sobre Educación Superior (RISEU)
- Red de Innovación Universitaria (RIU)
- Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de las Naciones Unidas (UNU-IAS)

REDES, ORGANISMOS E INSTITUCIONES DE FOMENTO Y APOYO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

- Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo (APICE)
- Convenio Andrés Bello (CAB)
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC)
- Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED)
- Portal Universia

ORGANISMOS INTERNACIONALES

- Banco Mundial (BM)
- Corporación Andina de Fomento (CAF)
- European Foundation for Quality Management (EFQM)
- Organización de las Naciones Unidas (ONU)
- Organización de los Estados Americanos (OEA)
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)

2. SÍNTESIS DE LA COBERTURA DE PRENSA

DISEÑO Y CONTENIDO DE KITS DE PRENSA

El IESALC diseñó los kits de prensa que fueron distribuidos en Latinoamérica y el Caribe. Los kits, compuestos por diez documentos, estuvieron divididos en tres secciones. La primera cubrió los temas y las estadísticas del proyecto *Mapa de educación superior en América Latina y el Caribe*, en especial los datos de los siete países más relevantes de la región que fueron cubiertos por este proyecto. La segunda, los perfiles y las fotos de los cincuenta y siete actores principales, que fue preparada por los periodistas como parte de la agenda del evento. La tercera comprendía artículos e historias sobre las diez publicaciones que el Instituto lanzó durante la CRES 2008. El material informativo preparado para la ocasión resultó de gran utilidad para todos aquellos a quienes les fue entregado.

Los kits de prensa (preparados en tres idiomas) fueron transmitidos a alrededor de cincuenta y siete periodistas presentes durante la Conferencia y enviados a doscientos en América Latina y el Caribe vía correo electrónico.

PUBLICIDAD

Seis Anuncios de Servicio Público por Radio (PSA, por sus siglas en inglés) fueron desarrollados en conjunto con el programa de radio de las Naciones Unidas en cuatro diferentes lenguas y transmitidos desde mayo hasta el 6 de junio por seiscientas señales de radios públicas (Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica-ALER) y a través de la red de Radio Nederland. La señal de radio de la Universidad de Colombia también preparó treinta noticias informativas transmitidas al exterior a través de las señales universitarias de Argentina, Colombia, Perú, México y Chile.

PÁGINA WEB DE LA CRES

El sitio oficial de la CRES fue lanzado a finales de febrero del 2008. El promedio de visitas fue de 1500 personas, diariamente, entre mayo y el 10 de junio. Durante los tres días del evento, el sitio tuvo 4137 visitas y un total de 156.959 accesos. El documento del Dr. Tünnermann fue bajado 5030 veces y visitado en 9430 ocasiones. El de la Dra. Gazzola fue descargado 1241 veces. Los doce países que visitaron el sitio oficial de la CRES 2008 (en orden) son: Colombia, Argentina, Brasil, México, Estados Unidos, Venezuela, Perú, República Dominicana, Uruguay, Chile, Paraguay y España. Durante la Conferencia, un promedio de seiscientas personas pudo seguir diariamente la conferencia a través del Portal CRES 2008.

COBERTURA DE LOS MEDIOS

La cobertura de los medios en la CRES 2008 fue casi tan variada como las publicaciones, las radios y los programas de televisión que la cubrieron. Listándola desde los interesados en general hasta publicaciones y programas especializados (políticos, educacionales etc.), podemos nombrar:

- 345 coberturas de prensa escrita: 217 publicaciones en español y 145 en portugués, incluyendo redes locales e internacionales de agencias de noticias de la región (BBC, EFE, Reuters y AFP) más la cobertura por medios electrónicos.
- Cobertura de radio: 25 programas retransmitieron a 129 estaciones de radio en Latinoamérica. Radio Nederland transmitió la inauguración, dos exhibiciones y la clausura de la Conferencia.
- 1500 veces fueron transmitidos los PSA.

- Cobertura por televisión: 18 programas fueron realizados y transmitidos a través de la TV nacional de Colombia.

El interés de los medios y la cobertura obtenida se debió al esfuerzo conjunto del IESALC y del Centro de Información de Naciones Unidas de Colombia, Radio Naciones Unidas y la Red Universitaria Latinoamericana; la Red Latinoamericana de Radio y el Centro de Comunicaciones de la Universidad Federal de Minas Gerais, quienes jugaron un rol proactivo. Este impacto también se debió al acceso que brindaron muchos de los académicos y actores de Unesco, quienes abiertamente colaboraron con sus entrevistas a los medios.

TELEVISIÓN Y TRANSMISIÓN EN LÍNEA

La señal colombiana nacional transmitió el evento durante siete horas los tres días de la CRES. La Conferencia fue emitida a través de Internet en cuatro diferentes lenguas durante las veinticuatro horas, los tres días que duró el evento. Esta transmisión en línea fue hecha a través del portal de internet de la CRES 2008, el Centro de Información de las Naciones Unidas en Colombia, el Centro Virtual de Noticias de Colombia, el portal Colombia Aprende (del Ministerio de Educación Nacional de Colombia), así como también por el portal de Internet del Ministerio de Educación de Brasil. Tres programas de noticias, de treinta minutos cada uno, transmitieron sobre la Conferencia en la televisión pública nacional colombiana.

PUBLICACIONES Y BOLETINES ELECTRÓNICOS

- El IESALC preparó una edición especial de sus boletines. Durante la Conferencia, 4000 boletines en español, inglés y portugués fueron repartidos a la audiencia y a la representación de los medios.
- Diez boletines electrónicos (Boletines IESALC) también fueron producidos en portugués, español e inglés. Fueron distribuidos a 125.000 personas a través de la base de datos del Instituto, así como también a tres diferentes redes especializadas de periodismo en Latinoamérica y el Caribe.
- Durante los tres días de la Conferencia, el IESALC y Ministerio de Educación Nacional de Colombia produjeron boletines sobre lo más destacado y resaltante de las diferentes sesiones. 7000 de estos boletines especiales fueron distribuidos a participantes y particularmente a los representantes de los medios.

- Unesco Brasil, Unesco Chile, la sede central de la Unesco y el Ministerio de Educación de Brasil colocaron el enlace con el logo de la CRES en sus principales páginas de Internet para poder tener acceso al portal de la Conferencia.
- Un video académico profesional fue preparado por el Instituto Nacional de Artes de Argentina durante la Conferencia y será lanzado durante la celebración del 30.º aniversario del IESALC.

3. DONANTES

- Gobierno de Venezuela (MES): USD 270.000
- Gobierno de Brasil (MEC): USD 400.000
- AECID España (de la donación al IESALC, monto para la CRES): USD 127.600
- Gobierno de México (SEP): USD 250.000
- Gobierno de España (Ministerio de Ciencia e Innovación): USD 78.000
- CNPQ Brasil (utilización, en Brasil, para actas y libros): USD 58.000
- CEXECI España: USD 23.000
- Gobierno de Colombia (utilizado en logística): USD 600.000
- COLCIENCIAS Colombia (muestra de tecnologías e innovación): USD 75.000
- Convenio Andrés Bello (muestra de ciencia, tecnología e innovación): USD 10.000

Total: USD 1.881.600 más USD 50.000 del programa regular del IESALC como aporte para la reunión del Consejo de Administración que ocurrió el día anterior al inicio de la CRES y viabilizó la presencia de los consejeros en la Conferencia (USD 1.931.600).

4. COMISIONES

A continuación, se presentan los integrantes de las comisiones que han trabajado en la preparación y realización de la CRES 2008:

COMISIÓN COORDINADORA

- Ana Lúcia Gazzola (IESALC-Unesco), presidente
- Gabriel Burgos Mantilla (Ministerio de Educación Nacional de Colombia), vicepresidente

- Sueli Pires (IESALC-Unesco), directora adjunta y coordinadora académica
- Grace Guerrero (IESALC-Unesco)
- José Antonio Quinteiro (IESALC-Unesco)
- María Victoria Angulo (Ministerio de Educación Nacional de Colombia)
- Adriana Gaviria (Ministerio de Educación Nacional de Colombia)
- Sandra Montes (Ministerio de Educación Nacional de Colombia)
- Fernando Jinete (Ministerio de Educación Nacional de Colombia)
- José Ricardo Puyana (Ministerio de Educación Nacional de Colombia)
- Bernardo Rivera (Asociación Colombiana de Universidades-ASCUN)
- Carlos Hernando Forero (Asociación Colombiana de Universidades-ASCUN)
- Beatriz Kattah (Asociación Colombiana de Universidades-ASCUN)
- Paulo Speller (Comisión Internacional de Unesco para el seguimiento a la preparación de la Conferencia Mundial del 2009), vicepresidente para ALC
- Francisco Huerta Montalvo (Convenio Andrés Bello-CAB)

MIEMBROS CONSULTIVOS

- Rafael Guarga (AUGM)
- Alain Arconte (CORPUCA)
- Efraín Medina (CSUCA)
- Axel Didriksson (Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe)
- Rafael Cordera Campos (UDUAL)
- Radhamés Mejía (UNICA)
- Corinth Morter Lewis (Consejo de Administración de IESALC)
- Elaine Foster-Allen (Consejo de Administración de IESALC)
- Javier Botero (Consejo de Administración de IESALC)
- Luis Riveros (Consejo de Administración de IESALC)

COMISIÓN DE LA MUESTRA INTERNACIONAL *GESTIÓN DE LA TRANSFERENCIA DE TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN*

- Alexis de Greiff (Colombia)
- Carlos Forero (Colombia)
- Luis Eduardo González (Chile)
- Henry Bernal (Colombia)

- Óscar Súchil (México)
- Pedro Melo (IESALC)
- Ruben Sinisterra (Brasil)
- Fernando Chaparro (Colombia)
- Ernesto Villanueva (Argentina)
- Ana Lúcia Gazzola (IESALC)

COMISIÓN DE LA MUESTRA DEL LIBRO UNIVERSITARIO

- José Antonio Quinteiro (IESALC)
- Minerva D'Elía (IESALC)
- Jaime Iván Hurtado (LibreríadelaU.com)
- Beatriz Kattah de Ochoa (ASCUN)

COMISIÓN DE LA DECLARACIÓN DE LA CRES 2008

- Coordinador: Galo Burbano
- Raúl Hernández Pérez (Cuba)
- Bernardo Rivera (Colombia)
- Carmen García Guadilla (Venezuela)
- Jorge Brovetto (Uruguay)
- Axel Didriksson (México)
- Rafael Guarga (Uruguay)
- Francisco Telémaco Talavera Siles (Nicaragua)
- Gustavo García de Paredes (Panamá)
- Jacky Lumarque (Haití)
- Humberto González (Venezuela)
- Hugo Juri (Argentina)
- Miguel Rojas Mix (Chile)
- Hebe Vessuri (Venezuela)
- Fernando Chaparro (Colombia)
- Paulo Speller (Brasil)
- Jorge Landinelli (Uruguay)
- Stela Meneghel (Brasil)
- Norma Beatriz Costoya (Argentina)
- Juan Francisco Miranda Miranda (Colombia)
- Patricia Martínez (Colombia)
- Luis Enrique Arango (Colombia)
- Ana Lúcia Gazzola (IESALC)

COMISIÓN DEL *INFORME FINAL Y PLAN DE ACCIÓN*

- Juan Ramón de la Fuente, presidente
- Ana Lúcia Gazzola (IESALC)
- Sueli Pires (IESALC)
- José Renato Carvalho (IESALC)
- José Antonio Quinteiro (IESALC)
- Grace Guerrero (IESALC)
- Débora Ramos (IESALC)
- Stela Meneghel (Brasil, IESALC)
- Carmen García Guadilla (Venezuela)
- Rafael Cordera Campos (México, UDUAL)
- Hebe Vessuri (Venezuela, IVIC)
- Humberto González (Venezuela, MES)
- Rafael Guarga (Uruguay, AUGM)
- Efraín Medina (Guatemala, CSUCA)
- Alain Arconte (Guadalupe, CORPUCA)
- Corinth Morter-Lewis (Belice, consejo del IESALC)
- Radhamés Mejía (República Dominicana, UNICA)
- Fernando Chaparro (Colombia, COLCIENCIAS)
- Javier Botero (Colombia, consejo del IESALC)
- Alexis de Greiff (Colombia, COLCIENCIAS)
- Elaine Foster-Allen (Jamaica, presidente del Consejo de Administración del IESALC)
- Norma Beatriz Costoya (Argentina, CIN)

COMISIÓN DE APOYO

Antonio Camacho, Ayurami Rodríguez, Beatriz Guerrero, Claudia Carranza, Erika Medina, Grace Guerrero, Débora Ramos, Isabela Mazá, María Fernanda Gutiérrez, Mary Ramos, Douglas Ruiz, Lolybel Negrín, Kyoko Obara, Bárbara Yadira Mellado Pérez, Ceres Castro, Damián Cardona, Liliana Garavito, Luz Inmaculada Madera Soriano, Marcílio Lana, Norma Beatriz Costoya, Raúl Hernández Pérez, Rosana de Souza e Silva, José María Leyton y Roberto Flamino.

**CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INNOVACIÓN Y DESARROLLO:
EL PAPEL DE LAS UNIVERSIDADES
EN AMÉRICA LATINA**

Carlos Bianchi y Rafael Guarga

INTRODUCCIÓN

La importancia de las capacidades de creación y aplicación de conocimientos para el desarrollo económico y social de los países y regiones es hoy aceptada en prácticamente todas las esferas políticas, sociales y económicas (CEPAL, 2014; Fagerberg & Verspagen, 2007).

En América Latina y el Caribe (ALC) existe una larga tradición de estudio sobre la relación entre las actividades de ciencia, tecnología e innovación (CTI) y los problemas de desarrollo de la región (Sagasti, 2005; Herrera, 1975; Fajnzylber, 1990; Sábato & Botana, 1975; Bértola & Ocampo, 2010). Asimismo, diversos documentos elaborados en la última década abordan esta problemática (Navarro & Olivari, 2016; UNESCO, 2015; CEPAL, 2014; Crespi, Fernández-Arias, & Stein, 2014). Estos documentos provienen de marcos institucionales diversos, pero arriban a conclusiones generales similares: América Latina mantiene una participación periférica –aunque no despreciable– en las actividades de investigación e innovación (Lemarchand, 2015).

En ese marco, una de las características más notorias de los sistemas de innovación de la región es el papel protagónico de las instituciones de educación superior (IES) que aportan la mayor parte de los recursos humanos y financieros que destina la región en este campo (Chaves, Siqueira Rapini, Suzigan, & Martins Carvalho, 2016; Albornoz & López Cerezo, 2011; Siqueira Rapini, y otros, 2009; Arocena & Sutz, 2001; 2005; 2015).

Esta situación, constatada mediante la correspondiente información empírica, es el punto de partida que anima este documento. Su objetivo es colocar, en la discusión preparatoria de la Conferencia Regional de Educación Superior 2018, el desafío que enfrentan hoy las universidades de la región para contribuir a un proceso de desarrollo basado en la creación y uso intensivo de conocimientos científico-tecnológicos.

El texto se encuadra en el abordaje de los sistemas de innovación (SI), que pone el énfasis en el análisis de los procesos históricos de desarrollo basados en el uso intensivo del conocimiento, intentando explicar cómo las relaciones sistémicas entre los diferentes actores revelan la evolución de diferentes países, regiones o sectores (Lundvall, 2010; Malerba, 2002; Freeman, 1995; Nelson, 1993). En los últimos años se ha producido una larga acumulación de trabajos que analizan los SI para países subdesarrollados (Lundvall, Joseph, Chaminade, & Vang, 2011; Malerba & Mani, 2009), en particular para América Latina (Yoguel & Robert, 2010; Cassiolato & Martins Lastres, 2000; Arocena & Sutz, 2000b). Según esos autores, la contribución de la

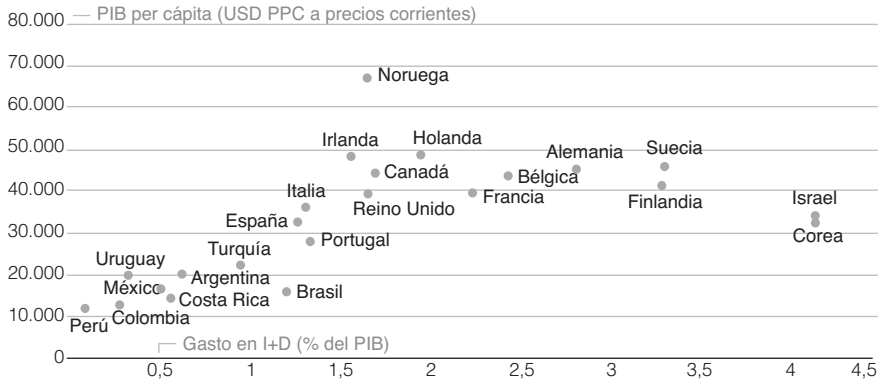
CTI para el desarrollo requiere de la articulación entre diferentes ámbitos de producción de bienes y servicios, de producción de conocimiento y de elaboración de políticas (Cassiolato & Martins Lastres, 2000); la forma en cómo se articulan los SI en cada lugar y momento histórico permite entender los principales obstáculos para la formación de procesos virtuosos de desarrollo (Yoguel & Robert, 2010).

Así, a partir del diagnóstico enunciado y de algunas de sus principales consecuencias, el texto se enfoca en algunos de los desafíos que enfrentan las universidades de la región y concluye con una propuesta de temas de discusión.

1. INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y PRODUCCIÓN EN AMÉRICA LATINA

La situación de ALC en materia de investigación e innovación (I&I) se puede ilustrar mediante la información descriptiva que ofrece el gráfico 1, en donde se aprecia: a) la relación positiva entre lo que un país dedica a investigación y desarrollo (I+D) y la riqueza que produce y, b) la situación de los países de ALC, donde solo Brasil supera el 1 % del pib dedicado a I+D y, en todos los casos, la riqueza por habitante está por debajo de los países localizados fuera de la región.

Gráfico 1
 Relación de gasto en I+D y PIB per cápita en 2013



Fuente: elaboración propia con base en datos del Banco Mundial.
<https://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.PP.CD?end=2013&start=2013&view=chart>
<https://datos.bancomundial.org/indicador/GB.XPD.RSDV.GD.ZS?view=chart>

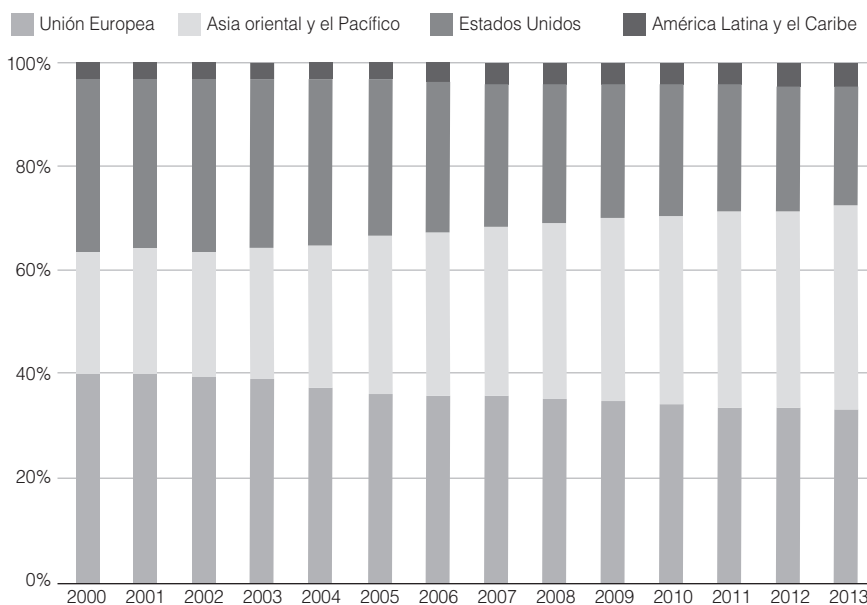
Como se mencionó más arriba, el rezago de ALC en materia de investigación e innovación es heterogéneo. ALC tiene una larga tradición en actividades de investigación –principalmente localizada en universidades e institutos públicos– y cuenta con una comunidad relativamente pequeña pero dinámica que contribuye crecientemente a la producción mundial de conocimiento (Lemarchand, 2015). No sucede lo mismo con lo que muestran los indicadores de innovación; de hecho, la economía regional muestra signos de especialización regresiva, creciente concentración en bienes de bajo contenido tecnológico y escaso desarrollo de innovaciones locales para atender los problemas sociales (CEPAL, 2014).

Si se observa el gráfico 2, la contribución de América Latina a la producción de conocimiento en el mundo entre 2000 y 2013 fue de aproximadamente el 5 %; en comparación con el aporte de Europa, EE. UU. y

Asia, muestra que se trata de una región que participa marginalmente en la producción mundial de conocimiento.

Gráfico 2.

Aportes en la producción de conocimiento. Porcentaje de publicaciones por grandes regiones



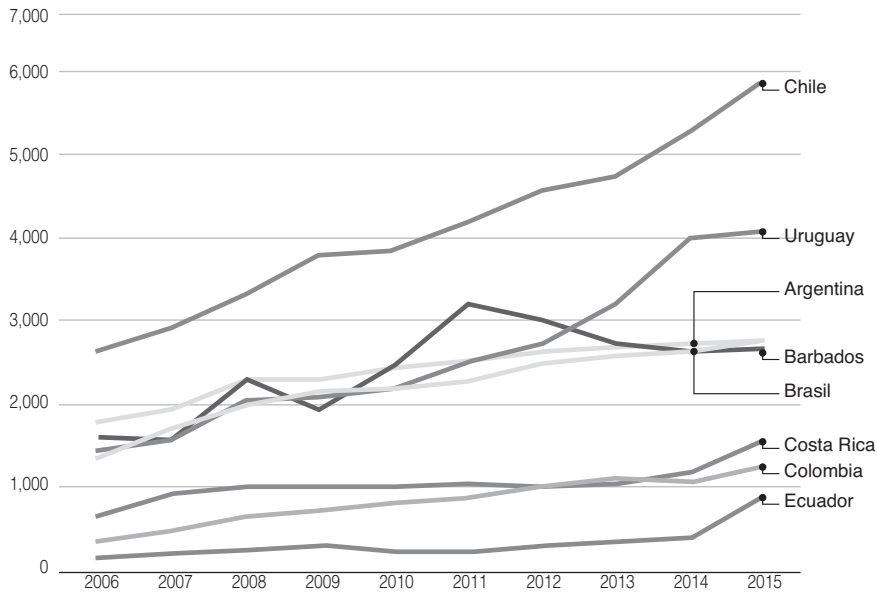
Fuente: elaboración propia con base en información del Banco Mundial.¹
<https://datos.bancomundial.org/indicador/IP.JRN.ARTC.SC?view=chart>

Sin embargo, en América Latina la producción de conocimiento mediante investigación existe, es importante y viene en aumento. Como se muestra en

1 América Latina y el Caribe incluye Antigua y Barbuda, Argentina, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Curazao, Dominica, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Isla de San Martín (parte francesa), Islas Caimán, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes (EE. UU.), Islas Vírgenes Británicas, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, San Cristóbal y Nieves, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Sint Maarten, Surinam, Trinidad y Tobago, Uruguay, Venezuela. Asia Oriental y el Pacífico incluye Australia, Brunéi Darussalam, Camboya, China, Corea, Fiyi, Filipinas, Guam, Hong Kong, Indonesia, Islas Marshall, Islas Salomón, Japón, Kiribati, Malasia, Mariana, Micronesia, Mongolia, Birmania, Nauru, Nueva Caledonia, Nueva Zelanda, Palaos, Papúa Nueva Guinea, Polinesia Francesa, China, Samoa, Singapur, Tailandia, Timor Oriental, Tonga, Tuvalu, Vanuatu, Vietnam. Unión Europea incluye Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Croacia, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Rumania, Suecia.

el gráfico 3, el número de publicaciones científicas cada 100.000 habitantes crece año a año.

Gráfico 3
Investigaciones publicadas en SCI* cada 100.000 habitantes

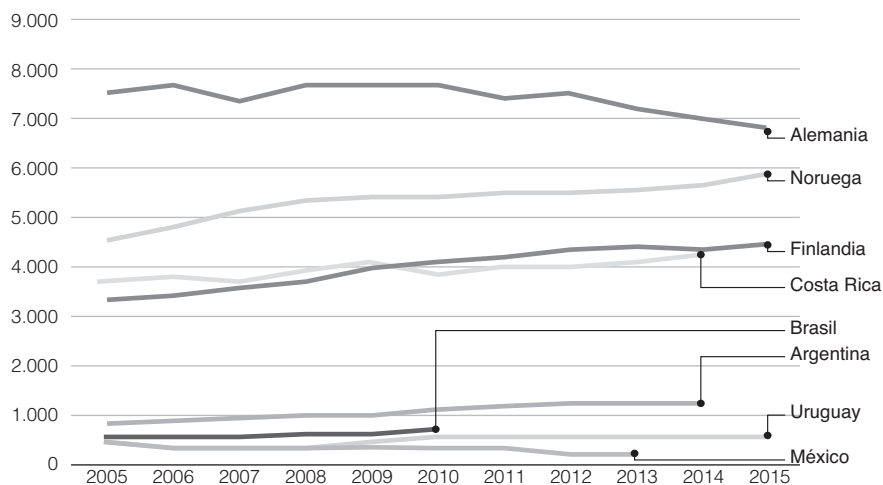


Fuente: elaboración propia con base en datos de RICYT.
<http://dev.ricyt.org/ui/v3/comparative.html?indicator=SCIxH>
*SCI: Science Citation Index

En el gráfico 4 puede observarse que, aún con el aumento de recursos económicos que experimentó la región en la última década, el número de investigadores por millón de habitantes no ha aumentado en la mayoría de los casos y es por lo general bajo. Salvo Argentina y Costa Rica, este número no supera los tres investigadores cada mil habitantes para ningún otro país. Existe entonces un potencial de formación en recursos humanos que constituye uno de los vértices desde donde puede darse el aumento de la investigación y la innovación para el desarrollo.

Generar conocimiento requiere inversión en recursos humanos, formando un vínculo en donde esta inversión se reditúa luego en mayor generación y aplicación de conocimiento. Los investigadores poseen un conocimiento especializado e irreplicable por equipamientos o algoritmos, además de importantes efectos de derrame y aprendizaje entre sí, que logran producir conocimiento con especificidades que de otra manera no serían alcanzables (Martin & Salter, 1996).

Gráfico 4
Investigadores dedicados a investigación y desarrollo (por cada millón de habitantes)

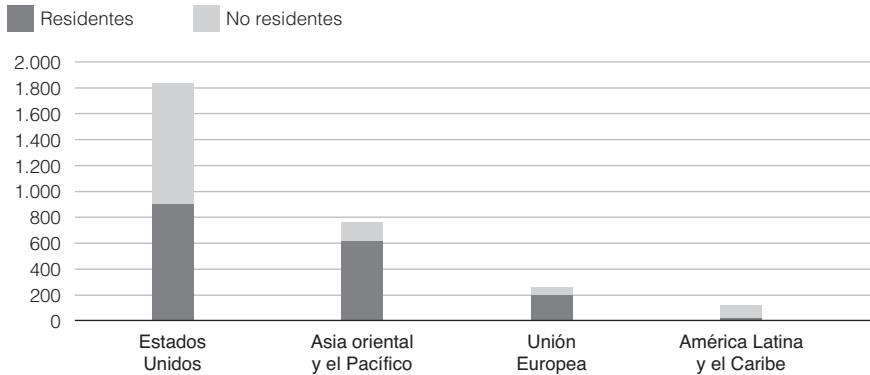


Fuente: elaboración propia con base en datos del Banco Mundial
<https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.SCIE.RD.P6?view=chart>

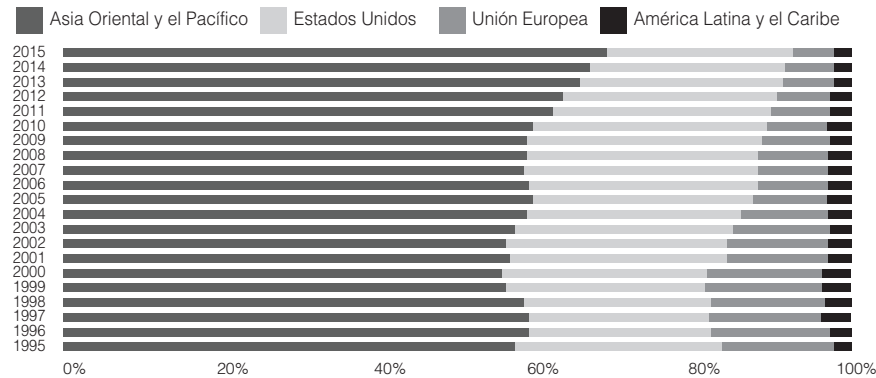
La región se encuentra fuertemente rezagada respecto a los países desarrollados, tanto en publicaciones como en la apropiación del conocimiento a través de mecanismos de protección de la propiedad intelectual (gráfico 5). La literatura sobre innovación y desarrollo ha señalado recurrentemente los problemas de utilizar información sobre patentes como indicadores de innovación (Nagaoka, Motohashi, & Goto, 2010). La patente registra la invención de un producto o proceso en etapas anteriores a su uso efectivo, razón por la cual, cuando es utilizado como indicador de innovación, puede presentar sesgos al alza. Por otra parte, el patentamiento es un procedimiento que tiene costo y más lo tiene la eventual defensa de la propiedad intelectual en ámbitos internacionales. Eso hace que las empresas de la región recurran a otras formas de protección del conocimiento, como el secreto industrial o los contratos de confidencialidad.

No obstante, siendo conscientes de esas limitantes, el número de patentes concedidas ofrece un indicador comparable que ilustra la actividad innovadora por regiones. Asimismo, ilustra la forma en cómo se integra una región en las formas jurídicas de protección de conocimiento (Beatty, Pineda, & Sáiz, 2017). En tal sentido, el gráfico 5 ilustra la participación periférica de ALC en el patentamiento internacional, pero, a diferencia de lo que se observó para el caso de las publicaciones, el peso relativo de la región en el mundo no ha crecido en los últimos años.

Gráfico 5.
Patentamiento según grandes regiones
5.a: Solicitudes de patentes internacionales por región en 2015 (cada un millón)



5.b: Evolución de la participación relativa por región de solicitudes de patentes



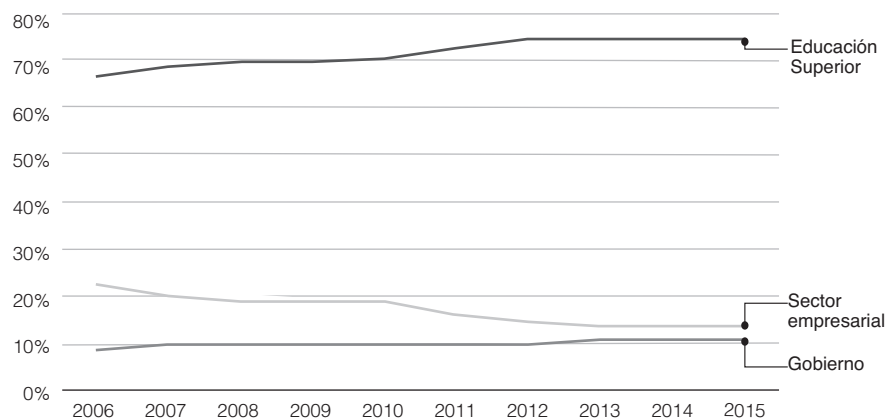
Fuente: elaboración propia con base en datos del Banco Mundial
<https://datos.bancomundial.org/indicador/IP.PAT.RESD?view=chart>

Esta situación refleja un fenómeno complejo que no puede explicarse si no es mediante una mirada integral de los SI de ALC enraizados en estructuras productivas escasamente demandantes de conocimiento generado localmente (Arocena & Sutz, 2010).

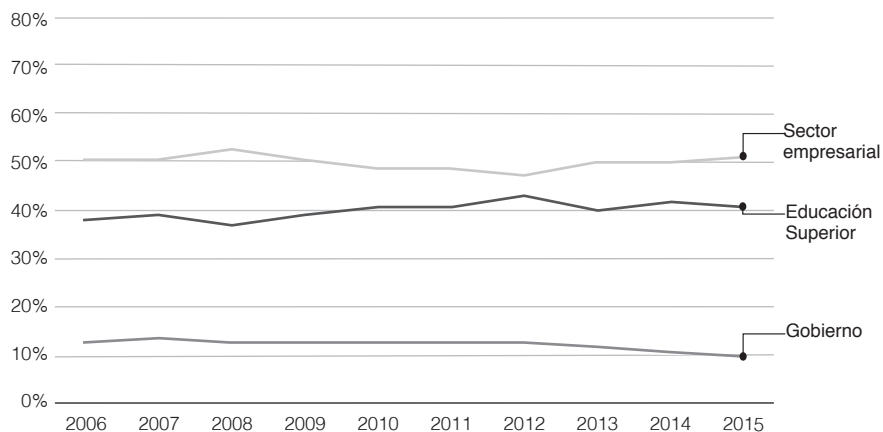
Uno de los aspectos que permiten explicar este rezago, a la vez que su causa y consecuencia, es que el conocimiento generado en América Latina proviene de las IES de la región (gráfico 6), que es además donde se formaron la mayor parte de los profesionales dedicados a la investigación. Adicionalmente, aunque existe gran heterogeneidad entre los diferentes países, en promedio, el 75 % de la investigación es realizada por investigadores que trabajan en las IES.

Gráfico 6
Porcentaje de investigadores por sector de actividad

Latinoamérica



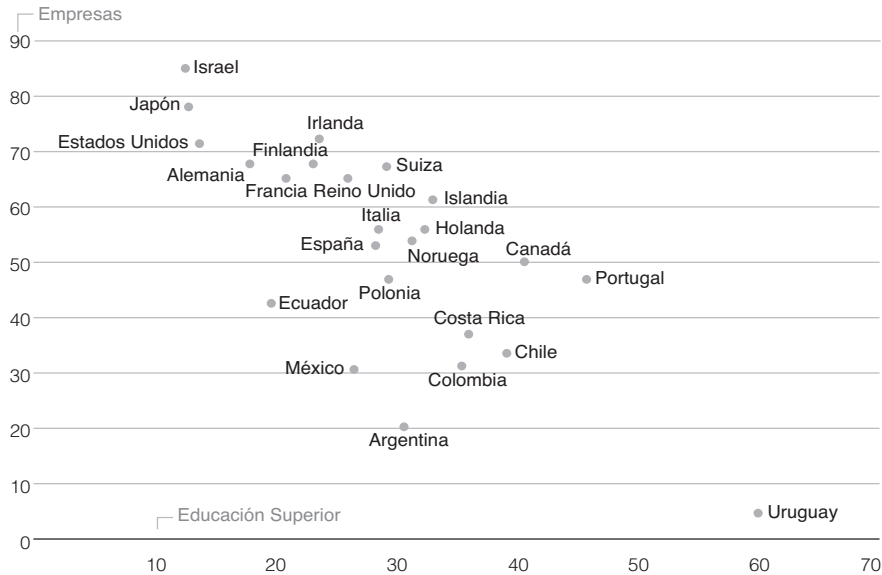
Alemania



Fuente: elaboración propia con base en datos de RICYT.
<http://dev.ricyt.org/ui/v3/comparative.html?indicator=INVESTPFSEPER>

La participación de las universidades en la generación de conocimiento no es un problema en sí mismo. De hecho, es parte del mandato fundamental de las IES llevar adelante actividades de investigación que aporten al acervo de conocimiento humano. Lo que resulta en un problema es que ALC muestra una anomalía respecto al resto del mundo. Dicha anomalía consiste en el peso relativo muy reducido que asumen otros actores (principalmente las empresas) respecto a las universidades (gráfico 7).

Gráfico 7.
 Participación en porcentaje de las IES y de las empresas en inversión I+D



Fuente: elaboración propia con base en datos de la Unesco.

El gráfico 7 ofrece una adecuada síntesis del resultado de sistemas de innovación incompletos (Siqueira Rapini, y otros, 2009), donde, a diferencia de lo que ocurre en los países desarrollados, en ALC las empresas tienen una participación marginal en la inversión en I+D. Si bien el bajo desempeño innovador de ALC no puede explicarse solamente por esto, el peso relativo IES/empresas en la inversión en I+D muestra el sesgo de sistemas de innovación donde el sector productivo tiene muy poca participación.

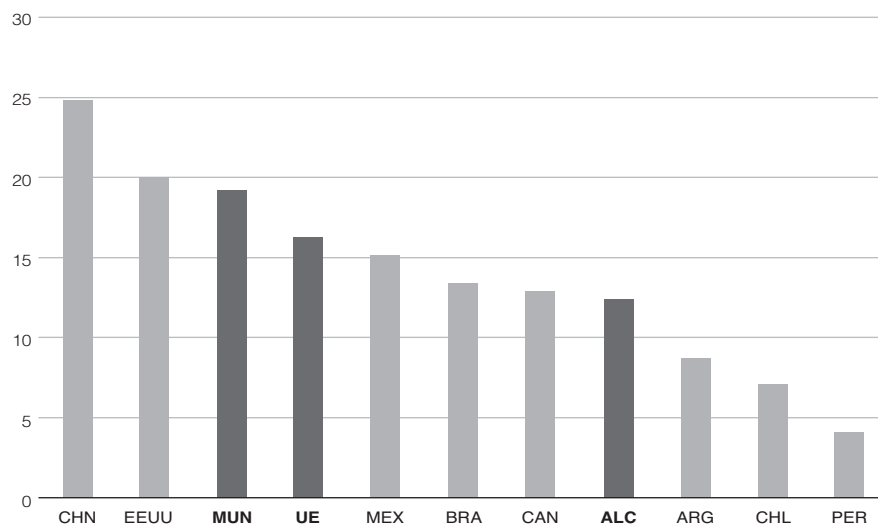
En lo que sigue se sistematiza la información y los debates sobre tres aspectos que hacen a las causas y consecuencias del escaso desarrollo de las actividades de investigación e innovación (I&I) en ALC.

1.1 ESPECIALIZACIÓN PRODUCTIVA E INNOVACIÓN EN ALC

La baja participación de las empresas en actividades de innovación en ALC ha sido tradicionalmente explicada por la especialización productiva de la región. América Latina históricamente se ha especializado en la producción de bienes primarios, fruto de la abundancia de recursos naturales (RRNN) (Bértola & Ocampo, 2010; CEPAL, 2014) y con baja participación de sectores de alta tecnología (gráfico 8).

Gráfico 8.

Participación de sectores de alta tecnología en exportaciones. Exportaciones de productos de alta tecnología (porcentaje de las exportaciones de productos manufacturados, 2016)



Fuente: elaboración propia con base en información del Banco Mundial.²
<https://datos.bancomundial.org/indicador/TX.VAL.TECH.MF.ZS?view=chart>

Este argumento ha tenido diferentes desarrollos. Una de las interpretaciones más difundidas se refiere al supuesto de la escasa demanda de conocimiento de las actividades vinculadas a la explotación de rrnn. Esa interpretación ha suscitado un extendido debate en los últimos años, donde diferentes trabajos argumentaron que la producción de bienes basados en rrnn supone una creciente demanda de nuevas tecnologías y que esto se refleja en aumentos de productividad en los sectores exportadores. Ese argumento se sostiene en evidencia sobre diversos sectores primarios de ALC, donde se aprecian procesos de transformación tecnológica, apertura comercial y mejora de la productividad (Brenes, Montoya, & Ciravegna, 2014; Tosi Furtado, Gaya Scandiffio, & Barbosa Cortez, 2011; Bisang, Anlló, & Campi, 2015). A este argumento se agrega, además, la evidencia del desarrollo de los sistemas de innovación agropecuarios en varios países de la región que muestran mayor integración entre actores y mejores resultados de innovación que los sistemas industriales (asti, 2016; Trigo, Mateo, & Falconi, 2013).

2 CHN: China; EEUU: Estados Unidos; MUN: Mundo; UE: Unión Europea; MEX: México; BRA: Brasil; CAN: Canadá; ALC: América Latina y el Caribe; ARG: Argentina; CHL: Chile; PER: Perú Véase, además, la nota al pie n.º 3.

En los últimos años surgieron diversos trabajos que, a la luz del *boom* de los precios de los bienes basados en rrnn, estudiaron formas de desarrollo productivo para la región que se apoyan en esa ventaja comparativa para promover la inversión en innovación en esos sectores, al tiempo que crean nuevas actividades vinculadas a ellos que permitan diversificar la economía, modificando su composición estructural hacia sectores más intensivos en la creación y aplicación de conocimiento (Albrieu, López, & Rozenwurcel, 2012; Pérez, Marín, & Navas-Alemán, 2014).

Las políticas de desarrollo de la región se centraron durante muchos años en la identificación de sectores de actividad que permitiesen superar los problemas de especialización y el subsecuente apoyo a nuevas inversiones (Kupfer, 2009). Sin embargo, más recientemente ha ganado lugar la idea de elaborar estrategias que consideren la incorporación de conocimiento como forma de mejorar la productividad, competitividad y, por lo mismo, retorno de las actividades productivas de la región, más allá de su localización en términos de sector primario, secundario o terciario.

De acuerdo con lo que plantea CEPAL (2014), el mecanismo que vincula la especialización productiva con los procesos de innovación se puede expresar en la idea de eficiencia dinámica, tanto del lado de la producción como de la demanda. Atender la dinámica de la producción y la demanda para mejorar la especialización productiva implica a la vez mejorar la capacidad de innovación y creación de valor y generar un cambio en la especialización productiva que permita acceder a los mercados de mayor crecimiento y mayor disposición a pagar por bienes diferenciados, en muchos casos por vía de la innovación. Estos conceptos de eficiencia dinámica basados en la capacidad productiva y en la demanda, respectivamente, permiten analizar algunos mecanismos que muestran la importancia de las actividades de creación y aplicación de conocimientos para el desarrollo económico.

Uno de los aspectos en que se aprecia el rezago de América Latina respecto a países desarrollados es la baja productividad del trabajo y el escaso aporte del cambio técnico a la mejora de la productividad. Un extenso número de estudios muestra que existen diferencias de productividad dentro de la región que reproducen los problemas de heterogeneidad estructural, a la vez que el nivel medio de productividad se mantiene por debajo de las economías desarrolladas (Grazzi & Pietrobelli, 2016; Crespi & Zuniga, 2012; Cimoli, Porcile, Primi, & Vergara, 2005; Katz, 2000; Fajnzylber, 1990).

Existen diversos elementos que explican los problemas de baja productividad y la heterogeneidad de desempeños dentro de la región. Entre ellos aparecen los ciclos internacionales de la economía, los problemas de formación

de la mano de obra, problemas de escala y acceso a mercados, pero también se cuenta con evidencia que muestra que en la región son pocas las empresas que declaran hacer algún tipo de actividad de innovación, siendo que la mayoría declara que adquiere tecnología externa (cuadro 1). Sin embargo, las empresas innovadoras existen en ALC y muestran mejores resultados de productividad que las no innovadoras (Grazzi & Pietrobelli, 2016; Crespi & Zuniga, 2012). Asimismo, estudios recientes ratifican la existencia de problemas de heterogeneidad en la economía de la región. En particular, se aprecia que la brecha de productividad entre las empresas innovadoras y no innovadoras es casi el doble que en los países industrializados (Crespi & Zuniga, 2012).

Cuadro 1
Tipo de innovación realizado por las empresas (%)

	I+D INTERNO	I+D EXTERNO	MAQUINARIA	PRODUCTOS
Argentina			54,6 %	56,0 %
Brasil	3,7 %			36,4 %
Chile	6,4 %			19,9 %
Colombia				19,3 %
México				15,0 %
Uruguay	12,4 %	3,9 %	29,0 %	17,4 %
Alemania	30,8 %	16,8 %	31,1 %	52,6 %
Finlandia	35,1 %	39,9 %	27,9 %	48,3 %
Rep. Checa	22,4 %	28,7 %	34,2 %	35,7 %

1.2 AGENTES Y TRAMAS DE VINCULACIÓN PRODUCCIÓN-INNOVACIÓN

La heterogeneidad en los niveles de productividad de empresas y sectores afecta la conformación de tramas productivas con eficiencia dinámica. De acuerdo con Yoguel y otros (2010), en este documento se define la trama productiva como una forma de articulación entre empresas, otros agentes y el sistema institucional en que operan, y las relaciones que se establecen de manera estable entre tales agentes. Estos se relacionan entre sí para intercambiar conocimientos, modificar las condiciones de escala y lograr efectos de complementariedad. De tal manera, la variedad de conocimientos, agentes y relaciones genera una masa crítica que impulsa el desarrollo de capacidades para la innovación (Yoguel & Robert, 2010).

Estos autores reconocen dos capacidades según las cuales diferencian el funcionamiento y desempeño de dichas tramas. Estas son las capacidades de absorción y de conectividad, que se pueden diferenciar analíticamente,

pero su dinámica no es aislada, sino que se retroalimentan unas a otras. Las primeras se definen como la capacidad de la empresa para reconocer el conocimiento externo y asimilarlo en los procesos productivos (Cohen & Levinthal, 1990), mientras que las segundas se refieren a los vínculos que las firmas establecen con otros agentes. De esa manera, si bien existe una relación recíproca entre la capacidad de identificar y entender problemas y los lazos de una organización con el entorno, la primera es condición necesaria para la segunda (Yoguel, y otros, 2010). Esto requiere, a su vez, de personal altamente calificado que cuente con las oportunidades de aplicar el conocimiento que posee.

Según este enfoque, los sistemas más complejos que generan mayores interacciones entre los agentes reproducen ambas capacidades en un proceso de retroalimentación positiva, como ocurre en los países hoy desarrollados. A su vez, en sistemas menos complejos con menor número de agentes, el desarrollo de estas capacidades es más débil, como ocurre en el caso de los países de ALC y en la mayoría de sus sectores de actividad.

Aquí se evidencia un ámbito en el que la iniciativa de las universidades de la región puede jugar un papel significativo. Desde las IES de la región pueden favorecerse las referidas interacciones, que colaboren en intensificar la capacidad de identificar y entender los problemas y promuevan los lazos entre los potenciales usuarios y el mundo académico.

En ese marco, los agentes deben desarrollar competencias que les permitan llevar adelante procesos de innovación que redunden en cambios en la estructura productiva y cuyos resultados sean temporalmente apropiables para esos agentes mediante diferentes mecanismos institucionales que van desde las patentes formales hasta el secreto industrial. No obstante, para que ello sea posible, el sistema donde operan los agentes debe contar con un alto grado de apertura que les permita acceder al conocimiento, aplicaciones y formas institucionales de protección (Yoguel, y otros, 2010). Como señalan esos autores, la idea de trama es una herramienta de análisis que se centra en las capacidades de las empresas y organizaciones y permite identificar diversas situaciones donde se aprecian sistemas más y menos desarrollados que, en los casos virtuosos, se caracterizan por competencias altamente perfeccionadas que se vinculan fluidamente con otros elementos del sistema –gobierno, academia, marco político institucional, etc.– generando nuevos productos mediante la incorporación de conocimiento destinados a mercados diferenciados, que muestran una tendencia creciente de la demanda.

Esta idea general, que vincula la capacidad de los agentes, el medio en que operan y los vínculos entre ellos, es una vieja preocupación en América

Latina (Sábato & Botana, 1975) que apunta a uno de los ejes que se propone discutir este documento: por qué la buena investigación que se hace en América Latina se aplica relativamente poco a los problemas productivos de cada país y de la región.

Sábato y Botana (1975) proponían entender este problema mediante la metáfora de un triángulo de relaciones en el que cada vértice representaba a un agente: infraestructura científica, producción y gobierno. Esos autores, destacaron tempranamente que la formación de capacidades en cada uno de los agentes era condición imprescindible para reconocer y entender los problemas tecnológicos (capacidad de absorción), pero que los agentes en sí no deberían ser el foco de estudios y políticas, sino las relaciones entre ellos (capacidades de asociación). De hecho, señalaban que mecanismos como la movilidad laboral de profesionales desde la academia a la empresa y viceversa permiten desarrollar un flujo virtuoso de conocimientos y de mutua comprensión de los problemas de una y otra actividad.

Este tipo de explicaciones ha dado lugar a un vasto cuerpo de estudios con énfasis en el análisis de las barreras que encuentra la interacción entre ámbitos de investigación y producción en América Latina.

1.3 POLÍTICAS DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EN ALC

Otra de las características de la región durante la segunda mitad del siglo XX fue la escasa relevancia de las políticas de CTI y su aún más escasa articulación con otras políticas productivas (Herrera, 1975; Crespi & Dutrénit, 2014). El desarrollo de las políticas de CTI no es una excepción a la fuerte heterogeneidad que caracteriza a la región donde existen sistemas de educación superior, ciencia y tecnología de larga data como en Brasil y México, junto con otros que se han constituido en las últimas décadas del siglo XX y otros países que aún están lejos de fortalecer políticas en esta área (Navarro & Olivari, 2016; Crespi & Dutrénit, 2014).

En ese marco la región ha asistido, junto con buena parte del mundo, al surgimiento y expansión de políticas públicas de promoción de la investigación y la innovación (Crespi & Dutrénit, 2014). Si bien esas políticas dan cuenta del escaso margen de los presupuestos nacionales —pues son muchas veces financiadas por los organismos internacionales—, su presencia relativa en la arena de las políticas públicas ha cambiado en los últimos años.

Eso va de la mano con el consenso sobre la importancia de la participación del Estado en la promoción de estas actividades. En ese ámbito, en varios

países de la región se observa el crecimiento de políticas verticales –orientadas a sectores o áreas específicas– que complementan las tradicionales políticas horizontales que buscan fortalecer capacidades y promover investigación en todas las áreas de conocimiento.

Varios autores han retomado la definición de Herrera (1975), que distingue entre políticas explícitas de CTI –como aquellas que se orientan específicamente a la promoción de la investigación y la innovación– e implícitas –como las que, sin orientarse específicamente a ese campo, afectan su desarrollo, como son las políticas comerciales, educativas, productivas, de salud, etc.– (Casas, Corona, & Rivera, 2014; Crespi, Fernández-Arias, & Stein, 2014; Cimoli, Dosi, & Stiglitz, 2008; Cassiolato & Martins Lastres, 2000; Albornoz, 1997). La mayoría de los estudios recientes coinciden en señalar que América Latina muestra un fuerte crecimiento de las políticas explícitas de CTI, orientadas tanto al ámbito de la investigación como al de la innovación. No obstante, los autores señalan que la articulación efectiva de las políticas de CTI en planes de desarrollo es más la excepción que la regla. Un ejemplo de una de esas excepciones puede ser la política brasileña de innovación en salud entre 2004 y 2016 (Graboys Gadelha, Vargas, dos Santos Maldonado, & Ribeiro Barbosa, 2013).

Las consideraciones precedentes enfatizan la responsabilidad de las universidades de la región respecto a concientizar la gravedad de las consecuencias sociales de la ausencia de articulación y a la necesidad de tomar la iniciativa en esa dirección (convenios con el sector productivo, estímulo al contacto entre académicos activos en materia de creación científica y los ámbitos productivos locales, etc.).

Los problemas de articulación entre políticas explícitas e implícitas se relacionan con la cuestión central que guía este documento: los problemas crónicos de América Latina para vincular la capacidad de generar conocimiento que hoy radica fundamentalmente en las grandes universidades públicas de la región, herederas de la tradición reformista de 1918, con la necesidad impostergable de calificar las capacidades productivas de la región.

Uno de los aspectos críticos para que las políticas públicas de producción, sociales, etc. tengan un efecto positivo sobre el desarrollo de las capacidades de innovación supone analizar la capacidad de demanda de conocimiento del sector productivo local.

Este último ejemplo ilustra el caso mencionado de la política de salud brasileña en la última década donde se intentó relacionar la expansión del sistema de atención sanitaria con la demanda pública a la producción nacional

de drogas, medicamentos y otros insumos, y con las capacidades locales de investigación e innovación para el desarrollo de nuevos productos.³

Esta política es también hoy en día un ejemplo de la rapidez con que es posible destruir una política de innovación, en este caso, mediante la restricción de las políticas sociales.

2. CAPACIDADES DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN: RETOS PARA LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS

Así como la evidencia histórica muestra una relación positiva entre los procesos de desarrollo y crecimiento económico y las actividades de innovación de los países, se aprecia también que la investigación académica tiene un impacto positivo en el desarrollo de nuevas actividades económicas y en el crecimiento económico de los países (Mazzoleni, 2008; Martin & Salter, 1996).

Considerando que la actividad de investigación en América Latina se realiza principalmente en universidades, esto supone un gran desafío para ellas. Existen antecedentes que muestran su contribución al desarrollo económico de la región, principalmente como espacios de formación de capital humano (Moreno & Ruiz, 2009), así como una larga muestra de casos de contribución de estas organizaciones al desarrollo de soluciones innovadoras en la región (Bianchi & Cohanoff, 2015; CEPAL, 2010).

Por otra parte, como se mencionó antes, el papel de las universidades en países desarrollados con sistemas de innovación maduros es diferente al que cumplen las universidades en países con sistemas de innovación escasamente desarrollados (Mowery & Sampat, 2005).

En ese contexto general se ha producido en todo el mundo un notable crecimiento de las universidades, así como la expansión de los roles que ellas cumplen (Aebischer, 2015). Eso incluye la ampliación de la participación de las instituciones de educación superior en proyectos colaborativos para investigación e innovación con empresas, tanto en países desarrollados (Breznitz & Feldman, 2012), como subdesarrollados. En estos últimos, la vinculación de las universidades con el medio productivo se ha fundamentado desde las más diversas posturas, con énfasis en la construcción social del conocimiento

3 Bajo la denominación de *Complejo Industrial de la Salud*, el gobierno brasileño llevó adelante, entre 2004 y 2015, una política sistemática que intentó vincular la provisión universal de cuidados de salud, que implicó un aumento exponencial de la demanda pública de medicamentos y otros productos y servicios especializados, con la capacidad de producción local. Para eso, se intentó desarrollar programas específicos de cooperación público-privada (*parcerias estratégicas*) para llevar adelante procesos de I+D y producción de fármacos para proveer al sistema de salud y reemplazar paulatinamente insumos y productos importados (Silva, Andreoli, & Barreto, 2016; Grabojs Gadelha, 2006).

entre diferentes actores (Albornoz & López Cerezo, 2011) y en la importancia de la valorización económica de la investigación científica (Kitson, Howells, Braham, & Westlake, 2009).

Se trata de que en los ámbitos universitarios que se han desarrollado en la tradición reformista –donde la ciencia ya no «pasa silenciosa» ni «entra mutilada y grotesca al servicio burocrático» al decir del manifiesto de 1918– el cultivo de la ciencia se vincule con la vida productiva de las respectivas sociedades nacionales y colabore activamente en la creación y aplicación de conocimiento científico en el desarrollo de la competitividad de sus productos en los grandes mercados externos.

La amplia mayoría de los problemas que aparecen en la región y que fueron brevemente mencionados más arriba responde a aspectos estructurales de la economía latinoamericana o, en algunos casos, a la inserción de esta en la economía mundial. Estos problemas son objeto de política de los estados nacionales de la región y corresponden a un nivel político donde los agentes universitarios tienen, como tales, escasa participación. Se refieren a la escasa demanda de conocimiento desde las actividades productivas, la dinámica de inversión en capital físico, las políticas de formación de personas, etc.

Sin embargo, las universidades públicas latinoamericanas inspiradas en la Reforma de Córdoba enfrentan el desafío de desarrollar formas de vinculación con el medio que conjuguen las capacidades científicas que radican en las universidades reformistas de la región, con la imperiosa necesidad de calificar la vida productiva local mediante la incorporación del conocimiento científico a ella.

La demanda social por un rol activo de los ámbitos universitarios, más allá de la formación de profesionales, es un aspecto constitutivo de la universidad como actor de la sociedad y la economía contemporáneas. La Reforma de Córdoba buscó –entre otros aspectos– recobrar este papel para la universidad latinoamericana, papel hoy en parte asumido aún muy parcialmente en el área de la salud y en las áreas agroveterinarias.

En los países que cuentan con sistemas de innovación maduros, en el marco de una economía diversificada y basada en el uso intensivo del conocimiento, este proceso se ha dado tanto por estímulos de política pública como por demandas desde los actores productivos. Eso ha llevado a diferentes formas de colaboración para la producción de conocimiento y el desarrollo de innovaciones en todas las áreas de la actividad humana.

La importancia de prestar atención a diferentes formas de vinculación y a sus efectos, sin asumir que ellos serán siempre positivos es un aspecto fundamental para discutir los desafíos de las universidades latinoamericanas. Por

un lado, porque las políticas y programas de impulso a la colaboración universidad-sector productivo inspiradas en experiencias de los países desarrollados tienden a concentrarse en colaboración para actividades de I+D, siendo que en países subdesarrollados en general y en América Latina en particular son pocas las empresas que actualmente llevan adelante esas actividades. Debido a la escasa demanda actual de conocimiento de parte del sector productivo, las universidades latinoamericanas tienen hoy más probabilidades de recibir demandas por actividades de menor complejidad, referidas a la aplicación de conocimientos técnicos. Estas demandas tienen gran importancia pues abren el camino para futuros emprendimientos junto con el sector productivo.

La vinculación de la universidad con el mundo productivo aparece hoy en las universidades de América Latina como una extraordinaria oportunidad de colaborar, desde el conocimiento científico, a la transformación de un mundo productivo tecnológicamente dependiente y restringido, mediante la progresiva consolidación de una incorporación creciente de valor derivada del conocimiento, en la producción con destino a los mercados internos y a las exportaciones regionales.

Diferentes formas de colaboración universidad-sector productivo tienen disímiles riesgos y beneficios para las universidades. Dutrénit y Arza (2010), en su análisis para cuatro países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Costa Rica y México), encuentran diferentes resultados de acuerdo con las características específicas del aparato productivo y del sistema universitario de cada caso. Asimismo, se aprecian diferencias según el grado de novedad tecnológica del sector de actividad (Bodas Freitas, Argou Marques, & Mirra de Paula e Silva, 2013). No obstante, encuentran también patrones comunes que aportan a la comprensión del tema en toda la región, dadas sus similitudes estructurales y la evidencia de otros trabajos (Chaves, Siqueira Rapini, Suzigan, & Martins Carvalho, 2016; Rucker Schaeffer, Ruffoni, & Puffal, 2015). Entre los aspectos en común para los cuatro países, las autoras destacan la percepción positiva de los investigadores respecto a la interacción con empresas.

Otro aspecto común en los países estudiados es la importancia que otorgan los investigadores a los beneficios intelectuales de la colaboración con empresas, principalmente como mecanismo de apertura de nuevas preguntas o líneas de investigación (Dutrénit & Arza, 2010). Eso lleva también a revisar, con información más reciente, uno de los supuestos más aceptados en la región que dice que la principal motivación de los investigadores es la obtención de fondos para aliviar las presiones presupuestales de las universidades de la región (Arocena & Sutz, 2005). Sin descartar la importancia

de esa motivación, Dutrénit y Arza (2010) señalan que, una vez iniciado el vínculo, los factores intelectuales asociados a la investigación aplicada ganan relevancia.

Por otra parte, las autoras encuentran que las empresas reconocen beneficios de corto plazo en la interacción con universidades. El principal canal de interacción empleado por las empresas es el canal tradicional de transferencia de la universidad hacia el sector productivo, pero es el canal de interacción bidireccional –que implica tiempo de colaboración presencial– el que las empresas reconocen como el que genera beneficios de largo plazo en actividades de innovación. Eso implica que cuando la empresa se embarca en un proceso de elaboración conjunta de soluciones innovadoras junto con equipos de investigación, el resultado, además de la solución del problema concreto que motiva la colaboración, implica la formación de capacidades en el sector productivo y en las universidades.

Desde el punto de vista de las instituciones de educación superior y de cara a nuevas acciones a futuro, es importante distinguir ese tipo de problemas sistémicos, sobre los que la universidad y la comunidad académica tiene escaso margen de incidencia, de aquellos que atañen específicamente a la comunidad académica y sobre los que es posible actuar si se desea promover la participación de las universidades en actividades productivas.

Uno de los aspectos más controvertidos acerca del que las universidades latinoamericanas han trabajado de manera errática según país, institución y área de conocimiento refiere a los criterios de evaluación académica y los incentivos que estos generan. Como destacan De Fuentes y Dutrénit (2012), para el caso mexicano la amplia variedad de canales y motivaciones de colaboración con el sector productivo muestra, en general, resultados también variados y eso debería ser considerado en los criterios de evaluación empleados en la carrera de los investigadores.

Desde el punto de vista de las posibilidades de acción de las IES para fomentar el uso del conocimiento que se genera en la región para la resolución de problemas locales, la revisión de los mecanismos y criterios de evaluación de la investigación y de los investigadores es una de las herramientas más importantes. Esto se refleja en el número y calidad de los trabajos que han aparecido en los últimos años sobre el tema, desde miradas generales que reconstruyen la formación de los sistemas de investigación y los incentivos que estos proveen (Vasen & Lujano Vilchis, 2017; Bensusán, y otros, 2014; Vessuri, Guédon, & Cetto, 2014), así como la discusión de hasta qué punto esos incentivos se orientan por una agenda guiada por la resolución de problemas locales que aportan a responder preguntas universales de la ciencia (Neff, 2017).

Sin duda, este es un tema de mayor importancia para las universidades latinoamericanas, se inserta en una discusión global sobre la forma en cómo se generan incentivos en las IES para la producción de conocimiento y cómo se la evalúa (Bianco, Gras, & Sutz, 2016). Se trata de un problema complejo que requiere del conocimiento de medidas complejas e imperfectas (Hicks, Wouters, Waltman, de Rijcke, & Rafols, 2015) y que, desde luego, está lejos de ser saldado.

Sin embargo, los trabajos de autores latinoamericanos o de fuera de la región sobre casos de América Latina muestran un conjunto de aspectos que merecen ser revisados para mejorar la contribución de las IES a la aplicación de conocimiento a los problemas locales.

Por un lado, la evidencia indica que la organización de educación superior, sus objetivos y la estructura de incentivos que desarrolla tienen una incidencia directa en el tipo de producción (Gantman & Fernández Rodríguez, 2016; Chavarro, Tang, & Rafols García, 2017). Uno de los aspectos centrales para las IES es que ellas cumplen múltiples funciones, al menos las tres antes mencionadas. De manera que los mecanismos canónicos de evaluación de la producción científica que no consideran la relevancia de la formación de personas y de la relación con el medio deberían ser revisados desde la perspectiva de las universidades (Kossi, Lesueur, & Sabatier, 2016). El uso de medidas universales para evaluar la calidad de la investigación no parece el más adecuado si se busca incentivar la investigación sobre problemas relevantes del medio local (Chavarro, Tang, & Rafols García, 2017), en particular, si se pretende hacer de la evaluación de la investigación una herramienta de estímulo para el uso del conocimiento para el desarrollo (Bianco, Gras, & Sutz, 2016).

3. SÍNTESIS

Este trabajo intenta exponer, con base en los aportes de múltiples investigadores precedentes, la situación particular que enfrentan las IES en ALC. Las IES –principalmente las universidades públicas de la región– son las principales responsables de la producción de conocimiento mediante investigación.

La capacidad de hacer buena ciencia es una de las herencias que dejó la Reforma de Córdoba, que sentó las bases de la universidad de investigación y enseñanza dejando atrás el modelo confesional.

Hoy estas instituciones se enfrentan a un desafío que no es nuevo, pero sí al menos igual de complejo. La larga acumulación de buena investigación en las universidades no ha logrado –y difícilmente podría hacerlo sin cambios

en la estructura económica y política— cambiar radicalmente la intensidad en el uso de conocimiento para la resolución de problemas de los sectores productivos locales.

Es necesario reconocer que esta no es solo una tarea de las universidades. Pero también es preciso admitir que el centenario de la Reforma enfrenta a las universidades al desafío de ser nuevamente capaces de redefinir su papel como agentes activos del desarrollo social y productivo.

En ese sentido es que se enmarcan los aspectos reseñados en estas páginas: el sistema de evaluación de la actividad de investigación y la vinculación universidadsector productivo. Se trata de dos ámbitos en donde las IES tienen capacidad de incidencia directa y en los que, además, podrán contribuir al mejor cumplimiento de las tareas de enseñanza.

REFERENCIAS

- Aebischer, P. (2015). Universities: increasing global players. En Unesco (Ed.), *Unesco science report: towards 2030*. París.
- Albornoz, M. (1997). La política científica y tecnológica en América Latina frente al desafío del pensamiento único. *Redes*, 4(10), 95-115.
- Albornoz, M., & López Cerezo, J. A. (2011). *Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica*. Argentina: Eudeba.
- Albrieu, R., López, A., & Rozenwurcel, G. (Orgs.). (s.f.). *Los recursos naturales como palanca del desarrollo en América del Sur: ¿ficción o realidad?* Montevideo: Red Mercosur de Investigaciones Económicas.
- Arocena, R., & Sutz, J. (2000a). *La universidad latinoamericana del futuro: tendencias, escenarios, alternativas*. México D. F.: UDUAL.
- Arocena, R., & Sutz, J. (2000b). Looking at national systems of innovation from the South. *Industry and Innovation*, 7(1), 55-75.
- Arocena, R., & Sutz, J. (2001). Changing knowledge production and Latin American universities. *Research Policy*, 30(8), 1221-1234.
- Arocena, R., & Sutz, J. (2005). Latin american universities: from an original revolution to an uncertain transition. *Higher Education*, 50(4), 573-592.
- Arocena, R., & Sutz, J. (2010). Weak knowledge demand in the south: learning divides and innovation policies. *Science and Public Policy*, 37(8), 571-582.
- Arocena, R., & Sutz, J. (2015). La universidad en las políticas de conocimiento para el desarrollo inclusivo. *Cuestiones de Sociología*(12).
- Arza, V. (2010). Channels, benefits and risks of public-private interactions for knowledge transfer: conceptual framework inspired by Latin America. *Science and Public Policy*, 37(7), 473-484.

- ASTI. (2016). Agriculture science and technology indicators. Obtenido de <https://www.asti.cgiar.org/>
- Beatty, E., Pineda, Y., & Sáiz, P. (2017). Technology in Latin America's past and present: new evidence from the patent records. *Latin American Research Review*, 52(1), 138-149. doi:<http://doi.org/10.25222/larr.46>
- Bensusán, G., Gras, N., Inclán, D., Rodríguez Hernández-Vela, C. E., Valenti, G., & Varela, G. (2014). Reflexiones sobre la evaluación a los investigadores: una mirada desde diferentes perspectivas. Obtenido de http://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/evaluacion_de_la_evaluacion_subgrupos_individuos.pdf
- Bértola, L., & Ocampo, J. A. (2010). *Desarrollo, vaivenes y desigualdad. Una historia económica de América Latina desde la independencia*. Madrid: Secretaría General Iberoamericana.
- Bianchi, C., & Cohanoff, C. (2015). Vinculación basada en la investigación: diversidad de conocimientos para la resolución de problemas productivos. *TRILOGÍA. Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 7(12), 59-75. doi:<https://doi.org/10.22430/21457778.488>
- Bianco, M., Gras, N., & Sutz, J. (2016). Academic evaluation: Universal instrument? Tool for development? *Minerva*, 54(4), 399-421.
- Bisang, R., Anlló, G., & Campi, M. (junio de 2015). Políticas tecnológicas para la innovación: la producción agrícola argentina. Innovación tecnológica. Santiago de Chile: CIEPLAN. Obtenido de <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/773>
- Bodas Freitas, I. M., Argou Marques, R., & Mirra de Paula e Silva, E. (2013). University-industry collaboration and innovation in emergent and mature industries in new industrialized countries. *Research Policy*, 42(2), 443-453.
- Brenes, E. R., Montoya, D., & Ciravegna, L. (2014). Differentiation strategies in emerging markets: the case of Latin American agribusinesses. *Journal of Business Research*, 67(5), 847-855.
- Breznitz, S. M., & Feldman, M. P. (2012). The engaged university. *The Journal of Technology Transfer*, 37(2), 139-157.
- Casas, R., Corona, J. M., & Rivera, R. (2014). Políticas de ciencia, tecnología e innovación en América Latina: entre la competitividad y la inclusión social. En P. A. Kreimer, H. Arellano, H. Vessuri, & L. Velho (Edits.), *Perspectivas latinoamericanas en el estudio social de la ciencia, la tecnología y el conocimiento*. México: Siglo XXI.
- Cassiolato, J. E., & Martins Lastres, H. (2000). Local systems of innovation in Mercosur countries. *Industry and Innovation*, 7(1), 33-53.
- CEPAL. (2010). *Espacios iberoamericanos: vínculos entre universidades y empresas*

- para el desarrollo tecnológico*. Santiago de Chile: CEPAL, Secretaría General Iberoamericana.
- CEPAL. (2014). *Cambio estructural para la igualdad: una visión integrada del desarrollo*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Chavarro, D., Tang, P., & Rafols García, I. (2014). Interdisciplinarity and research on local issues: evidence from a developing country. *Research Evaluation*, 23(3), 195-209.
- Chavarro, D., Tang, P., & Rafols García, I. (21 de junio de 2017). To what extent is inclusion in the web of science an indicator of journal 'quality'? SSRN. Obtenido de <https://ssrn.com/abstract=2990653>
- Chaves, C. V., Martins Carvalho, S. S., Alves Silva, L., Teixeira, T. C., & Bernardes, P. (2012). The point of view of firms in Minas Gerais about the contribution of universities and research institutes to R&D activities. *Research Policy*, 41(9), 1683-1695.
- Chaves, C. V., Siqueira Rapini, M., Suzigan, W., & Martins Carvalho, S. (2016). The contribution of universities and research institutes to brazilian innovation system. *Innovation and Development*, 6(1), 31-50.
- Cimoli, M., & Katz, J. (2003). Structural reforms, technological gaps and economic development: a Latin American perspective. *Industrial and Corporate Change*, 12(2), 387-411.
- Cimoli, M., Dosi, G., & Stiglitz, J. E. (2008). *The political economy of capabilities accumulation: the past and future of policies for industrial development*. Preface (n.º 2008/15). LEM Working Paper Series.
- Cimoli, M., Porcile, G., Primi, A., & Vergara, S. (2005). Cambio estructural, heterogeneidad productiva y tecnología en América Latina. En M. Cimoli (Ed.), *Heterogeneidad estructural, asimetrías tecnológicas y crecimiento en América Latina-LC/W35* (págs. 9-39). Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Cimoli, M., Primi, A., & Rovira, S. (Edits.). (2011). *National innovation surveys in Latin America: empirical evidence and policy implications*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Cohen, W. M., & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35(1), 128-152.
- Crespi, G., & Dutrénit, G. (Edits.). (2014). *Science, technology and innovation policies for development*. Springer International Publishing Switzerland.
- Crespi, G., & Zuniga, P. (febrero de 2012). Innovation and productivity: evidence from six Latin American countries. *World Development*, 40(2), 273-290.
- Crespi, G., Fernández-Arias, E., & Stein, E. H. (Edits.). (2014). *¿Cómo repensar el desarrollo productivo? Políticas e instituciones sólidas para la transformación económica*. Washington D. C.: BID.

- Crespi, G., Katz, J., & Olivari, J. (2016). Innovación, actividades basadas en recursos naturales y cambio estructural: la emergencia de empresas de servicios intensivos en conocimiento. En J. C. Navarro, & J. Olivari (Edits.), *La política de innovación en América Latina y el Caribe: nuevos caminos* (págs. 137-173). Washington D. C.: BID.
- de Fuentes, C., & Dutrénit, G. (2012). Best channels of academia-industry interaction for long-term benefit. *Research Policy*, 41(9), 1666-1682.
- Dini, M., Rovira, S., & Stumpo, G. (Edits.). (2014). *Una promesa y un suspirar: políticas de innovación para pymes en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Dutrénit, G., & Arza, V. (2010). Channels and benefits of interactions between public research organisations and industry: comparing four Latin American countries. *Science and Public Policy*, 37(7), 541-553.
- Etzkowitz, H. (1990). The second academic revolution: the role of the research university in economic development. En S. E. Cozzens, P. Healey, A. Rip., & J. Ziman (Edits.), *The research system in transition* (págs. 109-124). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fagerberg, J., & Verspagen, B. (febrero de 2007). Innovation, growth and economic development: have the conditions for catch-up changed? *International Journal of Technological Learning, Innovation and Development*, 1(1), 13-33.
- Fajnzylber, F. (1990). *Industrialización en América Latina: de la «caja negra» al «casi-llero vacío»: comparación de patrones contemporáneos de industrialización*. Cuadernos de la CEPAL n.º 60.
- Freeman, C. (febrero de 1995). The 'National System of Innovation' in historical perspective. *Cambridge Journal of Economics*, 19(1), 5-24.
- Gantman, E. R., & Fernández Rodríguez, C. J. (octubre de 2016). Literature segmentation in management and organization studies: the case of Spanish-speaking countries (2000–10). *Research Evaluation*, 25(4), 461-471.
- Giuliani, E., & Arza, V. (julio de 2009). What drives the formation of 'valuable' university-industry linkages?: insights from the wine industry. *Research Policy*, 38(6), 906-921.
- Grabois Gadelha, C. A. (2006). Desenvolvimento, complexo industrial da saúde e política industrial. *Revista Saúde Pública*, 40, 11-23.
- Grabois Gadelha, C. A., Vargas, M. A., dos Santos Maldonado, J. M., & Ribeiro Barbosa, P. (julio-diciembre de 2013). O complexo econômico-industrial da saúde no Brasil: dinâmica de inovação e implicações para o Sistema Nacional de Inovação em saúde. *Revista Brasileira de Inovação*, 12(2), 251-282.
- Grazzi, M., & Pietrobelli, C. (Edits.). (2016). *Firm innovation and productivity in Latin America and the Caribbean: the engine of economic development*. Nueva York: IADB, Palgrave Macmillan.

- Hemmert, M., Bstieler, L., & Okamuro, H. (octubre de 2014). Bridging the cultural divide: trust formation in university-industry research collaborations in the US, Japan, and South Korea. *Technovation*, 34(10), 605-616.
- Herrera, A. O. (1975). Los determinantes sociales de la política científica en América Latina. Política científica explícita y política científica implícita. En J. A. Sabato (Ed.), *El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S., & Rafols, I. (25 de abril de 2015). The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, 520, 429-431.
- Katz, J. (marzo de 2000). Pasado y presente del comportamiento tecnológico de América Latina. *Serie Desarrollo Productivo n.º 75*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL, División de Desarrollo Productivo y Empresarial.
- Kitson, M., Howells, J., Braham, R., & Westlake, S. (abril de 2009). The connected university: driving recovery and growth in the UK economy. Londres, Reino Unido: NESTA.
- Kossi, Y., Lesueur, J.-Y., & Sabatier, M. (2016). Publish or teach? The role of the scientific environment on academics' multitasking. *Industrial and Corporate Change*, 25(3), 487-506.
- Kupfer, D. (2009). Em busca do setor ausente. En J. Sicsú, & A. Castelar (Edits.), *Sociedade e economia: estratégias de crescimento e desenvolvimento* (págs. 211-221). Brasilia: IPEA.
- Lemarchand, G. A. (2015). Latin America. En Unesco (Ed.), *Unesco Science Report: towards 2030* (págs. 174-209). París: Unesco Publishing.
- Liefner, I., & Schiller, D. (2008). Academic capabilities in developing countries: a conceptual framework with empirical illustrations from Thailand. *Research Policy*, 37(2), 276-293.
- López, A. (2012). Los recursos naturales y el debate sobre la industrialización en América Latina. En R. Albrieu, A. López, & G. Rozenwurcel (Coords.), *Los recursos naturales como palanca del desarrollo en América del Sur: ¿ficción o realidad?* Montevideo: Red Mercosur de Investigaciones Económicas.
- Lundvall, B.-Å. (Ed.). (2010). *National systems of innovation: towards a theory of innovation and interactive learning* (Vol. 2). Anthem Press.
- Lundvall, B.-Å., Joseph, K. J., Chaminade, C., & Vang, J. (Edits.). (2011). *Handbook of innovation systems and developing countries: building domestic capabilities in a global setting*. Cheltenham, UK - Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing.
- Malerba, F. (2002). Sectoral systems of innovation and production. *Research Policy*, 31(2), 247-264.
- Malerba, F., & Mani, S. (Edits.). (2009). *Sectoral systems of innovation and production*

- in developing countries: actors, structure and evolution*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Martin, B., & Salter, A. J. (julio de 1996). The relationship between publicly funded basic research and economic performance: a SPRU review. *Report prepared by Science Policy Research Unit, University of Sussex, for HM Treasury*. Falmer, Brighton, Reino Unido.
- Mazzoleni, R. (13 de junio de 2008). Catching up and academic institutions: a comparative study of past national experiences. *Journal of Development Studies*, 44(5), 678-700.
- Moreno, J., & Ruiz, P. (2009). La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. *Serie Estudios y Perspectivas n.o 106*. México D. F.: CEPAL.
- Mowery, D. C., & Sampat, B. N. (2005). Universities in national innovation systems. En J. Fagerberg, & D. C. Mowery (Edits.), *The Oxford handbook of innovation*. Oxford University Press.
- Nagaoka, S., Motohashi, K., & Goto, A. (2010). Patent statistics as an innovation indicator. En *Handbook of the economics of innovation* (Vol. 2, págs. 1083-1127). North-Holland.
- Navarro, J. C., & Olivari, J. (Edits.). (2016). *La política de innovación en América Latina y el Caribe: nuevos caminos*. Washington D. C.: BID.
- Neff, M. W. (9 de octubre de 2017). Publication incentives undermine the utility of science: ecological research in Mexico. *Science and Public Policy*.
- Nelson, R. R. (Ed.). (1993). *National innovation systems: a comparative analysis*. Oxford University Press.
- Pérez, C., Marín, A., & Navas-Alemán, L. (2014). The possible dynamic role of natural resource-based networks in Latin American development strategies. En G. Dutrénit, & J. Sutz (Edits.), *National innovation systems, social inclusion and development* (págs. 380-412). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Rücker Schaeffer, P., Ruffoni, J., & Puffal, D. (2015). Razões, benefícios e dificuldades da interação universidade-empresa. *Revista Brasileira de Inovação*, 14(1), 105-134.
- Sábato, J. A., & Botana, N. (1975). La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina. En J. A. Sábato (Ed.), *El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Sagasti, F. R. (2005). *Knowledge and innovation for development: the Sisyphus challenge of the 21st century*. Edward Elgar Publishing.
- Silva, G. d., Andreoli, G. L., & Barreto, J. O. (2016). Políticas públicas para o desenvolvimento do Complexo Econômico Industrial da Saúde no Brasil. *Com. Ciências Saúde*, 27(1), 9-20.
- Siqueira Rapini, M., Chiarini, T., & Bittencourt, P. F. (abril de 2015).

- University-firm interactions in Brazil: beyond human resources and training missions. *Industry and Higher Education*, 29(2), 111-127.
- Siqueira Rapini, M., da Motta e Albuquerque, E., Chaves, C. V., Alves Silva, L., Gonçalves Antunes de Souza, S., Morais Righi, H., & Silva da Cruz, W. M. (junio de 2009). University-industry interactions in an immature system of innovation: evidence from Minas Gerais, Brazil. *Science and Public Policy*, 36(5), 373-386.
- Stads, G.-J., Beintema, N., Pérez, S., Flaherty, K., & Falconi, C. (2016). *Investigación agropecuaria en Latinoamérica y el Caribe: un análisis de las instituciones, la inversión y las capacidades entre países*. BID.
- Tosi Furtado, A., Gaya Scandiffio, M. I., & Barbosa Cortez, L. A. (2011). The Brazilian sugarcane innovation system. *Energy Policy*, 39(1), 156-166.
- Trigo, E., Mateo, N., & Falconi, C. (2013). *Innovación agropecuaria en América Latina y el Caribe: escenarios y mecanismos institucionales*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Unesco (Ed.). (2015). *Unesco Science Report: towards 2030*. París: Unesco Publishing.
- Vasen, F., & Lujano Vilchis, I. (2017). Sistemas nacionales de clasificación de revistas científicas en América Latina: tendencias recientes e implicaciones para la evaluación académica en ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 62(231), 199-228.
- Vessuri, H., Guédon, J.-C., & Cetto, A. M. (2014). Excellence or quality? Impact of the current competition regime on science and scientific publishing in Latin America and its implications for development. *Current Sociology*, 62(5), 647-665.
- Yoguel, G., & Robert, V. (2010). Capacities, processes, and feedbacks: the complex dynamics of development. *Seoul Journal of Economics*, 23(2), 137-237.
- Yoguel, G., Borello, J., Delfini, M., Erbes, A., Kataishi, R., Robert, V., & Roitter, S. (2010). *Redes de conocimiento en las tramas productivas de Argentina*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

**REPOLITIZAR LA CASA:
LAS UNIVERSIDADES
DE AMÉRICA LATINA
A CIEN AÑOS DE LA REFORMA
DE CORDOBA**

Imanol Ordorika

El movimiento de reforma universitaria que tuvo lugar en Córdoba, en 1918, se expandió por casi toda América Latina. Su contenido contribuyó a dar una identidad distintiva a las universidades latinoamericanas. Autonomía, democracia y cogobierno; desarrollo de la ciencia y el conocimiento; libertad docente y, sobre todo, la asunción por la universidad de responsabilidades políticas frente a la construcción de la Nación y la defensa de la democracia, conformaron una tradición específica, a la que hemos denominado *universidad constructora de Estado* (Ordorika & Pusser, 2007; Ordorika, 2012).

Las grandes transformaciones mundiales del último cuarto del siglo XX y el fin del Estado benefactor han tenido fuertes implicaciones para las universidades de la región. El abandono de los Estados nacionales de su papel conductor en el desarrollo de nuestros países significó también una pérdida de la centralidad de las universidades en la elaboración y construcción de políticas e instituciones nacionales y las ha puesto en una situación de crisis identitaria y programática. Durante los últimos treinta años, las universidades de todo el mundo han atravesado por un período de grandes transformaciones. A pesar de la enorme diversidad de los tipos de instituciones de educación superior, los sistemas a los que pertenecen, los países en que se ubican y las tradiciones universitarias de las que provienen, las organizaciones postsecundarias parecen estar sujetas a dinámicas de cambio muy parecidas y a políticas públicas con objetivos similares.

EL MERCADO Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El proceso de economización de la vida social, con sus nuevos modos de acumulación y organización del Estado, ha traído consigo iniciativas para crear nuevas formas de universidad. La continuidad histórica de esta institución y la coexistencia de nuevas y viejas formas en su interior (igual que en otras instituciones de la sociedad) pueden oscurecer el hecho de que la universidad, como institución, ha atravesado por algunas de sus más grandes transformaciones (Lyotard, 1990; Readings, 1996; Slaughter & Leslie, 1997).

La adopción en las políticas públicas de prácticas y conceptos propios del mercado y la competencia ha permitido la emergencia de una serie de nociones cuya aplicación en las universidades ha resultado problemática (Slaughter & Leslie, 1997; Ordorika, 2004; Slaughter & Rhoades, 2004). La competencia por los fondos de financiamiento y reconocimiento provenientes del Estado y los mercados (locales e internacionales) impone la

cuantificación de *outputs* (productos), *inputs* (insumos) y prácticas universitarias. De este modo, la universidad adopta conceptos propios de las relaciones empresario-consumidor o financiero-empresario.

Así, la educación superior ha incorporado nociones como la de «excelencia», un concepto ambiguo con el que se pretende amalgamar tanto los fines de la universidad como su capacidad para cumplirlos (Readings, 1996). A estos se incorporan otros términos del mundo mercantil, como la «eficiencia» y la «productividad».

Esta última noción¹ se aplica en referencia tanto a la práctica docente, como a la investigación. En ambos casos existe un amplio consenso en la literatura especializada acerca de la extraordinaria complejidad de evaluar la productividad de las actividades relacionadas con el conocimiento. No obstante, en el campo de la investigación, se han instaurado firmemente métodos de evaluación de la productividad e impacto tanto para académicos individuales, como para instituciones. De modo indirecto, en ambos casos se introducen procedimientos de tasación (monetarios y de prestigio) para el desempeño individual e institucional.

En lo individual se emplean métodos de remuneración por méritos o por productividad (*merit pay*). Se busca adoptar prácticas análogas a las del mercado para imponer sistemas de pago diferenciado para los académicos universitarios. Entre estas, resaltan los «sistemas de incentivos» y las «becas de productividad» que predominan en el sistema de educación superior mexicano (Ordorika, 2004; Besimon & Ordorika, 2006).

La existencia de un campo internacional de la educación superior que se manifiesta como un mercado global de universidades propicia una competencia extrema por el reconocimiento y financiamiento de las instituciones postsecundarias (Marginson & Ordorika, 2010). El mercado global está segmentado por medio de un sistema de valorización a través de tablas comparativas de productividad y desempeño en la producción de conocimientos, o en mediciones del prestigio y el estatus mundial de las instituciones. Por ello, la lógica de la productividad y la competencia entre instituciones propicia los sistemas de jerarquización internacionales (*rankings*). Los más afamados son el de la Universidad de Shanghái Jiao Tong, y el del *Times Higher Education Supplement*, en Gran Bretaña. Estas tablas jerárquicas y el nivel de atención mundial que suscitan muestran la existencia de un nuevo mercado global. Al mismo tiempo, estas clasificaciones repercuten material e ideológicamente

1 *Productividad* equivale a cantidad de *output* (bienes o servicios) en relación con unidad de *input* (fuerza de trabajo, salario, materia prima).

en la conformación de dicho mercado como un sistema de poder (Marginson & Ordorika, 2010).

Los *rankings* de instituciones de educación superior muestran las grandes brechas existentes entre naciones y sistemas educativos, en términos de su acceso al financiamiento y el prestigio de sus instituciones. Las universidades de investigación que encabezan estas listas provienen primordialmente de Estados Unidos y unas cuantas más de Gran Bretaña.² Los criterios para jerarquizar a las instituciones reproducen los patrones de dominación de estas mismas universidades. Le otorgan ventajas a las naciones más ricas que son capaces de invertir grandes montos en la investigación científica y benefician a los países de habla inglesa porque este es el idioma global de la ciencia y la investigación (Marginson & Ordorika, 2010).

También es importante el hecho de que los compromisos sociales y políticos de ciertas tradiciones universitarias para la construcción de los Estados y sociedades nacionales no forman parte de los indicadores mundiales para medir el desempeño, la productividad y el impacto de las instituciones. La búsqueda de las universidades para satisfacer las necesidades de poblaciones y grupos sociales locales, así como su efecto en el desarrollo local, regional o nacional resulta difícil de medir y no forma parte de los criterios globales de desempeño académico y productividad en la investigación (Ordorika & Kempner, 2003). Los criterios internacionales ignoran los compromisos de las universidades con sus entornos locales y desestiman su función como constructoras de instituciones y proyectos nacionales y estatales (Ordorika & Pusser, 2007).

HEGEMONÍA DEL MODELO NORTEAMERICANO

Las tendencias hegemónicas a nivel mundial reproducen la dominación de las universidades norteamericanas más prestigiadas sobre el conjunto de sistemas educativos superiores y universidades de todo el planeta. La hegemonía se expresa ideológicamente en el carácter normativo que asume la idealización del modelo estadounidense de universidad de investigación y el altamente estratificado y competitivo sistema público-privado de educación superior, que combina un alto nivel de cobertura con una concentración extrema de riqueza, autoridad académica, recursos educativos y prestigio social. Se trata de un modelo muy distinto al desarrollado en la mayoría de las

2 El *ranking* mundial *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) publicado por la Universidad de Shanghái Jiao Tong (2017) incluye, entre las primeras 100 universidades, a 48 instituciones de Estados Unidos y a 19 de otras naciones de lengua inglesa.

naciones y, específicamente, en aquellas que buscaron que las universidades contribuyeran a la democracia y la construcción nacional, colocando a sus instituciones educativas en el centro de la cultura y la política local.

El modelo normativo de esta idealización de la universidad estadounidense de investigación es promovido y difundido por instituciones supranacionales como el Banco Mundial o la OCDE, por medio de sus directrices a los diseñadores de políticas en las naciones en desarrollo y en las condiciones asociadas a los préstamos financieros. Este modelo universitario se ha convertido en un componente importante de la ideología neoliberal dominante en la mayoría de las naciones, en la literatura de investigación más convencional sobre educación superior y en el debate público cotidiano. Este paradigma ha devenido en un conjunto de recetas simplistas que se implementan irreflexivamente en muchas naciones (Ordorika & Pusser, 2007).

REDUCCIONISMO DEL MODELO HEGEMÓNICO

A pesar de las grandes semejanzas entre sistemas e instituciones, en el mundo no ha existido una idea única de universidad (Bonvecchio, 1991; Wittrock, 1993). Por el contrario, una diversidad de tradiciones importantes opera en los niveles nacional, metanacional y regional. Algunos de estos modelos o corrientes³ se formaron a partir de fronteras nacionales o, en ciertos casos, por tradiciones poscoloniales; otros están vinculados por afinidades culturales o geográficas. Aunque algunos de estos modelos han tenido más influencia internacional que otros, todos han representado tradiciones universitarias sólidas en sus ámbitos propios.

En esta época de globalización –en la que los modelos, ideas y políticas se propagan con mayor libertad a través de las fronteras nacionales– cabría esperar que las diversas tradiciones colaborasen al desarrollo de la educación superior mundial. Sin embargo, esto no ocurre y el predominio del modelo estadounidense y su «idea de universidad» ejerce una poderosa influencia a escala mundial. Las tendencias hacia una tipificación mundial, por un lado, muestran el surgimiento de sistemas comunes en la educación superior, pero también evidencian diferencias e inequidades culturales y materiales.

Más aún, una idealización reduccionista del modelo estadounidense de universidad elitista de investigación –que corresponde a una relación sui

3 Me refiero aquí a modelos tales como la «universidad elitista de investigación» en Estados Unidos (Kerr, 2001; Geiger, 2004), la «universidad constructora de Estado» en América Latina y otros países periféricos (Ordorika & Pusser, 2007; Ordorika, 2012), o las tradiciones «napoleónica» y «humboldtiana» en Europa continental (Wittrock, 1993; Flexner, 1994).

géneris entre universidad e industria, prácticamente existente exclusivamente en dicho país— se convierte en un arquetipo dañino cuando se traslada, de manera acrítica, al resto de las universidades del mundo. La vocación empresarial, así como la búsqueda de emular al mercado son características de las universidades estadounidenses más prestigiadas, que de manera creciente han limitado su función a la de instituciones productoras de conocimientos para la acumulación de capital. La adopción de este sistema en otras naciones centrales con modelos de acumulación distintos a los de Estados Unidos puede ser perjudicial. Su aplicación —en las universidades públicas de investigación en países periféricos, históricamente más diversos en el espectro y naturaleza de sus tareas y responsabilidades sociales, para adecuarse a objetivos de productividad en la investigación y la docencia formulados a partir de los estándares internacionales de las instituciones dominantes— puede llevar a la renuncia de los compromisos de la universidad pública con la sociedad en su sentido más amplio.

Como señala Marcela Mollis (2003), la adopción del discurso y las prácticas mercantiles, con nociones tales como la de productividad, ha provocado una crisis de identidad y sentido de la universidad en América Latina. Las instituciones se han vuelto más limitadas en sus prácticas y objetivos, con lo que han perdido orientación y legitimidad social. Al asumirse fundamentalmente como empresas productoras de conocimientos, constriñen sus procesos de reflexión a conceptos economicistas como el de la excelencia. Al reducir su margen de acción a las actividades de producción de conocimiento rentables en los mercados, las universidades han perdido presencia como espacios de análisis crítico de la sociedad contemporánea.

LAS UNIVERSIDADES EN LA PERIFERIA

Las instituciones, los administradores y diseñadores de políticas públicas e incluso los académicos y estudiantes universitarios de todo el mundo tenemos una enorme dificultad para escapar a estas tendencias hegemónicas. Aunque existe un importante número de casos de resistencia, prácticamente no hay alternativas bien estructuradas que hagan frente al modelo dominante. Para construir alternativas y fortalecer las aportaciones sociales de la educación superior, es necesario tener claros los efectos de las políticas de mercado y el impacto del abandono de las responsabilidades sociales de la universidad. Por ello, es cada vez más importante reflexionar en torno a los conceptos propios del mercado como productividad y desempeño en la investigación.

En un proceso que podemos llamar de mercantilización o «comodificación», la educación superior ha adoptado los requerimientos y prácticas de diversos mercados nacionales e internacionales. En este contexto, las universidades de investigación se han integrado, de manera voluntaria o involuntaria, a un mercado global con un sistema de valorización establecido centralmente a través de los *rankings* internacionales. Estas clasificaciones promueven, reproducen e idealizan a los indicadores de desempeño y productividad en la generación de conocimientos como las únicas fuentes de valor y prestigio social para las universidades y su quehacer académico.

Las medidas estandarizadas de *outputs* académicos se han convertido en una fuerza internacional homogeneizadora que coloca a universidades con orígenes, tradiciones y funciones diversas en una contienda, bajo condiciones desiguales y con posibilidades de éxito poco equitativas. De esta forma, el mercado global de la educación superior opera como un poderoso mecanismo de reproducción de las inequidades entre distintos tipos de universidades, diversas regiones o países y con un acceso extremadamente diferenciado a recursos materiales.

La reproducción del mercado global de la educación superior se basa en dos procesos distintos, pero profundamente interconectados: el alineamiento y la estratificación jerárquica. El primero está basado en el carácter normativo del modelo hegemónico de productividad que hemos discutido y en su efecto homogeneizador en la diversidad de proyectos y tradiciones universitarias. El segundo proceso, la estratificación jerárquica, funciona por medio de la construcción de un orden escalonado de instituciones basado en su prestigio e influencia internacional, a partir de una comparación de estándares internacionales de productividad establecidos por las propias instituciones que dan origen al modelo hegemónico.

LA UNIVERSIDAD CONSTRUCTORA DE ESTADO

Un número importante de universidades ubicadas en la periferia del modelo hegemónico, entre ellas muchas en América Latina, ha mantenido tradiciones diversas y ha desempeñado un papel crucial en el desarrollo de los Estados Nación (Ordorika & Pusser, 2007). La mayoría de ellas han adoptado, libremente o por la fuerza, procesos de conformidad y homogeneización acordes con el modelo hegemónico mundial. Esto constituye un proceso de cambio peligroso para nuestras universidades y países, al entrar en una situación de subordinación y competencia desigual con el modelo estadounidense de universidad de investigación y sus instituciones más representativas. La

legitimidad y el fundamento de las instituciones nacionales de la región se debilitan a partir de una comparación desigual e injustificada con las universidades promotoras del modelo productivista. El carácter distintivo de los sistemas y universidades nacionales se ha perdido gradualmente, dejando instituciones desarraigadas que compiten mal o no califican en los *rankings* internacionales, con capacidades disminuidas para influir en sus entornos locales y nacionales.

ALTERNATIVAS AL MODELO HEGEMÓNICO

La conformación de un mercado internacional de educación superior plantea un reto mayúsculo para las universidades nacionales de investigación: la necesidad de participar en el espacio global de los colegios superiores y universidades a partir de su propia naturaleza y carácter distintivo, sin debilitarlos frente al modelo hegemónico y las directrices internacionales predominantes. El alineamiento y la jerarquización tienen que ser confrontados a través de la recreación de las diferentes tradiciones y modelos universitarios.

Dada la diversidad de contextos regionales y nacionales, así como la de tradiciones universitarias, resulta imposible postular una alternativa única al modelo hegemónico adecuado al mercado. Para la elaboración de alternativas es fundamental reconstruir el prestigio de la educación superior pública en América Latina, a partir del fortalecimiento de las contribuciones de las universidades a la sociedad, más allá de la participación en los procesos de acumulación de capital.

Corresponde a la universidad pública latinoamericana contrarrestar la inercia del mercado para retomar un papel de construcción comunitaria y redefinir su presencia en el terreno de la construcción del proyecto de Estado, de la identidad y la cultura, de la política, de la sociedad e incluso de la economía (Ordorika, 2006; 2007). En este sentido, es posible pensar a la educación superior pública a partir de un conjunto de responsabilidades y compromisos en donde la universidad se asuma como:

1. un espacio privilegiado para la articulación de tendencias globales e identidades nacionales, así como para la construcción de nuevos pactos e interacciones sociales entre diversas culturas y percepciones del mundo a nivel local o nacional; entre distintos grupos étnicos; entre poblaciones o nacionalidades autóctonas y migrantes; entre géneros, clases sociales y otras diferenciaciones sociales;
2. una institución singular en el ámbito público para la reflexión y la crítica fundamentada de la sociedad y su relación con el medio ambiente (Pusser, 2006);

3. la única institución de la sociedad contemporánea capaz de establecer un puente entre el conocimiento especializado y la sociedad en su conjunto, en el contexto de la sociedad del conocimiento y la economía de la información (Fuller, 2001);
4. un espacio valioso para la recreación y construcción de valores y acuerdos compartidos, así como un ámbito esencial para la formación de diversos grupos con un espectro muy amplio de interacciones sociales (estas incluyen la formación para el trabajo y el empleo, pero van mucho más allá de estos objetivos); y
5. un establecimiento fundamental para la producción de conocimientos, incluyendo a los requerimientos de la producción y las demandas del mercado, pero que abarquen un rango mucho más amplio de preocupaciones sociales, demandas y problemas en diversos ámbitos.

RECREAR LA IDENTIDAD, POLITIZAR LA UNIVERSIDAD

Hoy existe una necesidad imperiosa de recrear la identidad y el proyecto de las universidades latinoamericanas, estimando el contexto global y regional a partir de nuestras propias tradiciones. Con base en una reinterpretación actualizada de los principios de la Reforma Universitaria, es ineludible reivindicar la defensa de la educación superior pública. La reconstrucción de la identidad de la universidad latinoamericana a cien años de la Reforma de Córdoba pasa hoy por la definición de nuevas líneas estratégicas que recreen las tradiciones de autonomía, transformación social, antiautoritarismo, democracia, libertad de cátedra y, fundamentalmente, la incidencia política, fundada en el conocimiento y la razón.

COMPROMISO SOCIAL

Las universidades públicas de América Latina y el Caribe tienen un firme compromiso con la transformación y el avance democrático de nuestras sociedades. Este se debe expresar en la búsqueda de la igualdad, la democracia plena, el desarrollo económico, la creación y el acceso a la cultura y la defensa de los derechos humanos, entre otros temas que orientan el quehacer universitario.

Las universidades públicas del continente son espacios amplios y diversos en su composición; en los temas y problemas de que se ocupan; en las disciplinas, campos de conocimiento y profesiones que en ellas se desarrollan; así como en los fines y metas políticas, económicas, sociales y culturales que persiguen. Deben compaginar, desde una perspectiva universal e

incluyente, su participación en las discusiones internacionales y nacionales del conocimiento, así como el desarrollo de actividades orientadas a atender problemas específicos de nuestras sociedades en todos los ámbitos.

Esto va desde la formación de ciudadanos, profesionistas y nuevos académicos hasta la investigación avanzada en temas de frontera, desde la reflexión sobre temas culturales y sociales hasta la asunción de acciones prácticas para impulsar la transformación avanzada de los sistemas productivos de nuestros países. En esta perspectiva, es necesario trascender las nociones restrictivas que buscan orientar a las universidades solo hacia el mercado y la producción, y establecer un equilibrio adecuado en todas sus actividades, en la producción de bienes públicos y privados y en su interacción con diversos ámbitos de la actividad humana.

LA REPOLITIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: LA TAREA FUNDAMENTAL

Durante décadas, ha prevalecido en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe una noción de que las universidades públicas deben ser neutrales y alejadas de cualquier tipo de definición y posicionamiento políticos. La crisis de las instituciones políticas y las limitaciones de los sistemas de partidos en casi todo el mundo plantean a las universidades públicas nuevas responsabilidades políticas de cara a la sociedad.

En estas condiciones, las universidades públicas hoy están obligadas a participar de los debates políticos y sociales de nuestro tiempo (a nivel global, regional, nacional y local) asumiendo posiciones firmes, manteniendo actitudes críticas respecto a las posturas existentes en la sociedad, elaborando propuestas y alternativas concretas y recuperando el valor social de la política, todo ello sustentado en los conocimientos especializados que trabajamos.

En ningún modo esto quiere decir que las universidades se subordinen a otras instituciones o agrupaciones políticas, o que asuman posturas partidistas: al contrario, frente a estas deben constituir un referente legítimo para la sociedad en su conjunto.

En el momento actual es necesario reivindicar a las universidades como espacios fundamentales para la constatación y comprensión de hechos reales, frente a la reivindicación irresponsable de «hechos alternativos» (*alternative facts*), como sitios privilegiados para la construcción del respeto a la diversidad y la igualdad, como santuarios de la equidad de género y de repudio a la violencia sexual y como elementos de defensa racional frente al nuevo excepcionalismo de los Estados Unidos.

LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

La autonomía es uno de los principales legados de la Reforma de Córdoba y un elemento central de la tradición universitaria de América Latina; es una forma de interacción entre las universidades y el Estado, una relación dinámica, histórica y de carácter político. En muchas universidades de la región se ha dado una idea distorsionada de la autonomía o una visión conservadora acerca de esta relación, que se ha traducido en un aislamiento de cara a la sociedad, así como en la conservación de privilegios y prebendas de los grupos dominantes. La autonomía progresista que reivindicamos es la que permite a la universidad ejercer su papel crítico y propositivo frente a la sociedad, sin que existan cortapisas y límites impuestos por el Estado o el mercado. Por estas razones, la defensa de la autonomía universitaria es una responsabilidad ineludible y de gran actualidad en América Latina y el Caribe y, al mismo tiempo, una defensa del compromiso social de la universidad.

DEMOCRATIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

El movimiento de Reforma Universitaria de Córdoba pugna por la democratización de la institución y esta conquista se tradujo principalmente en el llamado cogobierno, que ha asumido diferentes formas en cada país y en cada universidad. La mayoría de las universidades, sin embargo, no han sido espacios esencialmente democráticos. En los últimos treinta años, además del autoritarismo y la burocratización –en nombre de la creciente complejidad de las instituciones universitarias– se ha ido imponiendo la lógica de la administración y el gerencialismo por encima de la del conocimiento y los actores principales de la vida universitaria: estudiantes y profesores.

Frente a estos procesos de centralización y verticalismo en la toma de decisiones y el nombramiento de autoridades, es necesario plantear la idea moderna de la república de la academia. La universidad no puede ser un ente aislado y excepcional de la sociedad, en el que no priven los derechos de acceso a la toma de decisiones, de representación, de participación democrática; así como el derecho a la información, la transparencia y la rendición de cuentas.

EQUIDAD DE GÉNERO

A partir del siglo xix, por medio de exigencias y luchas continuas, las mujeres lograron ingresar a la educación superior, incrementando de forma progresiva su presencia. Sin embargo, aún persisten muchas desigualdades en el ámbito de

la profesión académica (nombramientos y promociones), en las evaluaciones y en el otorgamiento de reconocimientos, en el acceso y la permanencia por áreas y disciplinas, así como en ciertas regiones de cada país. Ante esta situación es necesario establecer programas y políticas afirmativas para la formación de alto nivel, la contratación, promoción y apoyo a académicas, con el fin de incrementar su presencia en los posgrados, en las esferas de dirección universitaria, en los nombramientos académicos más altos, así como en el acceso a recursos para la investigación y el trabajo académico. En muchos países y universidades también existen situaciones de acoso, hostigamiento y violencia de género que es necesario erradicar a través de protocolos adecuados y la puesta en práctica de estrategias preventivas eficaces, así como el castigo a los responsables.

COBERTURA UNIVERSAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Hace cien años, en todos los países del mundo se discutía el proyecto y las dificultades de establecer sistemas de cobertura universal en la educación básica. Como parte de los retos políticos, económicos y culturales que hoy enfrenta América Latina, tenemos que plantear la cobertura universal en educación superior como una meta alcanzable. Nuestra región tiene actualmente niveles de cobertura heterogéneos: mientras que el promedio regional alcanza aproximadamente 50 % (Unesco, Banco Mundial), los países de América Central (con excepción de Costa Rica y Panamá) no han logrado superar la franja del 30 % y Argentina y Chile están por encima del 80 %. Asimismo, América Latina es la región con mayor proporción de educación superior privada en el mundo (alrededor del 50 %).

Para lograr el propósito de cobertura universal es necesario establecer políticas de apoyo a los niveles educativos previos, con el fin de garantizar que todos los jóvenes de entre 18 y 23 años estén en condiciones de acceder a la educación superior, si así lo desean. Hacen falta políticas vigorosas de ampliación de la oferta pública de educación superior, aumentos de cupos en instituciones existentes y la creación de nuevas universidades, para garantizar una educación equitativa para todas las poblaciones. Esto implica una revisión a profundidad de los procedimientos de acceso a los sistemas y el establecimiento de una nueva generación de políticas de acción afirmativa –a partir de género, etnia, clase y capacidades diferentes– para ampliar la inclusión social y la diversidad en las políticas de ingreso, permanencia, egreso y titulación.

Además, se hace necesario un análisis cuidadoso y la reformulación de los criterios y requisitos para el tránsito en el sistema, opciones para la

acreditación de asignaturas y para la obtención de los títulos y certificados profesionales, así como mecanismos que faciliten la movilidad estudiantil (entre carreras, instituciones y países) y la flexibilidad (tiempo de dedicación, elección de carga académica y plazos para la terminación de estudios) para el cumplimiento de los programas curriculares.

GRATUIDAD Y FINANCIAMIENTO PÚBLICO

La educación superior pública en América Latina debe ser de carácter gratuito en el cobro de inscripciones, matrículas (cuotas) y servicios. Para ser completa, la gratuidad debe ir acompañada de sistemas sólidos de apoyo y becas para estudiantes de escasos recursos económicos y provenientes de poblaciones tradicionalmente marginadas.

En los últimos años, la educación superior en la región ha enfrentado procesos de mercantilización y privatización, así como de reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es necesario revertir estas tendencias y lograr el compromiso de los gobiernos de América Latina y el Caribe para que garanticen el financiamiento adecuado y suficiente de las instituciones de educación superior públicas.

REFLEXIÓN FINAL

Los apartados anteriores establecen algunas líneas para la reflexión y definición de proyectos y políticas necesarias para el desarrollo de la educación superior en nuestra región. La reconstrucción de la identidad universitaria en América Latina debe partir de una desmitificación del mercado como fin último y elemento regulador de la vida universitaria, así como de una descolonización de la universidad respecto al modelo hegemónico de los Estados Unidos. Tiene que partir de un proceso de repolitización de las universidades públicas para que, a partir del fortalecimiento de su autonomía, hagan frente al compromiso social y ejerzan su papel transformador del entorno social, político y económico. En lo interno, la autonomía debe sustentarse en nuevas formas democráticas de gestión, que devuelvan a los estudiantes y profesores la conducción estratégica de las universidades, y que además garanticen el derecho a la información, la transparencia y la rendición de cuentas.

A cien años del Grito de Córdoba y del Manifiesto Liminar, es necesario renovar y explicitar el significado de estos enunciados históricos, para contribuir a restablecer el carácter distintivo de las universidades en América Latina.

REFERENCIAS

- Besimon, E., & Ordorika, I. (2006). Mexico's *estímulos*: faculty compensation based on piece-work. En R. A. Rhoads, & C. A. Torres, *The university, state and market: the political economy of globalization in the Americas*. Palo Alto, California: Stanford University Press.
- Bonvecchio, C. (1991). *El mito de la universidad*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Flexner, A. (1994). *Universities: american, english, german*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Fuller, S. (2001). Universities as vehicles for the governance of knowledge from the standpoint of social epistemology. *Unesco Forum on Higher Education, Research and Knowledge Colloquium on Research and Higher Education Policy: "Knowledge, Access and Governance: Strategies for Change"*.
- Geiger, R. L. (2004). *Knowledge and money: research universities an the paradox of the marketplace*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Hughes, C., & Tight, M. (1995). Linking university teaching and research. *Higher Education Review*, 28(1), 51-65.
- Johnes, G., & Johnes, J. (1993). Measuring the research performance of UK economics departments: an application of data envelopment analysis. *Oxford Economics Papers*, 45(2), 332-347.
- Kerr, C. (2001). *The uses of university*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Liotard, J.-F. (1990). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. México: Rei.
- Marginson, S., & Ordorika, I. (2010). «El central volumen de la fuerza» (The hegemonic global pattern in the reorganization of elite higher education and research). En D. Rothen, & C. Calhoun (Edits.), *The transformation of "public" research universities: shaping an international and interdisciplinary research agenda for the social sciences*. Nueva York: Social Science Research Council Press.
- Mollis, M. (Ed.). (2003). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ordorika, I. (2004). El mercado en la academia. En I. Ordorika (Ed.), *La academia en jaque: perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México* (págs. 35-74). México, D. F.: Seminario de Educación Superior UNAM/CRIM-UNAM/Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Ordorika, I. (2006). Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 3(5), 31-48.
- Ordorika, I. (2007). Universidades y globalización: tendencias hegemónicas y construcción de alternativas. *Educación Superior y Sociedad*, 1(12), 175-190.

- Ordorika, I. (2012). La universidad constructora de Estado frente a la hegemonía del modelo universitario latinoamericano. En R. Rodríguez Gómez (Ed.), *El siglo de la UNAM: vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional* (págs. 105-130). México, D. F.: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa/UNAM.
- Ordorika, I., & Kempner, K. (2003). Valores en disputa e identidad en conflicto en la educación superior en México. *Perfiles Educativos*, 25(99), 5-27.
- Ordorika, I., & Pusser, B. (2007). La máxima casa de estudios: The Universidad Nacional Autónoma de México as a State-building university. En P. G. Altbach, & J. Balán (Edits.), *The struggle to compete: building world-class universities in Asia and Latin America*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Plá Vall, Á. (2001). *La productividad de la universidad*. Valencia: Universitat de València.
- Pusser, B. (2006). Reconsidering higher education and the public good: the role of public spheres. En W. G. Tierney (Ed.), *Governance and the public good*. Albany: State University of New York Press.
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: markets, state, and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Wittrock, B. (1993). The modern university: the three transformations. En S. Rothblatt, & B. Wittrock (Edits.), *The european and american university since 1800: historical and sociological essays* (págs. xi, 370). Cambridge: New York NYUSA.



**UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR
FRENTE A LOS OBJETIVOS
DE DESARROLLO SOSTENIBLE 2030.
MODELO E IDEAS EN EL ESCENARIO
INTERNACIONAL Y OPORTUNIDADES
PARA UNA NUEVA REFORMA**

Lincoln Bizzozero Revelez y Nicolás Pose

1. UN NUEVO CONTEXTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI

La internacionalización de la educación superior (ES) no es un fenómeno reciente. Ya desde la creación de las primeras universidades, se asistió a procesos de cooperación que trascendieron las fronteras de la universidad y también las político-territoriales. Lo nuevo que ha generado cambios en la universidad (en el modelo que se tuvo en el siglo XX) y también en la ES, en tanto conocimiento a transferir a la sociedad, a aplicar en innovación y desarrollo y generar conciencia, es la mundialización en tanto variable contextual. La mundialización genera, entre otras consecuencias, condicionamientos diversos en el papel central que cumplía el Estado en el sistema internacional. Además, amplía las posibilidades de desarrollo capitalista y, concomitantemente, de apropiación, de nuevos dominios, como ser el conocimiento.

La mundialización también ha provocado –por la propia lógica de expansión y crecimiento de nuevas fronteras– el desarrollo de regiones y países de forma dispar llevando al surgimiento de nuevos polos de desarrollo y de regiones. La emergencia económica de países y regiones ha tenido necesariamente consecuencias en las políticas de desarrollo y está generando cambios en distintos ámbitos, entre los cuales, el *soft power*. Es en estos ámbitos que ingresan los debates y alcances de la geopolítica en la sociedad del conocimiento (García Guadilla, 2010; Kateb, 2011; Brunner, 2014).

Si bien la mundialización parte de una estructura del sistema internacional y a su vez genera condicionantes en los Estados y por ende también en otros actores, es construida por aquellos. Los condicionantes y la construcción de la internacionalización en el dominio de la ES se realizan a partir de algunos organismos internacionales y de los propios actores de la ES que generan respuestas desde la posición que tienen en la estructura del sistema y de la región de referencia. De esta manera, se han ido visibilizando en la última década algunos desarrollos de los emergentes, entre los cuales los BRICS en la ciencia, tecnología e innovación, en las políticas de educación superior, en las políticas de cooperación sur-sur en relación con esos temas y la cultura en general (Delannoy, 2012).

Hasta hace unas décadas, el organismo internacional de referencia para la educación y la cultura en el mundo era la Unesco, y las conferencias mundiales realizadas en 1998 y 2008 posibilitaron un avance sustantivo en varios temas. Otros organismos internacionales han comenzado a tener voz en el tema de la ES. Desde hace unas décadas, el hecho de que la educación –incluida la superior– sea un componente de las políticas públicas ha llevado a que el

Banco Mundial en sus propuestas y programas asociados y el mismo Fondo Monetario Internacional realicen recomendaciones de política económica a seguir por los gobiernos.

Si bien los documentos y propuestas del Banco Mundial generaron debate, fue la inclusión de la educación superior entre los posibles servicios a ser negociados en el marco del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) de la Organización Mundial del Comercio (OMC) la que provocó (y sigue provocando) mayores repercusiones. En la medida en que la educación superior fue incluida como un servicio transable, viabilizó su consideración como parte componente de negociaciones de liberalización de sectores o servicios y de otras negociaciones como los tratados de libre comercio y algunas abarcadoras que se originaron posteriormente, como es el caso de los acuerdos transpacífico y transatlántico (Rodrigues Dias, 2017). Otro ámbito en el que se ha comenzado a generar documentos es en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, los que conllevan muchas veces recomendaciones de política educativa a seguir por los países.

Los organismos internacionales generan propuestas e ideas referidas al papel del conocimiento y de cómo adecuar el modelo de universidad y la ES a un nuevo escenario. La mundialización ha generado también respuestas de los actores de la ES (universidades como instituciones, docentes, estudiantes, egresados, así como sectores sociales vinculados) y también iniciativas políticas de los Estados que han derivado en procesos como el de Bolonia en Europa, con la conformación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).¹

Hay que entender entonces la mundialización como factor contextual de las respuestas que se plantean desde las universidades y comprender que algunos cambios que se van realizando desde espacios académico-territoriales como Bolonia o bien desde las mismas instituciones de educación superior posicionan esas instancias como posibles modelos a seguir y, por supuesto, como actores del proceso.

La evolución de la situación ha llevado a que se constaten algunas tendencias en materia de es, particularmente en Europa y Estados Unidos, referidas a la creciente importancia de la internacionalización: la orientación competitiva de las estrategias universitarias, el incremento de la privatización vinculado a los ingresos, el sesgo más cuantitativo de las evaluaciones, la emergencia de la regionalización como canal en la internacionalización, el

1 El EEES está integrado por los veintisiete Estados de la Unión Europea (UE) más otros países europeos no pertenecientes a ella, como por ejemplo Serbia o euroasiáticos como Rusia y países no europeos, como es el caso de Turquía. Además, hay países que han solicitado su incorporación como Israel, Kirguistán y Kosovo.

asentamiento y vigor del modelo europeo de Bolonia, entre otras (Parlement Européen, 2015). La evolución hacia otro modelo de universidad no es lineal ni tampoco única con relación a otros caminos y respuestas. Hay que tener en cuenta otros factores que ingresan en las respuestas estratégicas de las universidades en el proceso de internacionalización de la ES.

En primer lugar, el crecimiento económico de diferentes regiones-mundo en las últimas décadas ha generado consecuencias en otros ámbitos, como el de las políticas culturales y educativas y la inversión en ciencia, tecnología e innovación. La traducción de estos cambios en la universidad como polo de atracción del circuito académico es la modificación de la lógica norte-sur centrada en el Atlántico Norte a otra en que otras regiones-países han pasado a estar en ese círculo exclusivo; además, la emergencia de otros países ha llevado a un desarrollo reciente de ejes de cooperación sur-sur mediada por polos universitarios regionales.

En segundo lugar, los países emergentes han generado políticas específicas en materia de es, innovación, ciencia, tecnología y cultura, con objetivos estratégicos definidos que están llevando a una descentralización geográfica en la cantidad de las publicaciones científicas, en la participación en redes académicas y a nuevas lecturas en las universidades de referencia para la movilidad de estudiantes y docentes. Uno de los factores que está llevando a modificaciones en el sistema internacional de educación superior es el demográfico. Como se señaló en trabajos anteriores, los emergentes están provocando cambios cuantitativos en el mapa de la sociedad del conocimiento, pero además están cumpliendo funciones específicas como resultado del necesario ajuste sistémico (Bizzozero, 2015). Estas tendencias están proveyendo las bases para que la universidad plantee respuestas locales y nacionales, en función de la región del mundo de pertenencia, debido a la descentralización del poder.

En tercer lugar, la inclusión en la agenda internacional de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los que atañen a la universidad y, uno específicamente, a la ES. Esta inclusión se vincula a otros desarrollos recientes que cuestionan la idea de un modelo único de universidad global. Entre esos desarrollos recientes se encuentran la implosión del tema del acceso a la educación en campañas electorales de algunos países, como por ejemplo en Estados Unidos, Inglaterra y mismo en Chile, y algunos documentos que parten de instancias académicas internacionales advirtiendo sobre determinadas evoluciones recientes en es, que cuestionan valores y principios académicos.

La Agenda de Desarrollo 2030 y los ODS tienen una centralidad definida en la agenda internacional e incluyen a la universidad como actor relevante

en materia de potencial científico e innovador con el objetivo del desarrollo sustentable. De alguna manera, la Agenda de Desarrollo 2030 y los ODS articulan al conjunto de Estados del sistema internacional en función de determinadas metas y acciones. Por su centralidad, este punto será tratado en el próximo apartado, específicamente. El tema de la gratuidad en el acceso a la educación –incluida la superior– ha generado un amplio respaldo social que ha provocado que se lo incluya en la agenda política de algunos países referentes en materia de modelo de universidad, como es el caso de Estados Unidos e Inglaterra.

Entre los documentos que elevan una voz de alarma frente a determinadas derivaciones de la internacionalización de la ES y de una erosión concomitante de los valores académicos se encuentra uno de la Asociación Internacional de Universidades, haciendo un llamado a la acción para el reforzamiento de los valores académicos en la internacionalización de la ES (Association Internationale des Universités [AIU], 2012). El documento hace un análisis sucinto sobre la internacionalización de la ES, para luego hacer un llamado a los establecimientos de es con el fin de implementar algunos valores y principios académicos esenciales. Este llamado de atención proviene de una asociación representativa de las universidades e introduce esas reflexiones en los debates concernientes a la universidad y la ES con vistas a la Conferencia Regional.

Este trabajo busca realizar un aporte en los debates que plantea la internacionalización a la universidad y la ES. Se parte de que el proceso de mundialización está aparejando cambios con las consiguientes consecuencias en la estructura del sistema internacional y en áreas y ámbitos diversos, como el de la sociedad del conocimiento. Esto lleva a respuestas diversas de la universidad de acuerdo con la región-país de referencia. En ese sentido, hay modelos y también construcciones regionales y locales en las respuestas de la universidad en la globalización. Si bien ha habido reflexión y aportes en el espacio latinoamericano-caribeño sobre el papel de la universidad en la sociedad del conocimiento (Pérez Lindo, 1998), sobre los procesos de convergencia con Europa (Mora & Fernández Lamarra, 2005) y sobre la educación superior como bien público (Pugliese, 2005; Rodrigues Dias, 2017), no se ha incluido en esos aportes y reflexiones esta aproximación sistémica del cambio que están generando los emergentes. Por otra parte, la inclusión de la educación superior entre los ODS requiere de nuevas reflexiones y recentrar los debates sobre el papel de la universidad y la ES en la Agenda de Desarrollo.

El trabajo continuará de la siguiente manera: en el siguiente apartado se presentarán los Objetivos de Desarrollo Sustentable y la Agenda de

Desarrollo y, en particular, se expondrán los que conciernen a la educación superior para centrar el eje de reflexión en cuanto al papel de las instituciones de educación superior. Posteriormente, se tratarán las oportunidades y desafíos que apareja el proceso de mundialización. Al final, se presentarán algunas propuestas referidas al tema.

2. ODS Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Los esfuerzos de la humanidad orientados a generar las condiciones para vivir en un mundo mejor encuentran su síntesis actual en los ODS. Estos objetivos surgen de un proceso en el cual participaron los 193 estados miembro de las Naciones Unidas, además de la sociedad civil internacional, y representan por tanto las aspiraciones comunes que unen a los distintos países del globo en este momento histórico. Así, se constituyen como una guía orientadora de todos los esfuerzos, sean locales, nacionales, internacionales o transnacionales, que buscan mejorar las condiciones de vida de los habitantes del planeta y que se proponen hacerlo de una forma que sea sostenible en el tiempo.

Los ODS dan continuidad a la agenda iniciada por los Objetivos de Desarrollo del Milenio (odm) que, entre el 2000 y el 2015, guiaron los esfuerzos de la comunidad internacional en materia de desarrollo y cooperación internacional. En setiembre de 2015, en la Cumbre de Desarrollo Sostenible que tuvo lugar en Nueva York y contó con la participación de más de 150 jefes de Estado y de Gobierno, el texto fue aprobado como centro de la Agenda 2030. En términos generales, los objetivos de la Agenda se enmarcan en las tres esferas del desarrollo sostenible, que son el crecimiento económico, la inclusión social y la protección del medio ambiente, y persiguen poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y seguridad (Naciones Unidas, s.f.). Sobre estas esferas se desarrollan los diecisiete ODS: fin de la pobreza; hambre cero; salud y bienestar; educación de calidad; igualdad de género; agua limpia y saneamiento; energía asequible y no contaminante; trabajo decente y crecimiento económico; industria, innovación e infraestructura; reducción de las desigualdades; ciudades y comunidades sostenibles; producción y consumo responsables; acción por el clima; vida submarina; vida de ecosistemas terrestres; paz, justicia e instituciones sólidas; alianzas para lograr los objetivos.

Una novedad de los ODS –que los diferencia de los odm y resalta su carácter universal– es que su cumplimiento involucra a todos los países, ya sean pobres, ricos o de ingresos medianos. Si bien los ODS no son

jurídicamente obligatorios, se pone en manos de los gobiernos nacionales la responsabilidad del seguimiento de los progresos conseguidos a través de la elaboración de informes nacionales voluntarios. Así, los ODS se constituyen como puntos focales para la cooperación internacional, y procuran establecerse en normas socialmente aceptadas entre aquellos con poder de decisión. De esta forma, la Agenda 2030 apela a la aceptación intersubjetiva de objetivos y metas comunes, así como a la «presión social» de pares y la difusión de «buenas prácticas» para su cumplimiento.²

Entre los ODS se incluye, en el cuarto lugar, *educación de calidad*. El cuadro 1 reproduce las metas del indicador asociadas con la educación superior.

Cuadro 1
Metas del ODS educación de calidad relacionadas con la educación superior

N.º	META
4.3	De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
4.4	De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
4.5	De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.
4.7	De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.
4.b	De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo.
4.c	De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

Fuente: Naciones Unidas (s.f.)

Como se desprende del cuadro 1, las metas se enfocan en a) acceso, b) adquisición de conocimientos y competencias y c) formación docente. En el punto a), el énfasis se pone en el acceso igualitario, y se mencionan los casos de hombres y mujeres, personas en situación de vulnerabilidad y grupos vulnerables,

2 Iniciativas recientes de Naciones Unidas, como el UN Global Compact, siguen esta lógica y apuntan a los mismos mecanismos para su cumplimiento (Ruggie, 2001; Kell, 2013).

como discapacitados y pueblos indígenas. Además, se plantea desarrollar el instrumento de becas para que estudiantes de países en desarrollo puedan acceder a programas de formación, tanto en países desarrollados como en otros países en desarrollo. En el punto b), los conocimientos se orientan hacia la adquisición de competencias para el trabajo y el emprendimiento, por un lado, y a herramientas generales que promuevan el desarrollo sostenible, por el otro. Esto revela la transversalidad del objetivo de educación para todos los ODS y pauta el cambio que se está efectuando en esta etapa de la humanidad. Finalmente, el punto c) apunta a aumentar la oferta de docentes calificados en los países de desarrollo, para lo que se prevé el instrumento de la cooperación internacional.

Pero, además, la educación en general y la educación superior en particular son cruciales para alcanzar el resto de los ODS propuestos. Esto queda claro en áreas sociales como el fin de la pobreza, salud y bienestar y reducción de las desigualdades en y entre los países, pero también en otras referidas a la innovación, al crecimiento económico y a la producción. Esto se debe a que la educación facilita el acceso a mejores empleos y, consiguientemente, mejores ingresos, y a que el acortamiento de las brechas de *stock* de capital humano entre los países contribuye a reducir las desigualdades entre ellos. Pero a su vez adquiere una importancia medular para promover desarrollos en los campos de trabajo decente y crecimiento económico sostenible, en particular a partir del rol de la industria, la innovación y la infraestructura. Esto obedece a que los nuevos desarrollos de la industria 4.0 abren la puerta a nuevos modelos productivos, que tienen la capacidad de abordar el desafío de la sustentabilidad (Stock & Seliger, 2016) y que, como resulta evidente, requieren para su desarrollo de altas competencias y habilidades científico-técnicas en materia de recursos humanos.

En la misma línea, la educación superior resulta ineludible en la promoción y el desarrollo de nuevas fuentes de energía no contaminantes, así como en el diseño de ciudades y comunidades sostenibles y producción y consumo responsables. Y, además, se constituye como la base para los avances científicos que permiten lidiar con la problemática del cambio climático, el cuidado de la vida submarina y los ecosistemas terrestres. Finalmente, el aseguramiento de la paz, la justicia y el mantenimiento de instituciones sólidas se beneficia tanto de los aportes de la ciencia, las ciencias sociales y humanas, como de una ciudadanía formada, activa y comprometida con los problemas de su comunidad. Dada la importancia de la ES para los ODS, se requiere visualizar las tendencias en materia de internacionalización de la ES en el mundo y en particular en América Latina como región periférica.

Dentro de las tendencias de internacionalización que afectan a las políticas educativas y a la universidad, Bizzozero y Pose (2016) destacan el creciente número de estudiantes que se movilizan para continuar sus estudios en otro país, el incremento de oferta de cursos de especialización y de posgrado transnacionales y a distancia, el crecimiento de programas transnacionales e internacionales así como de la consideración de redes académicas internacionales en la valoración de las universidades y de los docentes. Así, estos elementos destacan la necesidad de pensar tanto las contribuciones como los desafíos de la educación superior con respecto a los ODS desde una perspectiva internacional.

Estas transformaciones deben entenderse en el marco de la globalización de las actividades económicas que tiene lugar desde la década de 1970 y que se profundizó a partir de la década de 1990. Los avances tecnológicos permitieron el movimiento de bienes, capitales y personas a un menor costo, e incluso que servicios que antes estaban circunscritos a las fronteras nacionales adquieran la potencialidad de convertirse en transables. En tanto que las decisiones políticas de los principales centros de poder, en varios casos, validaron e incluso promovieron estos cambios, contribuyendo a la formación de mercados ampliados signados por la escasa o nula presencia de restricciones. No obstante, es preciso señalar que estos desarrollos fueron de corte asimétrico, por lo que es preciso atender la realidad de cada una de las actividades humanas.

La educación superior no escapa a estas tendencias, aunque también presenta sus propias especificidades (Knight, 2010). Esto es, los cambios tecnológicos habilitaron un mayor movimiento de personas (tanto estudiantes como docentes-investigadores), abrieron la puerta a un conjunto de datos sin precedentes, y permitieron el trabajo a distancia. Al mismo tiempo, posibilitaron la difusión de ideas (tanto científico-técnicas como de organización y proyección de la propia educación superior) y, con ello, de conocimiento. No obstante, es preciso enfatizar que estos procesos no son automáticos, sino mediados por decisiones políticas, las que pueden facilitar o inhibir determinados flujos, así como seleccionar y privilegiar ciertos modelos de difusión (y ciertos contenidos) sobre otros. Y, al mismo tiempo, se debe recordar que estas decisiones se encuentran condicionadas por asimetrías de poder que se deben tener en cuenta a la hora de entender las dinámicas mundiales y de formular alternativas. Sobre este marco, es que a continuación se analizan las oportunidades y los desafíos de la contribución de la educación superior y la universidad a los ODS desde América Latina.

3. OPORTUNIDADES DESDE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA UNIVERSIDAD

Una oportunidad que surge en el contexto de la internacionalización de la educación superior es la *creciente movilidad de estudiantes y profesores-investigadores a nivel internacional*. Este fenómeno implica el traslado de estudiantes o profesores universitarios a otro país por un período específico de tiempo, teniendo como fin la realización de estudios universitarios, estancias de investigación en conjunto con investigadores de estos centros, o el dictado de cursos en el exterior.

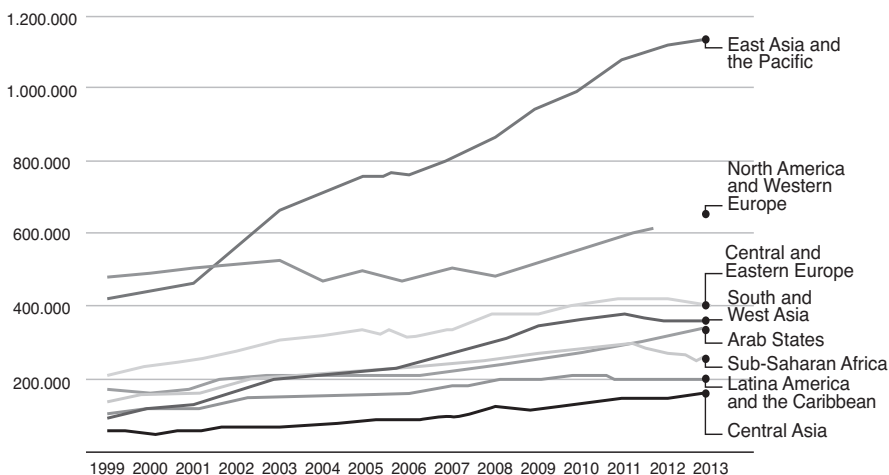
Con respecto a los estudiantes, América Latina ha mostrado una tendencia creciente y sostenida en materia de movilidad hacia el exterior, pasando de 120.000 estudiantes en 1999 a más de 200.000 en 2013, de acuerdo con datos de la Unesco (Unesco Institute for Statistics [UIS], s.f.). Este fenómeno es altamente positivo, en tanto permite una exposición intensa a nuevas formas de abordar los problemas comunes de la humanidad reflejados en los ODS, tanto en términos de áreas sustantivas –como por ej., el cambio climático– como en materia de gestión y administración de distintas áreas. Además, aparte de la oportunidad de visualizar cómo se abordan problemas comunes en otros países y regiones del mundo y de producir síntesis que incorporan las propias experiencias nacionales, la movilidad implica un conjunto de experiencias más amplias que tienen que ver con el contacto con otras culturas y el establecimiento de vínculos valiosos, lo que redundará en un incremento de las *habilidades blandas* que los expertos señalan cada vez más relevantes en el marco de las tendencias de automatización del trabajo que se encuentran en proceso.

Históricamente, los apoyos económicos que facilitan este movimiento han provenido de los países receptores de movilidad, en particular Estados Unidos y los países europeos. Sin embargo, cada vez más, los países latinoamericanos apuestan por el financiamiento de la movilidad de sus estudiantes al exterior, lo que permite tener un control mayor sobre prioridades y áreas estratégicas. En esa dirección han surgido algunos programas recientes como el de Ciencia Sin Fronteras en Brasil (Colucci, Costa, & Silva, 2015). Otro ejemplo es el de algunos programas de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) de Uruguay.

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, América Latina y el Caribe se encuentran muy rezagados en materia de movilidad emisora en comparación con otras regiones, tal como muestra el gráfico 1. Allí se observa el crecimiento exponencial de Asia del este y el Pacífico, liderado por el dinamismo de

China y la importancia, si bien menguante, de América del Norte y Europa Occidental. América Latina, en cambio, y a pesar de mostrar una tendencia incremental, se ubica tan solo por encima de Asia central en materia de emisión.

Gráfico 1.
Movilidad emisora por regiones



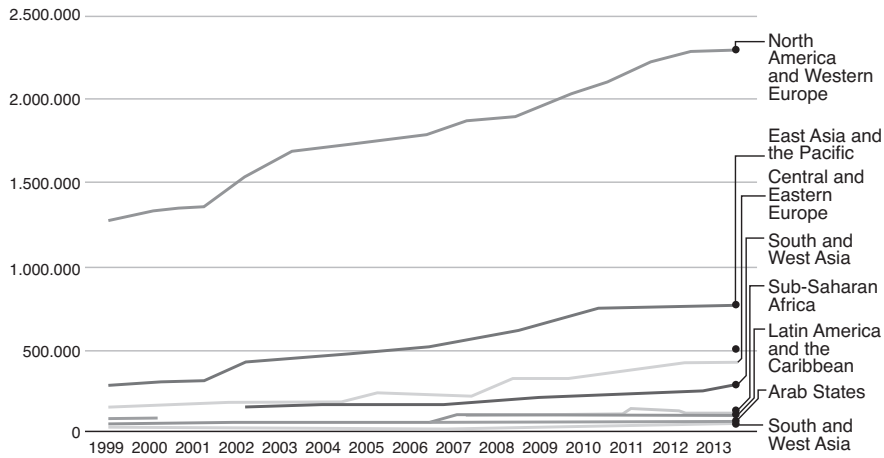
Fuente: elaboración propia con base en datos de UIS-Unesco

Los principales destinos de los estudiantes latinoamericanos son, en orden, Estados Unidos, Cuba y España (Chiche-Portiche, s.f.). Así, y salvando la significativa excepción de Cuba, emerge que la movilidad intrarregional es aún baja como para alcanzar puestos de preeminencia en términos estadísticos. Esto a su vez es parte de un fenómeno más amplio, que refiere a la escasa atracción de las universidades latinoamericanas en términos de movilidad receptora, como refleja el gráfico 2. Allí se observa el marcado liderazgo de América del Norte y Europa Occidental, pero también que las regiones que crecen en términos de emisión –como Asia del este y el Pacífico– muestran marcadas mejoras concomitantes, si bien menores, en materia de recepción.

Si se parte del supuesto de los beneficios de la movilidad receptora, tanto en términos de oportunidades de intercambio culturales para los estudiantes de los países receptores, como para ampliar el horizonte y la influencia de las universidades latinoamericanas, entonces el llamado a revertir esta tendencia es claro. Y si, además, se considera la importancia de la socialización conjunta de las futuras generaciones de latinoamericanos para las perspectivas de la integración y la cooperación regional, entonces el énfasis inicial debería

ponerse en aumentar la movilidad intrarregional. El ejemplo del Mercosur educativo es claro al respecto en cuanto señala, entre los objetivos, los siguientes: el fortalecimiento de la conciencia ciudadana favorable al proceso de integración regional que valore la diversidad cultural; la promoción de una educación de calidad para todos en la región y de políticas de formación y capacitación de recursos humanos competentes; y la conformación de un espacio educativo regional de cooperación solidaria.

Gráfico 2.
Movilidad receptora por regiones



Fuente: elaboración propia con base en datos de uis-Unesco

Estos datos, en conjunto, muestran entonces la existencia de un cúmulo de oportunidades no explotadas en materia de movilidad estudiantil universitaria en la región. Continuar fortaleciendo los mecanismos nacionales de promoción de la movilidad emisora y aprender las experiencias de los casos de Cuba, así como de otros mecanismos regionales como los impulsados por la Asociación de Universidades Grupo Montevideo para impulsar la movilidad receptora –con énfasis en los intercambios intrarregionales– se imponen, por lo tanto, como las líneas a seguir durante los próximos años.

Un segundo fenómeno relacionado, aunque menos explorado que el anterior, es la movilidad de profesores-investigadores universitarios. Desafortunadamente, no existen compilaciones de datos sistemáticos sobre este tipo de movilidad en el mundo, tal como ocurre para el caso de los estudiantes. Sin embargo, con la internacionalización de la educación superior, la cantidad de académicos moviéndose sobre las fronteras nacionales, sea para impartir cursos puntuales, realizar estancias de investigación

o incluso para asumir puestos transitorios o permanentes en universidades de países distintos al suyo, ha crecido significativamente (Richardson & McKenna, 2003).

Es importante notar –aunque no siempre– que estas experiencias de movilidad docente se construyen frecuentemente sobre los vínculos entablados durante etapas anteriores de movilidad estudiantil, generando así un círculo virtuoso entre ambos fenómenos. En términos de investigación, esta movilidad supone un conjunto de oportunidades que tienen que ver con el acceso a nuevas tecnologías para investigadores de países rezagados en todas o algunas áreas de conocimiento, la complementación de diferentes estrategias para abordar problemas científicos, el acceso a materiales para la experimentación y la posibilidad de recolectar evidencia empírica en los países receptores, entre otras. Mientras que, en términos de enseñanza, para los docentes supone la chance de ampliar sus audiencias y difundir sus resultados de investigación internacionalmente. Pero aún más importantes son las consecuencias para los estudiantes de las universidades receptoras, pues la gran mayoría de ellos todavía no accede a experiencias de movilidad estudiantil y, por tanto, el arribo de docentes del exterior para la impartición de cursos supone tal vez la única oportunidad de experimentar otros métodos de enseñanza y de evaluación, acceso a nueva bibliografía y otros aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje.

Es preciso notar que la movilidad académica también conlleva riesgos. Esto se verifica particularmente cuando se la entiende desde una perspectiva reduccionista de migración de docentes y sucede debido a la flexibilización de los mercados laborales de profesores universitarios que la migración facilita, lo que se plasma en la elaboración de contratos de medio horario, a término, o por horas dictadas (Kim, 2009). Aunque la migración no necesariamente implica esto, sino que también puede ser una forma de incrementar el valor del trabajo del académico (Bauder, 2012), el resultado, en última instancia, depende de las estrategias de los decisores y gestores de los centros universitarios. Finalmente, y siendo un punto que se abordará posteriormente, este tipo de movilidad se relaciona con el desafío de la fuga de cerebros.

En cambio, la promoción de la movilidad de profesores-investigadores para el dictado de cursos puntuales y la realización de estancias de investigación conlleva las externalidades positivas mencionadas anteriormente. Usualmente, este tipo de movilidad es apoyada desde programas de las propias universidades; sin embargo, si se aceptan los derrames positivos que la actividad supone y, en especial, si se atiende a la relación costo-beneficio con la movilidad estudiantil, se impone la necesidad de un mayor apoyo central

(sea desde ministerios, agencias gubernamentales de promoción de la investigación o similares) como forma de intensificar los contactos a nivel de universidades y de sistemas de educación superior en América Latina.

De forma relacionada, otra oportunidad que aparece facilitada por los avances tecnológicos, la globalización y la internacionalización de la educación superior es el *trabajo en red*. Este fenómeno se ha convertido en un rasgo central de la labor investigativa contemporánea, tanto para la producción como para la difusión de conocimiento. El trabajo en red, a diferencia de las estancias de investigación basadas en la movilidad, no requiere un traslado frecuente de investigadores a centros de otros países, sino que se sustenta en el aporte descentralizado de diversos nudos, signado por la complementariedad y facilitado por las tecnologías de la información y comunicación (TIC). De todos modos, los trabajos en red son, en ocasiones, consecuencia de previas experiencias de movilidad académica donde se establecen lazos interpersonales que posibilitan la concreción de iniciativas conjuntas. Así, emerge nuevamente la existencia de un círculo virtuoso entre estas actividades.

Las universidades latinoamericanas han sido particularmente activas en materia de impulsar el trabajo en red. Esto se refleja en la conformación de diferentes iniciativas que se han plasmado en las últimas décadas, como son el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, la Asociación de Universidades Grupo Montevideo o el Observatorio del Derecho a la Alimentación en América Latina y el Caribe (ODA-ALC), por mencionar algunas experiencias de diferente naturaleza. Estas iniciativas o bien constituyen redes o actúan como soportes sobre los que se construyen redes de investigadores, facilitando así el intercambio y la complementariedad tanto intrarregional como con otras regiones.

Al igual que con la movilidad de profesores-investigadores, la promoción del trabajo en red ha descansado primariamente en el rol activo de las universidades latinoamericanas, así como en el esfuerzo individual de grupos de investigadores. No obstante, si se acepta la potencialidad que el trabajo en red tiene para promover líneas de investigación innovadoras, complementarias y orientadas a resolver problemas comunes, entonces se abre la necesidad de pensar mecanismos de financiación a nivel de estados nacionales e incluso organismos internacionales. En ese sentido, el Mercosur aprobó en el año 2003 la creación del Fondo de Financiamiento del Sector Educativo del Mercosur (FEM) con el objetivo de financiar los programas y proyectos del sector educacional que fortalezcan el proceso de integración regional (artículo 1.º de la decisión 33/04). La cuestión delicada para resolver en la

articulación concreta de un fondo regional de esas características atañe en primer lugar a la creación del fondo, que en el caso del Mercosur tuvo en cuenta dos componentes: una participación diferenciada de los Estados debido al número de estudiantes y otra igualitaria por Estado y, en segundo lugar, la ejecución de los programas y proyectos en función de los objetivos y de la necesaria inclusión nacional y subregional.

Por otra parte, otra oportunidad que surge con la evolución de las TIC es la potencialidad con respecto al *acceso a datos y experiencias de investigación*. Como señala el proyecto LEARN (s.f.):

Vivimos en la era del «**diluvio de los datos**», en la que la tecnología nos permite almacenar *petabytes* de información y compartirla como datos abiertos. El intercambio de datos tiene el potencial de revolucionar la forma en la que trabajan los investigadores. Evita costosas duplicaciones en la recolección de datos y hace posible la colaboración científica a nivel mundial que de otra manera no sería posible.

Puesto de otro modo, el acceso a datos se constituye en una herramienta central en el quehacer actual de la investigación científica, y el flujo internacional de datos es un componente clave tanto para el avance científico como para maximizar la colaboración entre fronteras.

En materia de acceso a datos, la Unión Europea ha liderado, en cierta forma, el acceso libre y abierto a través de sus políticas de financiamiento de la investigación científica. En particular, a partir de la *Budapest Open Access Initiative* de 2002, de la Declaración de Berlín de 2003, y articuladas en el programa Horizon 2020, la Comunidad Europea exige el acceso libre a los productos y datos de investigaciones científicas que se desarrollaron con fondos públicos (Velasco, 2017).

En América Latina, dada la ausencia de grandes editores académicos comerciales, el problema histórico ha sido no tanto el acceso sino la circulación informal, lo que, de acuerdo con la Unesco, ha resultado en una baja difusión. Por tanto, se destaca el potencial que el acceso abierto tiene para aumentar la organización y, por ende, la visibilidad y el acceso a las investigaciones científicas regionales. Entre experiencias exitosas, se recogen las iniciativas de los portales SciELO y Redalyc, que han facilitado el acceso a revistas arbitradas y han sentado un modelo para la organización de iniciativas de acceso abierto en el mundo en desarrollo (ídem).

A su vez, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el marco del proyecto LEARN, ha identificado distintos

avances nacionales en materia de gestión de datos de investigación, entre los que se encuentran la creación de nueva legislación, el desarrollo de políticas en las agencias de financiamiento de organismos de gobierno, la implementación de repositorios de datos en universidades y otras instituciones vinculadas a la investigación, entre otros (LEARN, 2016). En concreto, se destacan las experiencias de Argentina y Perú, que han introducido leyes similares a las directivas de la Comisión Europea en materia de acceso a datos surgidos de investigaciones financiadas con fondos públicos, y han creado repositorios digitales donde almacenar estos datos (ídem).

En la misma línea, México ha avanzado en la creación de un repositorio nacional, e incluso se han producido avances a nivel subnacional, como por ejemplo el requisito del Estado de San Pablo de que los investigadores que accedan a financiamiento estatal presenten planes de gestión de datos en el marco de sus postulaciones. Mientras, a nivel de las universidades, los avances se han organizado en torno a disciplinas tales como el repositorio de datos económicos generado por la Universidad de los Andes, el sistema de información sobre biodiversidad y el ambiente de la unam, o la Plataforma Interactiva de Investigación para las Ciencias Sociales, integrada por seis instituciones de Argentina (ídem). En conjunto, todos estos avances muestran el potencial que una región como América Latina –menos constreñida por la presión de la industria editorial comercial que otras regiones– tiene para liderar procesos de apertura y gestión de datos científicos.

Finalmente, todas estas oportunidades, capitalizadas, deberían redundar en el *abordaje común de problemáticas compartidas* a nivel latinoamericano o, puesto de otro modo, *aprovechar las potenciales economías de escala*. Bien es sabido que, a pesar de su diversidad, América Latina comparte un conjunto de problemáticas comunes: elevada desigualdad socioeconómica; heterogeneidad estructural y escaso valor agregado de sus sistemas productivos; posición periférica en materia de innovación y producción de conocimiento científico básico y sobre todo aplicado; y desafíos comunes en temas de gestión de los recursos naturales, biodiversidad y cambio climático, entre otras. Y, además, que sus sistemas universitarios comparten restricciones presupuestales sustantivas que se remontan a legados históricos, pero que, además, adquieren nueva dimensión en la era de la sociedad del conocimiento y la masificación de la educación terciaria.

Por tanto, si el desafío es superar la posición periférica de la región en la actual sociedad del conocimiento mundial (De la Fuente, 2008), entonces el aprovechamiento conjunto de los recursos, tanto humanos como de insumos –laboratorios, equipos, datos, entre otros–, a través de la movilidad, el trabajo

en red y el intercambio de datos, se impone como estrategia. Solo de esta forma se podrá aspirar a maximizar complementariedades, minimizar la duplicación de esfuerzos y generar derrames de la cooperación hacia otras esferas de decisión, ya sea a nivel de estados nacionales en procesos de integración regional, a nivel de la innovación científica y la aplicación en la producción y el conocimiento, a nivel empresarial con la consiguiente formación de cadenas regionales de valor o a otro nivel de las diferentes esferas de las sociedades latinoamericanas. En definitiva, la educación superior y las universidades ofrecen un conjunto de oportunidades en este nuevo contexto de cambios tecnológicos e internacionalización.

4. DESAFÍOS PARA EL ESPACIO LATINOAMERICANO-CARIBEÑO

Al igual que con las oportunidades identificadas, también es posible encontrar un conjunto de desafíos—e incluso amenazas—que emergen, producto de los cambios mencionados. Uno de ellos, que es la contracara de la difusión y el acceso abierto a datos, es la *protección del conocimiento*. En un mundo en el que el conocimiento adquiere cada vez más valor y en el que la disposición de grandes volúmenes de datos se constituye en un elemento inexorable para los procesos investigativos, existen mayores incentivos para limitar su difusión y asegurar una apropiación privada de los beneficios.

Esto se observa claramente al considerar la industria de la publicación de revistas científicas por las grandes editoriales comerciales. Estas editoriales controlan los principales *journals* de las distintas disciplinas, en los que los investigadores de todo el mundo buscan publicar los resultados de sus investigaciones, producto de que sus carreras académicas se encuentran atadas a la visibilidad que otorgan estas revistas que se encuentran indexadas según criterios como el Índice de Citación Científica (Velasco, 2017). Para brindar acceso a sus contenidos, establecen elevados precios por artículos individuales. Sin embargo, el mecanismo más extendido es el de suscripciones institucionales por parte de universidades (y centros de investigación), que luego ofrecen los contenidos a sus docentes-investigadores y estudiantes mediante canales institucionales propios.

La misma lógica aplica a los conjuntos de datos usados para conducir las investigaciones y llegar a los resultados publicados. Existe en la comunidad académica una tendencia creciente—y saludable—a exigir cada vez más la revelación de los datos que soportan las conclusiones afirmadas por los investigadores y existe, a su vez, una creciente infraestructura informática que soporta

y posibilita el almacenamiento de esta información. No obstante, al canalizarse las publicaciones por medio de estas editoriales, el acceso a las fuentes de datos queda atado a las suscripciones.

El resultado de estos procesos es la concentración y protección del conocimiento. En este marco, los sistemas de educación superior de América Latina y en particular las universidades públicas enfrentan presiones al alza en materia de financiamiento para seguir el paso de la actividad científica mundial. Esto implica difíciles decisiones y *trade-offs*, ya que por un lado la priorización de estos elementos ocurre contra otras prioridades (en un marco de restricciones presupuestales), tales como el aumento de los planteles docentes para dar respuesta a la masificación de la enseñanza terciaria, o el apoyo a investigaciones indígenas que recojan problemáticas locales. Pero, por el otro lado, el no acceso arriesga la generación de una educación e investigación de segunda calidad, privando así a las universidades públicas y, sobre todo, a sus estudiantes del contacto con la producción en la frontera del conocimiento a nivel mundial. Esto, en el largo plazo, redundará inevitablemente en la permanencia en la periferia de la sociedad del conocimiento, así como en la consolidación de la brecha tecnológica que separa a la región de los países desarrollados.

De forma concomitante emerge *el desafío de la propiedad intelectual*. Esto hace al corazón del vínculo entre investigación e innovación y a la incorporación de mayor contenido tecnológico a los procesos productivos que generen valor agregado (De la Fuente, 2008), así como a la mejora de las condiciones de vida de las poblaciones latinoamericanas, principalmente por el tema de la salud pública. En este sentido, se visualizan preocupantes tendencias a nivel internacional que tienen su punto de partida en el Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio (ADPIC) convenido durante la creación de la Organización Mundial del Comercio (OMC) en 1995 y que se han profundizado mediante las disposiciones *trips-plus* negociadas en distintos acuerdos bilaterales y regionales de comercio preferencial y en los recientes megacuerdos interregionales.

Las disposiciones contenidas en estos acuerdos restringen fuertemente la circulación del conocimiento, afectando principalmente y de forma negativa a aquellos países que por distintas razones no se encuentran sobre la frontera del conocimiento actual. Comenzando por el ADPIC, los países en desarrollo asumieron un conjunto de obligaciones en materia de patentes, derechos de autor, marcas e indicaciones geográficas que dificultan e, incluso en varios casos, inhiben el desarrollo de políticas que buscan paliar

o superar esta situación desventajosa (Shadlen, 2009). Así, por ejemplo, el ADPIC obliga virtualmente a otorgar patentes a todos los tipos de tecnología, y restringe la posibilidad de imponer licencias obligatorias sobre determinadas patentes. De esta forma, dificulta tanto el progreso técnico sobre la base de modelos ya elaborados (estrategia que fue clave en los casos de desarrollo tardío en el sudeste asiático), como la promoción y protección de la salud pública.

Los acuerdos de comercio preferencial que incluyen disposiciones ADPIC-plus continúan y profundizan estas lógicas. En estos casos, los tiempos de concesión de patentes son más amplios, y la protección busca alcanzar a elementos de la naturaleza y la biodiversidad. Esto tiene el potencial de afectar el uso tradicional de pueblos originarios, basado en tradiciones milenarias que han sido reconocidas como formas alternativas y legítimas del *buen vivir*, además de compatibles con el desarrollo sustentable. Estas derivaciones plus se hacen camino por los vacíos de la normativa internacional y llevan a situaciones de biopiratería que han sido denunciadas y que, en algunos casos, han llevado a detener el proceso. Hay que entender que hay dos aspectos referidos a las derivaciones plus: el primero es la ofensiva de Estados Unidos, como se visualizó en las negociaciones del ALCA, para hacer predominar una normativa vinculada con los intereses de los laboratorios que muestran la endeblez de los avances de la normativa en América Latina; el segundo, concierne la violación de intereses sensibles de comunidades nativas (Correa, 2001; Baker, 2012). La nueva agenda internacional, más inclusiva en materia de derechos de las minorías y comunidades nativas, provee bases para que se escuche la voz local que hace sentir la diversidad cultural como parte de un patrimonio mundial.

En términos más generales, toda la tendencia de protección del conocimiento afecta a las universidades públicas y a los sistemas de educación superior latinoamericanos, poco acostumbrados a trabajar bajo la lógica del patentamiento, sin mencionar los costos asociados al acceso de conocimientos protegidos. De esta forma, se dificulta la contribución que las universidades pueden realizar para la incorporación de las sociedades latinoamericanas a la sociedad del conocimiento mundial, así como se erosiona el potencial del vínculo con el sector privado para la promoción de una innovación productiva que incorpore mayor valor. Finalmente, aunque no menos importante, se pone en tensión la capacidad de los sistemas de educación superior latinoamericanos de contribuir a la generación de nuevos modelos de desarrollo sostenible, y de abordar las problemáticas relacionadas con el cambio climático.

Una respuesta sugerida para abordar las presiones provenientes del aumento de costos y de los ajustes que requiere la globalización tiene que ver con la *difusión de modelos mercantilizadores*, lo que constituye otro desafío derivado de la internacionalización y de la difusión de ideas para las universidades públicas latinoamericanas.

Esas propuestas no ocurren en el vacío, sino que se engarzan con los modelos de producción y difusión del conocimiento. Esto es, se promueve la protección del conocimiento y su acceso mediante relaciones comerciales y se financia mediante las matrículas y tasas cobradas a los estudiantes. A su vez, se estimula la competencia entre cursos, profesores y resultados de investigación, con miras a generar un mercado de consumo educativo. En tanto la internacionalización, en este esquema, constituye un mecanismo de ampliación de mercados a nivel internacional. De esta forma, la educación se convierte en un bien privado, en el que el acceso queda sujeto a la capacidad de pago de las personas.

Sin embargo, es preciso señalar las consecuencias negativas de la adopción de tal modelo, con especial referencia al caso latinoamericano. América Latina se destaca por ser una de las regiones más desiguales del mundo, con enormes brechas de riqueza e ingresos al interior de sus países. Una extensión significativa de este modelo de educación superior supondría la exclusión de amplios segmentos de la población de los estudios universitarios, contribuyendo así a ensanchar los ya elevados patrones de desigualdad socioeconómica de la región y a profundizar la heterogeneidad estructural que caracteriza a los sectores productivos y mercados laborales de sus países. La exclusión abarcaría a las comunidades nativas y a otros grupos sociales que muy recientemente han sido reconocidos en sus derechos ciudadanos y que, de esta manera, quedarían de nuevo «invisibles», sin poder desarrollar el potencial que proviene de su cultura ancestral.

En la región, la lógica mercantilizadora encuentra una referencia ineludible en el caso chileno. En este país se aplicó una política de cobro de elevadas matrículas, generando una serie de inequidades en materia de acceso. Contra los diagnósticos elaborados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el 2011 comenzaron las manifestaciones más masivas desde el retorno a la democracia en el país, lideradas por los propios estudiantes universitarios, que demandaron una reforma que asegurara una educación terciaria gratuita y de calidad, así como el fin del lucro privado en la enseñanza. Estas protestas han contado desde entonces con un amplio apoyo en la población chilena y han sido un elemento central en los profundos cambios que el sistema político chileno ha atravesado en

los últimos años. Tan es así que, desde 2011 hasta la actualidad, se sucedieron un conjunto de intentos de reforma orientados a avanzar hacia la gratuidad. A inicios de 2018, el Congreso chileno aprobó un proyecto de ley enviado por el Ejecutivo de Michelle Bachelet, que asegura la gratuidad de la enseñanza universitaria para el 60 % de la población de menores ingresos, quedando sujeto ahora a las definiciones que plantee el actual presidente Sebastián Piñera.

Así, la dificultad para cambiar el paradigma mercantil de la educación chilena revela dos aprendizajes de importancia para la región: 1) la centralidad del legado histórico o *path dependence* de las reformas mercantilizadoras, las que, una vez establecidas, muestran una enorme capacidad de resistencia al cambio, aún en escenarios donde existe una clara mayoría social proclive a él; 2) la no adecuación de los diagnósticos de ciertos organismos internacionales a los problemas y necesidades percibidos por la población local, lo que sugiere la necesidad de adoptar un saludable escepticismo frente a estos diagnósticos que pretenden difundir determinados modelos preestablecidos.

Finalmente, sobre este punto, es preciso notar algunas tendencias que exceden a la región latinoamericana. En concreto, se destaca la creciente resistencia al modelo mercantilizador de la educación superior en los principales centros de gravedad de este modelo, esto es, los sistemas universitarios anglosajones. En Inglaterra existe una creciente desafección con el sistema, signada por los altos aranceles cobrados, las crecientes deudas contraídas por los estudiantes para abordarlos, los salarios extraordinarios de los vicescandilleros universitarios (que se han beneficiado del paso de un modelo de gestión colegial a uno gerencial), y la creciente precariedad laboral de los académicos (The Guardian, 2016, 2017; Financial Times, 2017). Mientras que, en Estados Unidos, si bien el debate no está tan avanzado, la popularidad del precandidato demócrata Bernie Sanders entre los jóvenes se explica en parte por sus propuestas de acabar con las matrículas (The Nation, 2017) y el estado de Nueva York ha introducido un esquema para abolirlas a los estudiantes provenientes de familias de ingresos bajos y medios.

Frente al modelo mercantilizador más puro, se contraponen una visión de la educación superior que la considera un *bien público social*, y que, por tanto, defiende una fuerte presencia pública que asegure el acceso (sin estar atado a la capacidad de pago) y la calidad educativa sin exclusiones. La idea de concebir a la educación superior como bien público social surge como respuesta a dos desafíos asociados: 1) las pretensiones mercantilizadoras de ciertas visiones; 2) el desafío intelectual a la concepción de educación como bien público. La concepción de bien público social se enfoca en el carácter

social, antes que económico, del bien en cuestión. Esto es, la educación superior se considera un bien público debido al amplio conjunto de externalidades sociales positivas que produce. Entre ellas, cabe destacar la generación de conocimiento, tanto básico como aplicado, que actúa como la base de la civilización tal como la conocemos, en el primer caso, y en los avances tecnológicos que han permitido un aumento en los estándares de bienestar, en el segundo; la formación de una masa de profesionales nacionales, aspecto crítico para aumentar el capital humano agregado de una nación y así insertar a los países en los segmentos de mayor valor de la economía internacional; la generación de oportunidades de movilidad social ascendente y el potencial de reducir las brechas de desigualdad socioeconómica; y la provisión de bienes culturales, entre otros. Por esto, y más allá de la potencial complementariedad de mecanismos de financiamiento privado, se impone la necesidad de apostar a la educación superior desde el sector público, tanto en materia de conducción como de financiamiento. Esta ha sido la visión que se ha impuesto a nivel internacional en la Unesco, aun cuando el hecho de que el resultado fuera un comunicado y no una declaración muestra la dificultad en alcanzar consensos internacionales en la materia y reduce el nivel de compromiso que el documento genera en los estados miembro (López Segrera, 2010; Tünnermann Bernheim, 2010).

Además, la concepción de educación superior como bien público social enfrenta dos desafíos que hacen a su viabilidad en el escenario actual: *el financiamiento y la articulación con los sistemas productivos* (en general, y con el sector privado en particular). Sobre el primer aspecto, resulta ineludible asegurar el compromiso de los estados nacionales, que deben concebir a la educación superior como una palanca de desarrollo en el marco de sus políticas industriales, de promoción de la innovación, de mejora de los mercados laborales y las remuneraciones, y de la consecución de los ODS. Sin embargo, como señala De la Fuente (2008), se observa una tendencia preocupante en la región, de no pocos gobiernos, a disminuir los recursos destinados a las instituciones públicas de educación. Por lo tanto, se impone la necesidad de realizar esfuerzos destinados a visibilizar la importancia del mantenimiento e incremento de los recursos destinados a los sistemas públicos de educación superior de la región en el marco de las estrategias generales de desarrollo económico y social.

De forma concomitante, una estrategia virtuosa implica necesariamente un entrelazamiento con el sistema productivo en general y con el sector privado en particular (ídem). Mientras que la lógica mercantil encuentra su enlace en las relaciones de mercado, a través de los incentivos monetarios que

preman determinados tipos de investigación, la lógica de educación superior como bien público social debe encontrar sus propios mecanismos de diálogo y retroalimentación que, desde otra lógica de funcionamiento, aseguren la complementariedad entre los esfuerzos investigativos y los de innovación empresarial, con miras a promover un mayor dinamismo y competitividad de las empresas locales. En este sentido, las instituciones de integración corporativa de los «capitalismos coordinados» (Hall & Soskice, 2001) tales como organismos de integración conjunta que decidan sobre financiamiento y prioridades pueden constituir una alternativa factible.

Por otra parte, un desafío relacionado con el sostenimiento de la concepción de educación superior como bien público social, ya mencionado anteriormente, pero sobre el que es preciso profundizar, radica en la *visión de la internacionalización como provisión internacional de servicios educativos*. Este fenómeno, iniciado con el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS, por sus siglas en inglés) en 1995 y profundizado por fenómenos recientes, implica el corrimiento de la agenda de educación superior hacia el régimen de comercio internacional, promoviendo una lógica comercial y minando el carácter público y social de la actividad (Knight, 2004).

Con el estancamiento de la Ronda de Doha, la acción en materia de comercio internacional se ha trasladado a la firma de acuerdos de comercio preferencial (ACP). Así, la explosión en términos cuantitativos de ACP bilaterales a partir de 2003 vino acompañada de la inclusión de capítulos de servicios en todos los nuevos acuerdos, en consonancia con los objetivos de los países desarrollados (Shadlen, 2008; Tole, 2013). En América Latina, es de particular relevancia observar los ACP impulsados por Estados Unidos a partir de 2005, tras el fracaso del ALCA. A partir de este momento, Estados Unidos firmó acuerdos bilaterales con Colombia, Perú, Panamá, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Guatemala, Costa Rica y República Dominicana, que se suman a los tratados que ya mantenía con Chile y México, este último, en el marco del Acuerdo de Libre Comercio de las Américas.

De conformidad con un informe de la secretaria de la OMC, los países latinoamericanos asumieron un mayor grado de apertura y liberalización en materia de servicios en los TLC con Estados Unidos en comparación con sus compromisos del GATS. De acuerdo a los autores, el sector educativo no ha sido la excepción; no obstante, encuentran que «hasta el momento no se ha producido un aprovechamiento de esas cláusulas liberalizadoras por parte de las instituciones y prestadores de servicios educativos comerciales estadounidenses en esos países a partir de la firma de tales tratados» (Bizzozero & Hermo, 2009, pág. 95). De todos modos, esto no inhibe su

potencial utilización en el futuro, lo que constituye un serio desafío para los países involucrados.

Aún más recientemente, la dinámica de los ACP bilaterales ha mutado hacia las negociaciones de «megabloques» comerciales, ya sea para abarcar un amplio conjunto de temas –como el Trans-Pacific Partnership (TPP) y el Transatlantic Trade and Investment Partnership (TTIP)– o especializados en un área en particular –como el Trade in Service Agreement (TISA)–. Estas iniciativas abarcan conjuntos más amplios de países; no obstante, se negocian por fuera del marco de la OMC. Y, además, dado que el sector de servicios se negocia bajo una nueva lógica, el alcance esperado de la liberalización se ensancha significativamente. En concreto, mientras que en el GATS los países negocian bajo el formato de «listas positivas», esto es, hacen ofertas sobre las distintas áreas en las que están dispuestos a asumir nuevos compromisos, tanto en acceso a mercados como en trato nacional, en los *nuevos tratados* el trato nacional es negociado a partir de «listas negativas», en las que se estampan las áreas donde no se desean asumir compromisos, mientras que todo lo demás queda implícitamente incluido. Además, se prevé la inclusión de «cláusulas cremallera», por las que un país no puede deshacer sus concesiones en trato nacional una vez otorgadas y solo puede hacerlo en acceso a mercados, remonopolizando un sector (Pose, 2016).

Como resulta evidente, esta estrategia negociadora resulta más propicia para la inclusión de las distintas modalidades de servicios educativos –incluyendo a la educación superior–, en tanto su exclusión requiere la movilización de una coalición antiliberalizadora que logre poner explícitamente a los servicios educativos en la lista de sectores protegidos por los estados nacionales. Por ello, tanto la European University Association (EUA), que nuclea a más de 800 universidades de 47 países de Europa, como el European Trade Union Committee for Education (ETUCE), agrupación compuesta por 129 sindicatos de profesores universitarios de Europa, han vigilado de cerca estas propuestas. Y reclaman la exclusión de los servicios educativos en particular –y de todos los servicios públicos en general– de la negociación de estos nuevos acuerdos comerciales. Así, se visualiza la importancia de monitorear críticamente estos desarrollos, pues las modalidades negociadoras planteadas, en conjunto con la introducción de cláusulas cremallera, pueden sentar las bases de los modelos de educación superior en el mediano y largo plazo de forma inadvertida para la mayoría de los actores.

Finalmente, en términos de negociaciones internacionales de comercio de servicios, es preciso monitorear los potenciales desafíos que puedan emerger de las *negociaciones sobre comercio electrónico*. En la última conferencia

ministerial de la OMC celebrada en Buenos Aires, en 2017, un grupo de setenta países anunció que comenzaría «un trabajo exploratorio conjunto hacia futuras negociaciones de la OMC sobre aspectos comerciales relacionados con el comercio electrónico» (PUENTES, 2017). Entre esos países, se encuentran once países latinoamericanos. Si bien la agenda aún es incipiente, los desarrollos en la materia podrían tener consecuencias para la educación superior vía la comercialización de servicios educativos brindados a través de plataformas virtuales. En los últimos años se ha registrado una explosión de plataformas virtuales que ofrecen cursos de nivel terciario, siendo el acceso a algunas de ellas sujeto al pago de matrículas. Los países latinoamericanos deben considerar este tema con atención, en tanto se generarán expectativas de reconocimiento, las que deben estar sujetas a la calidad de las propuestas. Y, para poder intervenir sobre esto, deben asegurarse de que las negociaciones comerciales a nivel de la OMC les reservan el espacio para hacerlo. De lo contrario, la región podría verse obligada a aceptar ser receptora de una formación de segunda calidad basada en la segmentación de ofertas y originada en los países centrales.

Por último, aunque no menos importante, permanece el desafío de la *fuga de cerebros*. Este fenómeno de dimensiones es de larga data, y ha sido extensamente tratado por la literatura. De acuerdo con De la Fuente (2008, pág. 26):

La fuga de cerebros, que ha sido mucho más costosa que la fuga de capitales en nuestros países, se maquilla ahora como «importación de conocimientos». Todo esto ha permitido que ciertas sociedades se incorporen y otras se marginen de una nueva modalidad de la economía: la economía basada en el conocimiento, la economía del conocimiento.

Esto es, la fuga de cerebros tiene el doble efecto de generar efectos económicos negativos tanto en el presente, por la pérdida inmediata de capital humano, como hacia el futuro, por el costo de oportunidad generado en materia de acumulación de conocimiento.

Un problema de la cooperación internacional entre universidades y sistemas de educación superior es que las asimetrías presentes viabilizan en múltiples ocasiones mecanismos de promoción de la fuga de cerebros. Por tanto, una respuesta ensayada desde los países latinoamericanos ha sido demandar una cooperación internacional basada en los principios de compatibilidad de intereses y objetivos de las partes involucradas, lo que se asegura a través de la transparencia y la participación de todos los intervinientes en su formulación

(Brovetto, 2008). Así, por ejemplo, se ha logrado que en buena parte de las becas para estudios en el exterior financiadas por los países receptores se incluya el compromiso de regresar al país de origen por determinado lapso de tiempo tras completar la formación.

Asimismo, es interesante notar otras respuestas de política ensayadas en países como China, India o Corea del Sur para evitar la fuga de cerebros. Ellas consisten en la creación de universidades de rango mundial con una fuerte orientación hacia la investigación, similares a los principales centros universitarios de los países avanzados. Esto lo hacen a partir de la concentración de fondos destinados a la investigación y a la formación de posgrado en áreas y campos del conocimiento prioritarios y en articulación con el resto del sistema universitario y de innovación. Así, buscan crear incentivos para que los científicos y profesionales formados tanto en sus países como en el extranjero desarrollen sus carreras académicas sin la necesidad de emigrar a los países centrales (García de Fanelli, 2008). Como se desprende de su descripción, estas políticas se complementan virtuosamente con la lógica de generación de nuevas capacidades nacionales con centro en las universidades.

En síntesis, los fenómenos propulsados por los cambios tecnológicos y la internacionalización de la educación superior no solo suponen oportunidades sino también desafíos complejos, que deben ser analizados cuidadosamente, y a los que se debe responder con políticas a la altura de los acontecimientos. Solo de esta forma las universidades públicas y los sistemas de educación superior de la región podrán atender a las demandas que la sociedad del conocimiento y los ODS imponen.

5. UNIVERSIDAD Y ES EN LA AGENDA DE DESARROLLO 2030: PROPUESTAS PARA LA ACCIÓN

Los desafíos planteados a la Universidad y la ES en el espacio latinoamericano-caribeño por la mundialización seguirán condicionando las respuestas de las políticas universitarias, aun cuando en el sistema internacional se planteen condiciones que posibiliten mejorar determinadas condiciones a través de la cooperación internacional, o bien por medio del crecimiento regional (o de países emergentes), como fue el caso a mediados de la primera década del siglo XXI. Este punto de partida tiene diversas consecuencias, entre las cuales la referida a la posición de la región y su percepción en los organismos económicos internacionales y en las negociaciones que se llevan a cabo. Con relación a las negociaciones sobre la educación superior, los acuerdos sobre el carácter de la ES constituyen un punto de partida. Considerar la ES como

bien público social posiciona a la universidad como actor central en el proceso de construcción de las sociedades.

Otra de las consecuencias concerniente a la posición de la universidad latinoamericana-caribeña en el sistema internacional en una región periférica atañe a la cooperación internacional. La diversificación de posibilidades de cooperación internacional es en sí positiva para amortiguar los posibles efectos negativos de lógicas norte-sur que todavía funcionan y pautan respuestas culturalmente condicionadas. Esto lleva a considerar dos cuestiones fundamentales para tener en cuenta con respecto a las universidades en el actual escenario internacional: la primera, atañe al seguimiento y análisis estratégico del sistema internacional, incluyendo el ámbito que se refiere a la internacionalización de la ES; la segunda, concierne a la visibilidad plural de los mecanismos de cooperación internacional de distintos países y regiones-mundo. En concreto, si la internacionalización de la ES resulta ser un fenómeno presente, la universidad como institución central de la ES debe incorporar el análisis estratégico para definir políticas universitarias. En ellas se debe incluir el abanico de posibilidades que surgen de la cooperación internacional con el proceso de descentralización que conllevan los países emergentes, entre los cuales los BRICS en el sistema internacional. Lo principal a rescatar no es el fenómeno BRICS únicamente, sino el hecho de que las fuentes de cooperación internacional para la educación, la ciencia y tecnología y la cultura se han diversificado y que la universidad como institución y actor de la ES puede ser parte activa en la definición de prioridades a los efectos de tener opciones de acuerdo con sus propias definiciones.

El hecho de que las universidades puedan realizar análisis estratégicos del sistema internacional y definir líneas prioritarias de acción teniendo en cuenta distintas opciones (norte-sur, sur-sur, regionales o interregionales), lleva a considerar dos canales de vínculos institucionales necesarios: la conformación de redes con ministerios en cada país (Ministerio de Relaciones Exteriores y de Educación y Cultura) y la articulación en las redes regionales de los análisis estratégicos. Se trata de que la universidad se asuma como actor de este proceso y, por ende, tome decisiones en función de las prioridades institucionales y no a partir de respuestas de adaptación a demandas externas. La necesaria creación de instancias de análisis y seguimiento del sistema internacional y de la cooperación provee también bases para articular la respuesta y propuestas de la universidad en la Agenda de Desarrollo 2030.

Un aspecto central que deberá encarar la universidad es el papel que cumplirá en la consecución de los ODS, en particular el referido a la ES. En

esa dirección, una idea matriz que surge también es la articulación con instancias nacionales y regionales para encarar las funciones de investigación, docencia y extensión en función del desarrollo sostenible. La transversalidad de esta consigna provee bases para replantear los cimientos sobre los que la universidad se asienta con relación a la transformación productiva y la innovación. Esta línea de acción debería llevar a nuevas alianzas entre la universidad, el Estado y el sector productivo en función de los ODS. Esto implicará abordar el tema del financiamiento para proyectos vinculados a los ODS, dando prioridad a los que se vinculan con el desarrollo sostenible.

El posicionamiento favorable de la universidad para participar como actor en la Agenda de Desarrollo 2030 implicará articular propuestas y acciones con los puntos focales nacionales y regionales. A su vez, implicará también generar canales de interacción con organizaciones de la sociedad civil, además de los ministerios a nivel nacional. A nivel regional, la participación de la universidad en redes implicará incluir los ODS en ellas con las derivaciones consiguientes en materia de financiamiento, articulación con el medio, movilidad de investigadores, participación activa, colectivización de resultados, entre otros. En tal sentido, se puede pensar en aprovechar redes regionales de universidades ya existentes como ser la AUGM para generar líneas de trabajo y programas vinculados a la Agenda de Desarrollo 2030 con organismos regionales como CEPAL, la CELAC, UNASUR.

Un aspecto central para considerar es el papel de la universidad como institución central en materia de investigación para contribuir a los ODS. Si bien el objetivo 4 está referido a la educación superior, otros objetivos atañen a la universidad en tanto institución que congrega parte de la investigación en nuestros países. En ese sentido, el ODS 9 que se refiere a «**construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación**» plantea para el 2030, entre otros:

Aumentar la investigación científica y mejorar la capacidad tecnológica de los sectores industriales de todos los países, en particular los países en desarrollo, entre otras cosas fomentando la innovación y aumentando sustancialmente el número de personas que trabajan en el campo de la investigación y el desarrollo por cada millón de personas, así como aumentando los gastos en investigación y desarrollo [...]

El ODS 9 y las metas propuestas incluyen necesariamente a la universidad en tanto actor en el campo de la investigación. Por ende, este ODS, así como otros referidos a la investigación aplicada (energía

limpia y no contaminante; agua y saneamiento), conciernen a la función de investigación de la universidad y plantean a ella la contribución al desarrollo de los países a través del fomento de la innovación, aumentando los gastos y personas en investigación. Este objetivo en particular tiene antecedentes en análisis realizados y en las consiguientes líneas políticas y reivindicaciones que vienen desde el siglo XX (Maggiolo, 1985). En definitiva, la universidad regional deberá fomentar programas de articulación con empresas del sector productivo, con organizaciones de la sociedad civil y atender propuestas e ideas que surjan desde lo local.

En lo que concierne a la movilidad de estudiantes y docentes, las universidades de la región deberían atender las dos tendencias señaladas en el trabajo: la descentralización de los polos de referencia educativa con la aparición de universidades en países asiáticos que buscan posicionarse en el mundo y el incremento de la regionalización en la movilidad. El tener estos dos puntos de referencia significará orientar las políticas universitarias en función de consolidar redes regionales existentes o trabajar para generar redes universitarias que propicien programas de movilidad y coadyuvar a la manifestación diversa de la cooperación internacional. Por ende, deberían propiciarse programas sur-sur regionales para promover la cultura regional, el conocimiento del entorno y generar conciencia regional-internacional. En los programas de movilidad norte-sur y sur-sur interregionales debería atenderse al flujo bidireccional para no quedar solamente como región receptora de oferta.

En este camino de involucramiento de la universidad con la Agenda de Desarrollo 2030, dos temas que requieren políticas específicas universitarias son el referido a las patentes y el concerniente a la fuga de cerebros. En cuanto a las patentes, el camino a realizar con varios de los ODS requiere afirmar una política de protección de la investigación aplicada, por lo que la universidad deberá articular con el Estado para generar condiciones adecuadas para esa política. Con relación a la fuga de cerebros, como se señalara en el documento, han surgido iniciativas públicas y de la propia universidad que habrá que seguir apoyando. Hay otras iniciativas que han surgido desde comunidades en el extranjero que buscan generar circuitos virtuosos de conocimiento entre asociaciones en el extranjero y centros de investigación universitarios.

En conclusión, la Agenda de Desarrollo 2030 con los ODS recentra los objetivos y metas y posiciona actores y temas con vistas al presente-futuro. La educación superior se incluye como uno de los ODS y, al respecto, se

plantean algunas metas referidas al acceso, adquisición de conocimientos y formación. Por otra parte, algunos ODS conciernen directamente a la innovación para mejorar las capacidades tecnológicas de los países y, por ende, atañen directamente a la universidad. Pero, además, la universidad está involucrada en el conjunto de ODS como actor principal articulador en los países y en la región. La propuesta y apuesta es a que la universidad coadyuve a la nueva conciencia mundial desde lo local-nacional-regional.

REFERENCIAS

- Asociación Canadiense de Profesores Universitarios. (s.f.). Recomendaciones del Banco Mundial para la educación superior expuestas en la Unesco, 1998. *Boletín de la Asociación Canadiense de Profesores Universitarios*. Obtenido de <http://www.fmmeduacion.com.ar/Sisteduc/Criticas/generallach8.htm>
- Association Internationale des Universités (AIU). (2012). Renforcer les valeurs académiques dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur : un appel à l'action. Obtenido de https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/renforce_les_valeur_academiques_dans_internationalisation.pdf
- Baker, D. (setiembre de 2012). La guerra por las patentes. *Le Monde Diplomatique*, 160. Obtenido de <http://www.eldiplo.org/notas-web/la-guerra-de-las-patentes/>
- Banco Mundial. (2000). La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas. Washington D. C. Obtenido de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/630041467998505995/pdf/2018210educaci1paises0en0desarrollo.pdf>
- Bauder, H. (2012). The international mobility of academics: a labour market perspective. *International Migration*, 53(1), 1-15.
- Bizzozero, L. (2015). Indicadores de países BRICS, sociedad del conocimiento y debates sobre educación superior en el escenario internacional: una aproximación sistémica. *Integración y Conocimiento*(3), 50-60. Obtenido de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/12545>
- Bizzozero, L., & Hermo, J. (2009). La globalización de la educación superior y sus implicancias en las negociaciones de comercio internacional. Temas en debate, estado de las negociaciones y opciones de regulación. Una mirada desde América Latina y el Caribe. *Documento de trabajo*. Caracas: IESALC-Unesco.
- Bizzozero, L., & Pose, N. (2016). La educación superior en la globalización: ideas y proyección planteada por organismos internacionales. *Documento de trabajo AUGM*. Montevideo, Uruguay. Obtenido de <http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/.../08/F-Educacion-sup.-en-Globlización.docx>
- Brovetto, J. (2008). Espacio común de la educación superior en América Latina y el

- Caribe. *Educación Superior y Sociedad*, 13(1), 115-124.
- Brunner, J. J. (setiembre de 2014). América Latina en la geopolítica internacional del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 9(27). Obtenido de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132014000300007
- Chiche-Portiche, O. (s.f.). Panorama de la movilidad estudiantil en América Latina. Obtenido de http://www.IESALC.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2729:panorama-de-la-movilidad-estudiantil-en-america-latina&catid=194&Itemid=746
- Colucci, E., Costa, A. S., & Silva, R. (abril de 2015). Estratégias de internacionalização na Europa e no Brasil e o impacto do programa Ciência sem Fronteiras. *Programa Erasmus Mundus*. Obtenido de <http://www.uc.pt/iii/iniciativas/alisos/doc2>
- Correa, C. (2001). América Latina sin protección para sus industrias y especies. *Le Monde Diplomatique. Edición Cono Sur*(21), 8-9.
- de la Fuente, J. R. (2008). Sociedad del conocimiento y la universidad. *Educación Superior y Sociedad*, 13(1), 21-32.
- Delannoy, S. (2012). *Géopolitique des pays émergents. Ils changent le monde*. París: Presses Universitaires de France (PUF).
- Financial Times. (4 de diciembre de 2017). Academic autonomy is no excuse for excess pay. *FT Opinion*. Obtenido de <https://www.ft.com/content/56cb3fe2-d8ea-11e7-a039-c64b1c09b482>
- García de Fanelli, A. (2008). Los instrumentos de la política universitaria: aseguramiento de la calidad y financiamiento. *Educación Superior y Sociedad*, 13(1), 103-114.
- García Guadilla, C. (octubre de 2010). Nueva geopolítica mundial del conocimiento. *Boletín IESALC de Educación Superior*, 11. Obtenido de http://www.IESALC.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2415%3Anueva-geopolitica-mundial-del-conocimiento&catid=187%3Adestacados&Itemid=726&lang=es
- Hall, P. A., & Soskice, D. (2001). *Varieties of capitalism: the institutional foundations of comparative advantage*. Oxford: Oxford University Press.
- Kateb, A. (2011). *Les nouvelles puissances mondiales. Pourquoi les BRIC changent le monde*. París: Ellipses.
- Kell, G. (2013). 12 years later: reflections on the growth of the UN global compact. *Business & Society*, 52(1), 31-52.
- Kim, T. (2009). Shifting patterns of transnational academic mobility: a comparative and historical approach. *Comparative Education*, 45(3), 387-403.
- Knight, J. (2004). Comercialización de servicios de educación superior: implicaciones del AGCS. En C. García Guadilla (Ed.), *El difícil equilibrio: la educación superior entre bien público y comercio de servicios* (págs. 37-65). Caracas:

CENDES-UCV-Columbus.

- Knight, J. (octubre de 2010). Internacionalización de la educación superior: nuevos desarrollos y consecuencias no intencionadas. *Boletín IESALC Informa*, 211.
- LEARN. (19 de mayo de 2016). Panorama de la gestión de datos de investigación en América Latina y el Caribe. Obtenido de <http://learn-rdm.eu/es/gestion-de-datos-de-investigacion-en-america-latinal/>
- LEARN. (s.f.). Resumen del proyecto. Obtenido de <http://learn-rdm.eu/es/sobre-learn/resumen-del-proyecto/>
- López Segrera, F. (2010). Visión de la II Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES, 2009). *Maringá*, 32(1), 105-109.
- Maggiolo, Ó. (1985). *Política de desarrollo científico y tecnológico de América Latina*. Montevideo: Dirección General de Extensión Universitaria. Universidad de la República.
- Mora, J. G., & Fernández Lamarra, N. (2005). *Educación superior. Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad*. Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Naciones Unidas. (s.f.). Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 objetivos para transformar nuestro mundo. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Parlement Européen. (2015). L'internationalisation de l'enseignement supérieur. Bruselas. Recuperado el 5 de marzo de 2018, de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_FR.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_FR.pdf)
- Pérez Lindo, A. (1998). *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*. Buenos Aires: Biblos.
- Pose, N. (2016). Cambios y continuidades en la economía política del comercio internacional: revisando el Trans-Pacific Partnership. En L. Bizzozero, & W. Fernández (Edits.), *Anuario política internacional & política exterior 2015-2016* (págs. 113-118). Montevideo: Ediciones Cruz del Sur.
- PUENTES. (14 de diciembre de 2017). Ministerial de la OMC: en un hito para las negociaciones, coaliciones definen planes para avanzar en nuevos temas. *Bridge Daily Updates*. Obtenido de <https://es.ictsd.org/bridges-news/puentes/news/ministerial-de-la-OMC-en-un-hito-para-las-negociaciones-coaliciones>
- Pugliese, J. C. (2005). *Educación superior ¿bien público o bien de mercado? Los debates sobre la internacionalización, desde los noventa hasta la actualidad*. Córdoba: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias. Universidad Nacional de Córdoba.
- Richardson, J., & McKenna, S. (2003). International experience and academic careers: what do academics have to say? *Personnel Review*, 32(6), 774-795.
- Rodrigues Dias, M. A. (2017). *Enseñanza superior como bien público: perspectivas para el centenario de la Declaración de Córdoba*. Montevideo, Uruguay:

- Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM).
- Rodríguez Gómez, R. (2008). La educación superior ¿es un bien público? *Campus Milenio*(138-141), 1-7.
- Ruggie, J. G. (2001). Global_governance.net: the global compact as learning network. *Global Governance*(7), 371-378.
- Shadlen, K. (2008). Globalisation, power and integration: the political economy of regional and bilateral trade agreements in the Americas. *Journal of Development Studies*, 44(1), 1-20.
- Shadlen, K. (2009). Resources, rules and international political economy: the politics of development in the WTO. En S. Joseph, D. Kinley, & J. Waincymer (Edits.), *World Trade Organization and human rights: interdisciplinary perspectives* (págs. 109-132). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Stock, T., & Seliger, G. (2016). Opportunities of sustainable manufacturing in industry 4.0. *13th Global Conference on Sustainable Manufacturing - Decoupling Growth from Resource Use*. Obtenido de https://ac.els-cdn.com/S221282711600144X/1-s2.0-S221282711600144X-main.pdf?_tid=83730286-2651-4ea4-9f5d-5f9e-d9601998&acdnat=1523221611_e03704a297940e1818811ac883cee8fb
- The Guardian. (16 de noviembre de 2016). Nottingham academic on casual contract: 'I had more rights as a binman'. Obtenido de <https://www.theguardian.com/uk-news/2016/nov/16/nottingham-academic-on-casual-contract-i-had-more-rights-as-a-binman>
- The Guardian. (7 de diciembre de 2017). Top pay in universities is rising – but most staff aren't seeing any benefits. Obtenido de <https://www.theguardian.com/higher-education-network/2017/dec/07/top-pay-in-universities-is-rising-but-most-staff-arent-seeing-any-benefits>
- The Nation. (3 de abril de 2017). Bernie Sanders Just Introduced His Free College Tuition Plan. Obtenido de <https://www.thenation.com/article/bernie-sanders-just-introduced-his-free-college-tuition-plan/>
- Tole, J. J. (2013). Los TLC de Estados Unidos con países latinoamericanos: un modelo de integración económica «superficial» para el continente americano. *Derecho del Estado*, 30(1), 251-300.
- Tünnermann Bernheim, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la Unesco y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades*(47), 31-46.
- Unesco Institute for Statistics (UIS). (s.f.). Data for the sustainable development goals. Obtenido de <http://uis.unesco.org/>
- Velasco, P. (27 de octubre de 2017). Una oportunidad de pensar el acceso abierto desde América Latina. *Derechos Digitales*. Obtenido de <https://www.derechosdigitales.org/11636/una-oportunidad-para-pensar-el-acceso-abierto-desde-america-latina/>



ANEXO DOCUMENTO PROPOSITIVO

EJE TEMÁTICO A CIEN AÑOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA
DE CÓRDOBA. HACIA UN NUEVO MANIFIESTO DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA

Rafael Guarga
Coordinador

RESUMEN

Este grupo de trabajo se planteó como objetivo avanzar en algunas propuestas e iniciativas para la universidad de América Latina y Caribe (ALC) cuando se cumple el primer siglo de la Reforma Universitaria de Córdoba. Se propusieron los ejes fundamentales de lo que se considera el papel que deberían cumplir las universidades de la región de cara a los desafíos presentes. Se avanzó también en diseñar los contenidos y alcances que las universidades le dan a la educación superior y el papel que quieren cumplir en un contexto en que el conocimiento es una dimensión fundamental para el bienestar de los pueblos.

Para avanzar en los objetivos del trabajo, se buscó articular los eventos y consecuencias político-sociales de la Reforma de Córdoba con los resultados y el significado de las dos conferencias regionales de educación superior para luego visualizar –en este presente interpelante– los principales desafíos planteados. Esos desafíos atañen, en primer lugar, a los propios avances y derechos que se han ido conquistando y que constituyen una plataforma de partida que ha sido plasmada en las *Declaraciones* de las conferencias regionales. Pero, además, en este presente la Universidad Pública de América Latina y el Caribe se ubica como un actor central frente a las urticantes necesidades señaladas en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Esta metodología de trabajo posibilitó una necesaria aproximación histórica para mirar el presente en el fluir de los acontecimientos pasados y actuales. De esta manera, interpelar el pasado desde el presente permite ubicar a la universidad y definir estratégicamente prioridades en función de su misión. Esta conexión con el pasado constituye un territorio de producción de lo político que permite a los protagonistas del presente responder a situaciones nuevas tomando como referencia reglas, símbolos y rituales que remiten a un acervo común, que tiene como guías la ampliación de la democracia dentro y fuera de las universidades, el pluralismo académico, las relaciones

del campo intelectual con los sectores populares, un vínculo creciente de la vida científica y tecnológica con la realidad productiva local y con el mundo del trabajo y el desarrollo social de América Latina y el Caribe.

Recogiendo los principios de la Reforma de Córdoba de 1918, la CRES 1996 fue la primera conferencia regional de la Unesco sobre educación superior y tuvo lugar en América Latina y el Caribe. En esa reunión se definió el conocimiento como un bien social y se consideró a la educación superior como un instrumento fundamental para enfrentar los desafíos del mundo moderno. Sus acuerdos se centraron en el fortalecimiento de la equidad, la calidad, la pertinencia y la cooperación internacional.

Teniendo como referentes la Reforma de Córdoba de 1918 y la CRES 1996, la CRES 2008 tuvo una importancia estratégica como hoja de ruta para la educación superior en América Latina y el Caribe. Como acuerdo de esta reunión se estableció el concepto de educación como bien público social, derecho humano universal y deber del Estado; y se ratificó la importancia de las dimensiones de calidad y pertinencia. A diez años de distancia, sus temas y propuestas deben ser resignificados a la luz de los nuevos escenarios regionales e internacionales.

La reconstrucción de la identidad de la universidad latinoamericana a cien años de la Reforma de Córdoba pasa hoy por la definición de nuevas líneas estratégicas que recreen las tradiciones de autonomía, transformación social, antiautoritarismo, democracia, co gobierno, laicidad, libertad de cátedra, creación científica y, fundamentalmente, la incidencia política fundada en el conocimiento y la razón a favor del bienestar de los pueblos.

La Reforma de Córdoba demandó el cultivo de la ciencia en nuestras universidades. Hoy, la investigación en ciencias, ciencias sociales y humanidades en América Latina y el Caribe radica fundamentalmente en las universidades públicas y autónomas de la región. Teniendo presente la fortaleza creciente de la actividad científica en nuestras universidades, desde este punto de partida se trata de impulsar la transformación avanzada –en términos sociales, tecnológicos y socio ambientales– de los sistemas productivos de nuestros países.

La cooperación internacional en la educación superior se plantea en la segunda década del siglo XXI en un contexto diferente al de pocas décadas atrás. Los condicionantes sistémicos y sociales referidos al desarrollo del mundo han llevado a que las Naciones Unidas en su conjunto aprueben una Agenda de Desarrollo 2030 con diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), entre los que se encuentra la educación superior con los temas del acceso, la calidad y la formación como metas. En conjunto, los

diecisiete ODS reafirman el potencial articulador de la universidad como institución social central en la apuesta local-nacional-regional de la Agenda de Desarrollo 2030.

IDEAS FUERZA

Las ideas fuerza que se presentan para que puedan ser tomadas en cuenta en la elaboración de la *Declaración* de la CRES 2018 son:

1. REAFIRMACIÓN DEL PAPEL FUNDAMENTAL DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE EN LA SOCIEDAD, YA QUE CONSTITUYEN:

- a) Espacios privilegiados para la construcción de puentes entre tendencias globales e identidades nacionales, así como para el establecimiento de nuevos pactos e interacciones sociales entre diversas culturas y percepciones del mundo (a nivel local o nacional; entre distintos grupos étnicos; entre poblaciones o nacionalidades autóctonas y migrantes; entre géneros, clases sociales y otras diferenciaciones sociales);
- b) Las principales instituciones en el ámbito público para la comprensión reflexiva y la crítica –sustentada en el conocimiento– sobre la sociedad contemporánea, sus tensiones económicas, políticas y sociales, y sus relaciones con el medio ambiente;
- c) Los principales organismos existentes en la sociedad actual capaces de construir explicaciones y relaciones entre el conocimiento especializado –en todas las disciplinas, campos del conocimiento y profesiones– y los saberes y conocimientos de la población en su conjunto;
- d) Escenarios públicos muy valiosos para la recreación y la construcción de valores contemporáneos referenciados en los derechos humanos fundamentales y en la democracia, así como un espacio esencial para la formación de diversos grupos, para un espectro muy amplio de interacciones en la sociedad (estas incluyen la formación para el trabajo y el empleo, pero van mucho más allá de estos objetivos) y con los problemas socio ambientales.
- e) Instituciones fundamentales para la producción de conocimientos, atendiendo un rango muy amplio de preocupaciones sociales, demandas y problemas en diversos ámbitos, estimulando una conexión creciente con la vida productiva de nuestros países.

- f) Organizaciones con capacidades de intervenir desde el conocimiento y la educación en el diseño, desarrollo, monitoreo y evaluación de políticas públicas junto al Estado y la Sociedad de las cuales las mismas forman parte, siempre desde el pleno ejercicio de la autonomía y el desarrollo de sus capacidades críticas.

2. IDENTIDAD DE LA UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

- a) La identidad de las universidades de América Latina –como instituciones comprometidas con la construcción de los Estados nacionales– sufrió un proceso de erosión a partir de la crisis del modelo nacional desarrollista desde la década de los años setenta y la adopción del neoliberalismo y sus nociones de la competencia y el mercado, como orientadores y reguladores de los proyectos universitarios.
- b) En este contexto, el modelo idealizado de universidad elitista de investigación norteamericana se ha vuelto hegemónico en casi todo el mundo y constituye el referente principal en la adopción de prácticas internas y en la orientación de las políticas para la educación, así como el estándar de los sistemas de clasificación jerárquica (*rankings*).
- c) Ese modelo de universidad corresponde a un número limitado de instituciones –aún en los EE.UU.– y se desarrolla en un contexto económico muy específico, que no corresponde al de los países de América Latina y el Caribe.
- d) Es fundamental incluir en las definiciones y políticas de la universidad pública latinoamericana la cuestión de la indisociabilidad entre la enseñanza, la investigación y la extensión, de la identidad y tradición de su historia con su misión y propósitos. Esto posibilita que ella retome un papel relevante en la sociedad en cuanto al aporte para el desarrollo creativo, productivo y cultural. Ese papel relevante se asocia directamente al avance de la ciencia, el desarrollo sostenible y los derechos humanos.
- e) La Reforma Universitaria de Córdoba ha dado lugar al nacimiento de un modelo de universidad presente hoy en gran parte de los países de América Latina y el Caribe, que le ha otorgado características propias e identidad. Sin embargo, este modelo de universidad se encuentra históricamente en construcción dado que la existencia de la universidad reformista requiere el pleno ejercicio y desarrollo de todos y cada uno de sus principios fundamentales. Por ello, el desarrollo del modelo reformista en América Latina y el Caribe ha podido darse en muy pocas

décadas en estos 100 años de existencia de la Reforma Universitaria. Sólo ha tenido existencia en períodos democráticos republicanos con plena vigencia de sus instituciones. Las dictaduras impiden u obturan la posibilidad de desarrollo de universidades autónomas y críticas, democráticas y cogobernadas, de calidad y con profundo compromiso social.

3. COMPROMISO DE LAS UNIVERSIDADES DE ALC CON LA TRANSFORMACIÓN Y EL AVANCE DEMOCRÁTICO DE NUESTRAS SOCIEDADES

- a) La búsqueda de la igualdad, la democracia plena, el desarrollo socio-económico, la libertad de creación y el acceso a la cultura y la defensa de los derechos humanos, entre otros temas, orientan el quehacer universitario.
- b) Las universidades públicas del continente son espacios amplios y diversos en su composición; en los temas y problemas de que se ocupan; en las disciplinas, campos de conocimiento y profesiones que en ellas se desarrollan; así como en los fines y metas políticas, económicas, sociales y culturales.
- c) Este compromiso de las universidades de ALC para con la transformación y el avance democrático de las sociedades, interpela a las instituciones de educación superior en sus procesos formativos y en sus paradigmas educativos. Se plantea como objetivo central la formación de profesionales con capacidad de desempeñarse en un mundo cada vez más complejo y diverso y además se busca la formación de ciudadanos críticos, democráticos y comprometidos socialmente.
- d) Las universidades tienen que llevar a cabo—desde una perspectiva universal e incluyente— su participación en las discusiones nacionales e internacionales sobre el conocimiento y el desarrollo científico y tecnológico vinculados con la propiedad intelectual (patentes y aplicación de conocimientos en productos) y el derecho a los conocimientos tradicionales.

4. RESPONSABILIDAD DE LAS UNIVERSIDADES EN EL FORTALECIMIENTO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES

- a) En la segunda década del siglo XXI, las insuficiencias de los sistemas educativos nacionales de América Latina y el Caribe se muestran como uno de los grandes problemas de la región.

- b) Las universidades forman parte de estos sistemas; nuestro futuro y posibilidades de desarrollo –como los de nuestros países– están estrechamente interrelacionados con los otros niveles educativos.
- c) Hoy más que nunca tenemos la obligación ineludible de participar en la discusión sobre la filosofía y orientación de la educación en nuestros países; contribuir al diseño estructural y pedagógico de la educación básica, secundaria y media; discutir y hacer propuestas para los programas y contenidos educativos; producir material didáctico y promover innovaciones pedagógicas; contribuir a la formación de maestros y presentar alternativas de políticas públicas en este sector.
- d) Impulsar políticas públicas nacionales integradas de todo el sistema educativo en las que dialoguen los diferentes niveles educativos y las instituciones que dependen de las diferentes jurisdicciones (nacional, provincial y local).

5. RESPONSABILIDADES POLÍTICAS DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

- a) Durante décadas ha prevalecido, en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, una noción de que las universidades públicas deben ser neutrales en términos de la ética en la producción del conocimiento y alejadas de cualquier tipo de definición y posicionamiento políticos.
- b) La crisis de las instituciones políticas y las limitaciones de los sistemas de partidos en casi todo el mundo plantean a las universidades públicas nuevas responsabilidades políticas de cara a la sociedad.
- c) A 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba, se revaloriza el sentido político del ideario reformista, ya que constituyó y constituye un proyecto social, educativo y esencialmente político con una especial perspectiva latinoamericanista. La esencia de la dimensión política de este modelo de universidad, no solo tiene su punto de partida al considerar a las universidades como parte de las políticas públicas (educativas, científicas y tecnológicas) sino también al identificar a las universidades en sus capacidades de transformación social, cultural y productiva a partir de la educación y del desarrollo científico y tecnológico. Se identifica además en las universidades un rol ético político en la reproducción social de principios y valores fundamentales.

6. REIVINDICACIÓN DE LA AUTONOMÍA Y DEL COMPROMISO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

- a) La autonomía –uno de los principales legados de Córdoba y un elemento central de la tradición universitaria de América Latina– es una forma de interacción entre las universidades, la sociedad civil y el Estado, una relación dinámica, histórica y de carácter político, que ampara la libertad de producción y socialización de conocimientos a favor del buen vivir de los pueblos.
- b) En algunas universidades, una idea distorsionada de autonomía o una visión conservadora acerca de esta relación ha significado un aislamiento de cara a la sociedad, así como la conservación de privilegios y prebendas de los grupos dominantes.
- c) La autonomía que se reivindica es la que permite a la universidad ejercer su papel crítico y propositivo frente a la sociedad sin que existan cortapisas y límites impuestos por los gobiernos de turno, creencias religiosas, el mercado o intereses particulares.
- d) La defensa de la autonomía universitaria es una responsabilidad ineludible y de gran actualidad en América Latina y el Caribe y es, al mismo tiempo, una defensa del compromiso social de la universidad.
- e) Es importante considerar que la autonomía universitaria no es un principio aislado ni cristalizado en las universidades, sino por el contrario se vincula íntimamente y de manera indisoluble al pleno ejercicio democrático del gobierno universitario y al profundo desarrollo del pensamiento crítico, a punto tal de expresar que no es posible la existencia de la autonomía universitaria si se limita el ejercicio del pensamiento crítico, así como es imposible pensar el desarrollo de las capacidades del pensamiento crítico en una institución antidemocrática y dependiente de intereses sectoriales económicos, políticos o religiosos.

7. AVANZAR HACIA UNA COBERTURA UNIVERSAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

- a) Hace cien años, en todos los países del mundo se discutía el proyecto y las dificultades de establecer sistemas de cobertura universal en educación básica. Hoy debemos pugnar por alcanzar la cobertura universal en educación superior.
- b) América Latina tiene niveles de cobertura heterogéneos; el promedio regional alcanza aproximadamente el 50 % (Unesco, Banco Mundial)

- mientras que los países de América Central –con excepción de Costa Rica y Panamá– no han logrado superar la franja del 30 %. Argentina y Chile están por encima del 80 %. América Latina es la región con mayor proporción de educación superior privada en el mundo (alrededor del 50 %).
- c) Para lograr el propósito de cobertura universal, es necesario establecer políticas de apoyo a los niveles educativos previos, con el fin de garantizar que todos los jóvenes de entre 18 y 23 años estén en condiciones de acceder a la educación superior, si así lo desean.
 - d) La cobertura universal requiere una vigorosa política de ampliación de la propuesta pública de educación superior gratuita, aumentos de cupos en instituciones existentes y creación de nuevas universidades y campus, que garanticen una educación igualitaria para toda la población.
 - e) Asimismo, implica una revisión a profundidad de los procedimientos de acceso al sistema, estableciendo una nueva generación de políticas de acción afirmativa –con base en género, etnia, clase y capacidades diferentes– para ampliar la inclusión social y la diversidad en las políticas de ingreso, permanencia, egreso y titulación.
 - f) Además, hace necesaria una revisión y reformulación de los criterios y requisitos para el tránsito en el sistema, opciones para la acreditación de asignaturas y para la obtención de los títulos y certificados profesionales, así como mecanismos que faciliten la movilidad estudiantil (entre carreras, instituciones y países) y la flexibilidad (tiempo de dedicación, elección de carga académica y plazos para la terminación de estudios) para el cumplimiento de los programas curriculares.

8. GRATUIDAD

- a) Expresamos nuestro convencimiento de que la educación superior pública en América Latina debe ser gratuita y un deber del Estado teniendo este como responsabilidad indelegable, garantizar el ingreso y la permanencia de los estudiantes en la educación superior.
- b) La gratuidad, para ser completa, debe ir acompañada de sistemas sólidos de asistencia estudiantil para estudiantes de escasos recursos económicos y provenientes de poblaciones tradicionalmente marginadas.

9. FINANCIAMIENTO PÚBLICO

- a) De acuerdo con la CRES 2008, la educación superior como bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización

y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es fundamental que se revierta esta tendencia y que los gobiernos de América Latina y el Caribe garanticen como política estatal el financiamiento adecuado de las instituciones de educación superior públicas.

- b) Las instituciones de educación superior deben responder con un manejo transparente de los recursos recibidos y rendir cuentas a la sociedad acerca de su adecuada gestión.
- c) La educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado.

10. FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN Y EL TRABAJO DOCENTE

- a) Los trabajadores académicos (docentes y personal técnico-administrativo) y los estudiantes constituyen los pilares de la institución universitaria.
- b) Las condiciones de desarrollo del trabajo académico en América Latina y el Caribe son heterogéneas—entre los países, las instituciones e, incluso, dentro de las mismas universidades— y existen fuertes condiciones de estratificación por tiempo de contratación (dedicación total, parcial o asignatura), nivel, estabilidad laboral e ingresos.
- c) Pugnamos por la profesionalización de los trabajadores académicos a través de la creación de programas de formación (inicial y continua), del establecimiento de contratos estables, del incremento significativo de plazas de dedicación total y de la revaloración simbólica del profesorado.
- d) Se revaloriza la búsqueda permanente de la calidad universitaria que entre otros aspectos se vincula a la formación docente, a la constitución de sólidos equipos de cátedras, asignaturas y/o áreas y departamentos y fundamentalmente a concursos docentes por antecedentes y oposición tanto para el ingreso a la carrera docente como para el ascenso y permanencia en la misma.
- e) Consideramos que los sistemas de remuneración también deben ser estables, fundados en salarios dignos, manteniendo las remuneraciones por méritos (sistemas de incentivos nacionales o institucionales) como reconocimientos adicionales—y no como componentes fundamentales del ingreso— y erradicando políticas de remuneración que

simulen prácticas de mercado al interior de las universidades y mecanismos de competencia entre académicos por ingresos diferenciados.

11. EXIGIR LA REGULACIÓN DEL SECTOR PRIVADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

- a) En América Latina y el Caribe, aproximadamente el 50 % de la matrícula de educación superior es privada en el nivel licenciatura y buena parte de ella se ubica en instituciones de muy baja calidad y con fines de lucro.
- b) Es necesario regular la educación superior privada en cada país para proteger a cientos de miles de jóvenes, que por no disponer de plazas vacantes en universidades públicas, se ven obligados a matricularse en esas instituciones.
- c) Dentro del sector privado de educación superior hay que distinguir a las instituciones con fines de lucro, que han tenido un crecimiento significativo en toda la región, dando lugar a intensos debates y confrontaciones en varios países.
- d) A partir de los análisis de especialistas, que destacan las deformaciones y problemas que representaron las instituciones privadas que buscan ganancias económicas en la educación superior y de los debates antes mencionados, manifestamos nuestra demanda de que la educación superior con fines de lucro sea prohibida en todos los países de la región.

12. CONTRIBUIR AL DESARROLLO MEDIANTE LA CREACIÓN Y APLICACIÓN DE CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO

- a) La relación entre la capacidad de generar y aplicar conocimiento y la mejora de la calidad de vida de la población ha sido extensamente documentada mediante investigaciones provenientes de los más diversos orígenes institucionales.
- b) Asimismo, esos antecedentes muestran el retraso relativo de ALC en ambos planos, la creación de conocimiento asociada a la investigación fundamental y en mayor medida en su aplicación asociada a procesos de innovación en ámbitos sociales y productivos.
- c) En ese contexto, las universidades latinoamericanas fueron las principales responsables del desarrollo y mantenimiento de un sistema de investigación relativamente pequeño, con problemas crónicos

para retener a jóvenes investigadores, pero que participan activamente en la comunidad mundial de investigación con resultados de alta calidad.

- d) El rezago en materia de innovación es aún mayor que el que se constata en materia de investigación fundamental. Luego de más de una década de crecimiento donde la mayoría de los países de la región impulsaron planes de desarrollo de la CTI, no se han logrado transformaciones significativas.
- e) Esto interpela en especial el rol de los sectores productivos y de las cadenas productivas locales y en conexión con las universidades debería estimular la discusión sobre los mecanismos internos –asociados principalmente a los criterios de evaluación académica– y externos –asociados al papel de las universidades como actores políticos a nivel nacional– para lograr una mayor contribución de las capacidades de investigación en la resolución de problemas sociales y productivos de nuestras comunidades, así como en la generación de nuevas aplicaciones tecnológicas capaces de elevar la calidad de vida y de inserción de los países en el ámbito global.
- f) Resulta importante plantearse como objetivo para la próxima década un programa de desarrollo estratégico científico y tecnológico acordado regionalmente, promoviendo la investigación orientada a contextos de aplicación relacionados a problemáticas sociales, culturales y productivas prioritarias en la región.
- g) Propiciar un mayor financiamiento público para el desarrollo científico y tecnológico en cada uno de los países de la región.

13. DEFINICIÓN DE PRIORIDADES DESDE LA UNIVERSIDAD EN LA INTERNACIONALIZACIÓN/ REGIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

- a) Ubicar a la universidad como uno de los pilares y actores centrales en la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible lleva necesariamente a discutir prioridades y el papel que tiene en el espacio local-nacional-regional e internacional. Esta imbricación de ámbitos –tal cual se señala en los Objetivos de Desarrollo Sostenible– implica (y cada vez más en el futuro inmediato) tener coherencia en las políticas de desarrollo académico entre el nivel local-nacional y el regional-internacional.
- b) La universidad de ALC participa en distintos espacios regionales y redes de educación superior; generó respuestas y propuestas para la

convergencia en procesos de evaluación de la calidad y la acreditación. También creó programas de movilidad y de cooperación regional proponiendo políticas que parten de la diversidad de respuestas en el proceso de internacionalización de la educación superior.

- c) Se plantea fortalecer y profundizar estos modelos regionales de acreditación, movilidad, cooperación regional y redes (el sistema ARCU-SUR, los programas de movilidad del Mercosur y la red de universidades Grupo Montevideo son algunos de los ejemplos).
- d) Impulsar y fortalecer el aporte que las universidades de la región han dado al proceso de integración regional haciendo confluir sus esfuerzos (nacionales y regionales) para la concreción del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior-ENLACES, como espacio representativo de la Educación superior de AL y C. La CRES 2018 debe acordar objetivos y metas para su desarrollo en los próximos años.
- e) Se propone también el fortalecimiento y autonomía del IESALC a los efectos de fomentar y articular los procesos regionales y propender a su convergencia. A su vez, este fortalecimiento deberá ir en sintonía con la profundización de los procesos, redes y programas de cooperación que se desarrollan en la región. Deberá tener como uno de los objetivos el rescate de la diversidad cultural, para integrarla en lo que refiere a la educación superior el desarrollo social y sostenible.
- f) En sintonía con la articulación regional-internacional, se plantea el restablecimiento de la División de Educación Superior en la Unesco con el objetivo de fortalecer las universidades públicas e impedir la mercantilización de la educación superior.

14. UBICAR A LA UNIVERSIDAD COMO ACTOR CENTRAL EN LA AGENDA 2030 PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

- a) La Universidad de ALC tiene el imperativo ético –por su legado histórico y por las definiciones de las conferencias regionales de educación superior– de interactuar críticamente con las resoluciones de la comunidad internacional. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es un manifiesto mundial que ha puesto el eje de temas de la agenda en el desarrollo socio ambiental sostenible.
- b) Los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible proveen bases para que la universidad latinoamericana-caribeña defina una participación como actor central en la Agenda 2030.

- c) En particular, se requiere de parte de la universidad de ALC examinar su vinculación con el Estado y los actores locales y nacionales en función del desarrollo sostenible y plantear la política de cooperación regional e internacional en función de los ODS.
- d) La universidad de ALC y los actores de la educación superior deberán colaborar a que se puedan generar condiciones para un nuevo contrato social en función de los ODS. En ese nuevo contrato es fundamental que la universidad cree bases claras y muestre la coherencia en función de los ODS para el vínculo con el Estado y la sociedad.
- e) Generar condiciones para el desarrollo sostenible implicará un trabajo político en distintos ámbitos y niveles, no solamente en el local-nacional. Se requerirá que las universidades creen unidades centrales de relaciones internacionales y cooperación para posibilitar la articulación de esos distintos ámbitos y niveles. En concreto, las universidades deberán articular con el IESALC, organismos de cooperación internacional, interregional y regional, instancias regionales, redes internacionales y regionales, con la visión de los ODS y la misión que se plantea en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

15. PLANEAMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

- a) Este aspecto aparece como central e insoslayable para ser incorporado en este eje 7 de la CRES 2018. Tiene que ver esencialmente con el espíritu de los jóvenes reformista del '18, que desde su mirada crítica y disconforme, expresaban una universidad con capacidad de pensarse y repensarse a sí misma. En los tiempos actuales, este extraordinario ejercicio de imaginar un futuro posible puedes ser alcanzado a partir del grado de acuerdo a nivel regional que hoy se expresa en la CRES 2018.
- b) Para ello se propone impulsar la creación de un Programa de estudios y perspectivas de la educación superior de ALC coordinado por IESALC y con el apoyo de ENLACES y sus diferentes redes.



Bianchi, Carlos

Doctor en Economía por la Universidad Federal de Río de Janeiro (Brasil); magister en Historia Económica y sociólogo por la Universidad de la República-Udelar (Uruguay). Actualmente es profesor agregado del Instituto de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (Udelar). Es investigador nivel I del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. Publicó diversos trabajos académicos, sus principales líneas de investigación son: microeconomía de la innovación, desempeño innovador y cambio estructural, innovación en salud. Es docente de grado y posgrado en la Udelar, fue docente invitado en universidades de la región.

Bizzozero, Lincoln

Presidente de la Comisión de Relaciones Internacionales y Cooperación Regional e Internacional de la Universidad de la República (Uruguay). Profesor titular del Programa de Estudios Internacionales (Facultad de Ciencias Sociales, Udelar). Es doctor en Ciencia Política y posee un diploma de especialización en Derecho Internacional de la Universidad Libre de Bruselas. Obtuvo el financiamiento de la Comisión Sectorial de Investigación Científica para una dedicación total y es investigador del Sistema Nacional de Investigadores en Uruguay. Fue presidente de la Comisión Sectorial del Mercosur (Udelar) y delegado al Sector Educativo del Mercosur (2001-2010). Publicó libros y artículos sobre relaciones internacionales, sistema internacional, internacionalización de la educación superior, Mercosur, regionalismo, política internacional de Brasil y política exterior de Uruguay. Es coeditor, junto a Wilson Fernández Luzuriaga, del Anuario de Política Internacional & Política Exterior.

Gazzola, Ana Lúcia

Posee una maestría en Estudios Literarios (1974), un doctorado (PhD) en Literatura Comparada (1978) por la University of North Carolina at Chapel Hill y un posdoctorado en Teoría de la Cultura en la Duke University (ee. uu.). Fue rectora en el período 2002-2006 y es profesora emérita desde 2008 de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil). Fue directora del IESALC-Unesco (2006-2008) y presidió la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008) en Cartagena de Indias (Colombia). Fue presidente de ANDIFES y secretaria de Estado de Desarrollo Social (2010) y de Educación de Minas Gerais (2011-2014). Fue consultora de los

ministerios de Educación de Colombia y de Panamá y de bid-Panamá, y presta consultoría a las secretarías de Educación de Bogotá y de São Luís do Maranhão (Brasil). Es doctora *honoris causa* de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Publicó varios libros y ensayos en estudios literarios, educación superior y gestión educacional.

Guarga, Rafael

Ingeniero mecánico de la Universidad de la República (Uruguay); maestría y doctorado en Ingeniería e investigador titular del Instituto de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México; profesor titular en la Facultad de Ingeniería de la Udelar. Decano de la Facultad de Ingeniería de la Udelar (1992-1998); rector de la Universidad de la República (1998-2006). Premio Rolex a la Innovación (Suiza, 1998); premio Techaward de la Universidad de Naciones Unidas; de la Universidad de Santa Clara y las principales empresas de Silicon Valley al logro tecnológico (California, ee. uu., 2004). Presidente del Consejo de Gobierno del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-IESALC (2006-2008). Secretario General de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo-AUGM (2006-2009). Posee sesenta publicaciones en revistas arbitradas y congresos sobre mecánica de los fluidos (transitorios hidráulicos, fenómenos oscilatorios, flujo a superficie libre, flujo helicoidal, control de heladas, nieblas, olores y polvo).

Martín, Elvira del Pilar

Contadora pública. Doctora (PhD) en Ciencias Económicas. Profesora de mérito de la Universidad de La Habana (Cuba), trabaja en el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de esa universidad. Es miembro del grupo de expertos del programa alfa-ue (2002-2004). Fue vicepresidente del Concilio Mundial de Sociedades de Educación Comparada (2002-2007). Coordina la sección de Educación Comparada de la Asociación de Pedagogos de Cuba (apc), la cátedra Unesco en Gestión y Docencia Universitaria, así como la Red de Cátedras Unesco cubanas. Investiga en políticas educativas, acceso a la educación superior, economía de la educación, gestión del conocimiento en las universidades y sistemas de ordenamiento institucional. Recibió premios nacionales de la Academia de Ciencias de Cuba en 2007 y 2012. En 2015 obtuvo el premio Dr. Carlos Martínez Durán, otorgado por la Udelar de México. Impartió cursos de posgrado, conferencias en universidades de Cuba y diversos países, particularmente en América Latina.

Ordorika, Imanol

Investigador del Instituto de Investigaciones Económicas y profesor de posgrado en la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente es director general de Evaluación Institucional de la unam. Licenciado en Física (Facultad de Ciencias, unam), maestría en Sociología y doctorado en Ciencias Sociales y Políticas Educativas (Stanford University, ee. uu.). Posee más de ciento cuarenta libros, capítulos y artículos sobre universidad y política, globalización y educación superior y movimientos sociales. Es miembro fundador del Seminario de Educación Superior de la unam e integrante de la Academia Mexicana de Ciencias. Es profesor invitado en múltiples universidades fuera de México y fue distinguido con la Frank Talbott Jr. Visiting University Chair (University of Virginia, 2004), la Chaire d'Études Mexicaines Alfonso Reyes (Université Paris III, Sorbonne Nouvelle, 2006) y el Distinguished Visiting Professor (University of Johannesburg, 2018).

Pose, Nicolás

Es magíster en Economía Política Internacional por la London School of Economics and Political Science (Reino Unido) cursado en el marco de una beca Chevening; diplomado en Estudios Internacionales y licenciado en Ciencia Política por la Universidad de la República (Uruguay). Se desempeña como docente-investigador del Programa de Estudios Internacionales y del Instituto de Ciencia Política, ambos de la Universidad de la República. Se especializa en Economía Política Internacional, donde ha publicado sobre política exterior económica de los países desarrollados y en desarrollo. Asimismo, junto con Lincoln Bizzozero, ha escrito informes y documentos sobre la economía política de la internacionalización de la educación superior, enfocándose en el impacto de las ideas generadas por los organismos económicos internacionales y los desarrollos de las negociaciones comerciales de servicios. Su trabajo ha sido premiado por la Asociación Uruguaya de Ciencia Política y el Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay.

Tcach, César

Investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-conicet (1989), profesor titular plenario de la Universidad Nacional de Córdoba, licenciado en Historia por la Universidad Autónoma de Madrid (1984), doctor en Historia por la Universidad Nacional de Córdoba, director de la maestría en Partidos Políticos del Centro de Estudios Avanzados, coordinador académico del área de Historia y Política del doctorado en Estudios Sociales de América Latina, director de la Revista *Estudios* del Centro de Estudios Avanzados-Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de mayo de 2018
El tiraje fue de 500 ejemplares



