

La dinámica del nuevo orden económico mundial y las reformas a la educación superior

OLMEDO VARGAS HERNÁNDEZ*

Profesor titular de la Escuela de Economía y del Doctorado
en Ciencias de la Educación UPTC

AHILIZ ROJAS RINCÓN

Profesora UPTC
Facultad Ciencias Económicas y Administrativas

Fecha de recepción: 27 de septiembre de 2005

Fecha de aprobación: 03 de noviembre de 2005

* Los autores agradecen los comentarios a los colegas miembros de los grupos de investigación de Hisula del CADE - UPTC de Rudecolombia, y de los grupos Derechos Humanos y Políticas Públicas, Pobreza y Desarrollo de la UPTC.

RESUMEN:

Esta versión que publica la Revista *Apuntes del CENES*, hace parte de un texto más extenso en el que se incluye además, el análisis de las reformas a la Educación Superior en América Latina y en los Estados Unidos de América. Este avance, por tanto, versa, primero, sobre el análisis de las principales características del Nuevo Orden Económico Mundial que moldean y condicionan el desenvolvimiento de la Universidad a nivel mundial, y en particular en cada una de las regiones política y económicamente reconocidas. En segundo lugar, se realiza un análisis de las principales tendencias y lineamientos que estructuran la reforma al Sistema de Educación Superior en Europa, del que se muestran sus peculiaridades, contradicciones y vacíos y se confronta con el experimento Tuning o proyecto de un número representativo de universidades europeas orientado a crear su propio y autónomo espacio de educación superior. En este aspecto se asume de manera ligera lo que hasta ahora ha avanzado la adecuación del sistema universitario español a los lineamientos del Espacio Europeo de Enseñanza Superior – EEES, adoptado en la Conferencia de Bolonia.

Palabras clave: reformas universitarias, Espacio Europeo de Enseñanza Superior – EEES, Créditos, Titulaciones.

ABSTRACT:

This version that publishes university press *Apuntes del CENES*, is part of an extensive text but in which it is included in addition, the analysis of the reforms to the Superior Education in Latin America and the United States of America. This advance, therefore, turns, first, on the analysis of main the characteristics of the New World-Wide Order Economic that mold and condition the unfolding from the University at world-wide level, and in individual in each one of the economically recognized regions political and. Secondly, it is made an analysis of main the tendencies and lineamientos that structure the reform to the System of Superior Education in Europe, of which are their peculiarities, contradictions and emptinesses and confronts with the Tuning experiment or project of a representative number of European universities oriented to create his own and independent space of superior education. In this aspect it is assumed of slight way what until now has advanced the adjustment of the Spanish university system to the lineamientos of the European Space of Superior Education - EEES, adopted in the Conference of Bologna.

Key words: University reforms, European Space of Superior Education - EEES, Credits, Degrees.

Introducción

En su doble condición, en tanto que institución y espacio del saber, la Universidad es sujeto y objeto de cambios trascendentales en su estructura formal, en la organización de sus contenidos curriculares, en los tiempos que implican la validación de los conocimientos, en fin, en el reconocimiento del ser o ethos universitario, en su relación con su medio: el ambiente por avanzar en el conocimiento y sus respuestas a la sociedad.

Precisamente, de su relación con la sociedad es que se derivan estos impulsos de reforma o mejor, de transformación de la Universidad. Porque los cambios que se le exigen -es que la sociedad le está exigiendo esos cambios-, la deben transformar radicalmente.

En periodos anteriores, desde dentro de la Universidad surgieron los vientos reformadores en aspectos tales como la autonomía, la libertad de cátedra, los concursos docentes para asegurar un mínimo de calidad, la elección de sus directivos, etc. Hoy, con mayor o menor transparencia, dependiendo del país, de cada institución y del grado de arraigo del espíritu democrático, todos esos fundamentos de la vida universitaria

existen y mal que bien se han hecho cuerpo del ser universidad. En la nueva etapa, a diferencia de la anterior, se le está conminando a la universidad a transformarse, esto es, lo esencial de su reforma tiene orígenes externos. Los principales fenómenos que impulsan imperativamente los cambios en la universidad son, entre otros: 1. Los grandes y rápidos avances en la ciencia y en la tecnología que han transformado la estructura del conocimiento y de la producción. 2. La dinámica económica del capital a escala mundial y la égida que ha adquirido el capital financiero, a través de una de sus formas, la globalización (fusiones, adquisiciones, integración de mercados, etc.). 3. La recomposición del poder político, ideológico y económico mundial, en un nuevo orden mundial basado en un Sistema de Poder Monocéntrico Imperial, y 4. Los clamores humanitarios que genera la desigualdad y la inequidad en la distribución de la riqueza.

Es ese el contexto que condiciona el análisis de las principales tendencias que expresan los cambios en la Universidad. Por eso, este ensayo parte de considerar que: **“Las nuevas formas de estructuración del Orden Mundial, comprometen la transformación de la Universidad a través de la formación de sistemas universitarios**

regionales o multinacionales bajo parámetros específicos de calidad, titilaciones, gradaciones, tiempos, etc.; empero, aunque en América latina existen esas tendencias externas mas o menos homogenizantes en las prioridades de los cambios internos que se le imponen a la universidad, aún no se observan espacios dinámicos de cooperación académica universitaria como parte constitutiva de un proyecto económico, político y cultural de escala regional o subregional.”

1. El Sistema de Poder Monocéntrico Imperial, Mundialización del Capital y Cambios en las Instituciones del Saber.

En los debates políticos se deja entrever una vaga idea en torno a la globalización, como si este fuese un fenómeno económico súbito y reciente y abarcara eminentemente el ámbito económico. Pero además se le atribuye el origen de todos los males, como si la globalización fuera en si misma un hecho perverso para la humanidad. Esa acepción vulgarizada en torno de la globalización es necesario corregirla para que muchas de las soluciones que requieren los problemas que afrontan las comunidades, especialmente de aquellas regiones más atrasadas, encuentren un cauce adecuado.

En primer lugar, parto de reconocer que la globalización es tan solo una faceta de la mundialización del capital. Recordemos que el espacio mundial del mercado es, por esencia, el escenario natural de existencia del capital y la globalización es una forma como el capital involucra a esa escala los fenómenos económicos, culturales, políticos, científicos, etc., según la época o etapas correspondientes a su propio desarrollo. En ese sentido, comparto la

intención de Aldo Ferrer cuando propone una cierta forma de historiar la globalización y en particular de cómo esta se ha dado históricamente para América Latina. Otra interpretación interesante es la de los estudiosos brasileños, para quienes “la globalización es un producto histórico, en una serie de evoluciones que se inscriben en un movimiento que puede ser identificado como de larga duración. Esa evolución tiene como elemento catalizador la voluntad de un cierto número de países y de grupos sociales de dominar y explotar a otros países y grupos sociales, configurándose un doble proceso de dominación: al mismo tiempo que refleja un proceso de dominación de los países del norte sobre los países del sur, expresa también la dominación de ciertos grupos sociales al interior de un mismo país.”¹

Por tanto la actual ola reformista mundial en materia de educación y particularmente de la Educación Superior ha de verse en el marco de este espectro, en el que predomina un tipo particular de globalización, regido por el Sistema de Poder Monocéntrico Imperial, que personifica el poder mundial de los Estados Unidos de América: un poder cuya hegida económica se manifiesta al constituirse la Reserva Federal - FED en el centro de las decisiones del capital financiero mundial; un poder tecnológico en el que la innovación y su apropiación productiva se derivan, en gran medida, de las estrategias del complejo militar industrial y sus empresas internacionales asociadas; un poder cuyo predominio ideológico establece los valores a partir de los cuales han de referirse las sociedades contemporáneas (esto es, un tipo específico de democracia liberal Vs Terrorismo, libre mercado, etc., en fin, libertad, libertad, para el capital) incluyendo allí los nuevos valores culturales; un poder militar, constituido

en guardián mundial de los principios de la particular idea construída acerca de la democracia liberal, y capaz de intervenir en cualquier país en el que se sospeche que estos se contrarían o se desafían (Balcanes, Afganistán, Irak, Irán, etc.); un poder político mundial que desconoce la vigencia de los acuerdos, mecanismos y sistemas multilaterales de convivencia política, como la ONU, o de acuerdos mundiales como el Acuerdo de Kyoto para la preservación del medio ambiente, etc. En fin, el Sistema de Poder Monocéntrico Imperial promueve e impulsa un tipo específico de mundo global.

1.1. Mundialización a través del Sistema de Poder Monocéntrico Imperial.

Entonces, al caracterizar de manera detallada la nueva fase de la mundialización capitalista, una de cuyas manifestaciones es la globalización neoliberal, como la faceta de un nuevo orden mundial en el que predomina el Sistema del Poder Monocéntrico Imperial, encontramos:

- El Poder Monocéntrico Imperial implica el despliegue de la capacidad y la fuerza que contienen las políticas, concepciones y acciones del gobierno estadounidense en consonancia con las estrategias de los grandes consorcios y empresas internacionales, para:

- Crear una nueva frontera geofísica, espacial, militar y cultural-ideológica de la llamada sociedad occidental.

- Direccionar mundialmente el comportamiento de los mecanismos e instrumentos del sector financiero y del sistema monetario mundial, convirtiendo a la Reserva Federal – FED en el corazón (y a su presidente Greenspan en

dios) del control de la circulación-rotación (flujos y reflujos) y diversificación del capital y del dinero a nivel internacional, aún a costa del papel de gendarme de los organismos financieros multilaterales – FMI, BM, etc.-.

- Agenciar la libre circulación internacional de capitales en una amplia red que constituyen los mercados de capitales, y borrar el estrecho marco de los mercados nacionales.

- Diversificar los escenarios de propiedad accionaria a nivel internacional en la más diversa gama de sectores y productos a través de fusiones, adquisiciones, compras, absorciones, pactos y convenios de grandes empresas-mercado, constituyéndose un nuevo tipo de ETN, las Empresas Megaoperadoras.

- Facilitar la patentización de saberes locales, productos, procesos, adaptaciones e innovaciones tecnológicas y científicas en favor de la propiedad intelectual de los grandes consorcios internacionales.

- Garantizar la seguridad jurídica nacional e internacional a la inversión y a la propiedad privada.

- Comprometer a los diversos Estados y países a adoptar las reglamentaciones y el modelo del libre comercio internacional de la OMC, reservándose para sí las formas, métodos y acciones para aplicar tales normas.

- Constituir en Eje y centro del poder, el complejo militar industrial estadounidense.

- Renovar un nuevo modelo de carrera armamentista basado en el monopolio que se atribuye para incidir sobre un

grupo de países en la fabricación, diseño y mercado de armas convencionales, nucleares y biológicas.

- Concentrar en los grandes consorcios internacionales el desarrollo científico y tecnológico y de la economía espacial en las nuevas tecnologías que requiere el complejo militar.

- Elevar a la categoría y fundamento ideológico, de interés político de la seguridad internacional, al Terrorismo, como nuevo icono, considerado a partir de un concepto político unilateral en el que cabe toda forma de acción y acepción política divergente, no institucional y no sujeta a los mecanismos de la llamada democracia occidental. – Se acomoda el viejo lema: el que no está conmigo (Bush), está contra mí (es supuestamente terrorista).

- Generar procesos de relocalización de plantas productivas y casas matrices de las ETN, macroempresas que conservan para sí la ventaja natural de la abundancia y el bajo costo de la fuerza de trabajo y del usufructo del espacio aéreo y marítimo extracontinental, como fundamento de la acumulación internacional del capital en menoscabo del medio ambiente y de derechos laborales mínimos.

- Priorizar los procesos de acumulación en las dinámicas externas o internacionales, aunque haya cambiado la esencia de su origen: antes se realizaba en la producción industrial y en el comercio de bienes primarios y manufacturados, y ahora, se realiza en sectores especulativos de la propiedad accionaria, de los servicios financieros y de comunicaciones, etc.

- Basar el modelo de acumulación en fuentes de especulación apoyado en un

exorbitante desequilibrio y desproporción entre el ritmo de circulación y rotación de la cantidad de dinero en el mercado y el volumen y valor de las mercancías físicas y de la riqueza material que hace parte del producto mundial y de las transacciones comerciales internacionales.

- Estimular el consumo masivo de bienes y servicios homogéneos que acentúa la tendencia a priorizar el modelo de estos bienes y servicios relacionados con la economía de guerra.

- Ampliar las diferencias y desequilibrios entre países y grupos sociales de tal magnitud, que **ha emergido un amplio grupo de países y regiones de marginalidad reciente**, que caracteriza a aquel grupo de países en los que los niveles de pobreza y de miseria son tales que, por duro que parezca decirlo, suceda lo que suceda en este nuevo mundo del capital, dichos países, en tanto que sociedades, no son funcionales, son inviables en términos económicos y políticos, es decir, son marginales al actual mundo del capital. Este ámbito de países va desde un grupo grande de países del Africa subsahariana hasta algunos de Asia y de América Latina y del Caribe.

Como contrapartida, se acrecientan los flujos migratorios desde éstos, los llamados **países de marginalidad reciente**, hacia los países desarrollados, como única opción para sobrevivir, secuela de la profunda crisis económica y social que desde la crisis financiera de los años ochenta ahonda el deterioro de la calidad de vida de sus comunidades. Resultado de ello, durante más de cinco años consecutivos, las remesas o envíos de dinero de los inmigrantes, desde países desarrollados a sus países de origen, crecen anualmente por

encima del 15% y bordean cifras cuantiosas -los cincuenta mil millones de dólares en el 2004-, valores con los cuales alcanzan a reactivar el mercado interno, por la magnitud y proporción que representa frente a los flujos de capital en otras variables como la inversión externa, el ahorro interno, la balanza comercial o, incluso el alto componente en el PIB. Es decir, ahora resulta que las fuentes económicas de la pobreza emigrante financian la reactivación y el crecimiento económico de sus países, de los cuales tuvieron que salir por negación absoluta de oportunidades.

Lo anterior nos permite inferir entonces, que la globalización en que hoy se desenvuelve la acción social, es diferente de aquellas formas de globalidad que el capital introdujo históricamente hasta el fin del bilateralismo y la guerra fría y en consecuencia, el escenario en que se define el rumbo de sociedades como la latinoamericana es hoy diferente a aquellas formas históricas de control y dominio imperial precedentes, claramente descritas por Ferrer. Empero, nunca antes se había palpado la alta incidencia del poder económico militar en el conjunto de las relaciones externas, ni siquiera en la época del bilateralismo y la guerra fría. Desde 1988, el complejo económico militar estadounidense está más ligado a la diversa expansión de los capitales financieros y a una ideología todavía más perversa que la del anticomunismo, la cual asume que todo el que no esté plenamente identificado con los lineamientos del gobierno BUSH es terrorista o amigo de los terroristas.

1.2. Negociaciones del Libre Comercio –OMC y la Universidad

Es en el marco de este tipo de mundialización del capital, con la

Cumbre de Doha-OMC, que han de observarse las olas reformistas de los sistemas educativos y en particular las Reformas Universitarias que cursan hoy en todas las regiones y países del mundo.

Como lo señala Estrada, un simple “examen de la política educativa como política sectorial no permitiría alegar a una aseveración de estas características. Para ello es necesario considerar, primero, que se está asistiendo a la consolidación de un nuevo sistema de poder transnacional, cuyo fundamento constitucional se encuentra en el “libre mercado”, como principio de estructuración normativa básica de la organización política, económica y social de ese capitalismo transnacionalizado. Segundo, que la constitución política del mercado total, como proyecto político, cuenta con dispositivos de poder imperiales, políticos, económicos, sociales, militares e institucionales, para su plena implantación”.²

Por lo anterior, no puede ser simplista el análisis de lo que representa incluir la educación en las negociaciones de liberalización de los mercados que propende la Ronda de Doha de la OMC; el problema es muy complejo y podría implicar el estudio de diversos factores, entre otros, los que enuncia Knight Jane, quien incluye: “1. El uso creciente de TICs para la enseñanza de programas a nivel nacional y más allá de las fronteras; 2. El creciente número de entidades privadas con ánimo de lucro que ofrecen educación superior a nivel nacional e internacional; 3. Las matrículas y otros costos cada vez más altos a los que se enfrentan los estudiantes de instituciones públicas (y privadas); 4. La necesidad que tienen los proveedores públicos de buscar fuentes alternas de financiación, lo que a veces significa participar en actividades lucrativas o buscar el apoyo

financiero del sector privado; y 5. La habilidad del gobierno para financiar la creciente demanda de educación superior y para adultos.” Bajo esos lineamientos considera Knigt que “Los partidarios de una mayor comercialización de los servicios educativos pueden celebrar la existencia del GATS para maximizar los beneficios de estas tendencias y oportunidades. Los críticos, por su parte, pueden enfatizar los riesgos asociados con un mayor comercio creyendo que éste genera más proveedores con ánimo de lucro, programas de calidad cuestionable, y un enfoque orientado por el mercado— todo lo cual representa un desafío al enfoque tradicional de la educación superior como ‘bien público’. Sin embargo, el impacto de la liberalización del comercio en la educación no se puede ver como una pregunta o respuesta absolutista del tipo ‘esto o aquello’; es un conjunto complejo de aspectos, a muchos niveles.”³

En esa complejidad se podría encontrar la explicación del por qué se ha dado un verdadero giro en la concepción que se asumió en la Unesco-1998 y la concepción que predominó en Unesco-2003, con respecto al sentido y papel de la educación, de la universidad y ante todo del conocimiento en el mundo actual. Coincidió con Reggini al alertar que “La noción del conocimiento como bien social -que fue predominante y se adoptó en la reunión de la Unesco de 1998, en París- se encuentra ahora en crisis. El problema, de alcance mundial, se ha venido gestando en un proceso de globalización y mercantilismo cuyas pautas están a punto de borrar cualquier otro referente posible de la condición humana que no sea el consumo... La idea de la educación como mercancía circuló con insistencia en la última Conferencia Internacional de Educación Superior de la Unesco (junio de 2003),

en oposición y menoscabo de la noción de bien social defendida en 1998. Semejante deslizamiento ha estado en sincronía con orientaciones que emergieron de la Organización Mundial de Comercio (OMC),”⁴ especialmente de la Ronda de Negociaciones Comerciales de Doha y que debe culminar en diciembre de 2005 en Hong Kong.

Si en las nuevas circunstancias creadas por las negociaciones de libre mercado, en el marco de la OMC, pudiera refundirse uno de los papeles primordiales de la educación superior, *su universalidad*, como concepto-mundo de las ideas, gestora de ciencia y tecnología y difusora de conocimientos consolidados, acciones que convergen, en tanto que la Universidad debiera promover “el fortalecimiento de las culturas dentro de un intercambio que respete las necesidades particulares de los diferentes países, o sea su identidad, si la educación superior está fundada en el compromiso originario del profesional no fragmentado por la especialización excluyente, queda en evidencia el peligro que, para tal objetivo, implica la comercialización del saber.”⁵ Pero es que el conocimiento siempre ha sido de manera importante un objeto más del capital; por eso el registro y patentación del conocimiento, desde la Maquina Jenny, en la revolución Industrial, su fragmentación especializada, indican que en las economías de mercado, este no es extraño a la magnitud de una mercancía. Negarlo no deja de ser una mera ilusión. O, acaso ¿que intermediación cumple el conocimiento en la relación entre estudiantes y profesores en la escuela básica o en la Universidad en un país desarrollado o en un país latinoamericano? La respuesta, aunque amplia, podría sintetizarse en que, en esa relación el conocimiento intermedia como fuente de *un micro poder de aula*, con la dimensión de que su

ejercicio, el de ese micropoder de aula, tiene la capacidad de definir el rumbo de la vida de esos estudiantes. Y entonces el usufructo del conocimiento, de esa manera, podría ser más perverso o mercantil o humanista, que la misma propiedad institucional.

Cuestión distinta significa hacer del conocimiento un bien social: por esencia, la naturaleza del conocimiento es ser un bien social, como cualquier otro producto del trabajo humano. La forma como este bien se usufructúe define y reviste su carácter privado o su carácter público y se revela en la forma como el Estado admite su formalización jurídica. El fundamento social del conocimiento estriba en que su creación o producción implica un largo y múltiple proceso de trabajo, de fundamentación en saberes, métodos y técnicas precedentes y contemporáneos o simultáneos y diversos, en el que su productor, además, interactúa con otros científicos de la misma o de otras disciplinas, y el producto, no deja de ser un jalón más en la infinita búsqueda de nuevos espacios del saber científico, tecnológico, técnico o cultural y su razón de ser es su uso social. La impresionante amplitud del conocimiento se expresa en la gran complejidad de la ciencia y la tecnología para acceder a su apropiación y a su aplicación productiva que lo es social. En ese sentido, la Universidad 'Tradicional', profesionalizante, no le vende el conocimiento al estudiante o al futuro científico; la Universidad es tan solo un intermediador o viabilizador que ofrece más o menos posibilidades para que el estudiante se apropie del conocimiento y no todos los estudiantes tienen la intención, ni la capacidad, ni el interés en apropiarse de ese conocimiento. Otra cosa es que la Universidad esté autorizada jurídi-

camente para avalar que un estudiante ha recorrido y cumplido los compromisos mínimos para ser reconocido como profesional en una disciplina del saber. Pero como todos sabemos, el cartón o título profesional no revela la apropiación del saber sino una mera formalidad social para ser reconocido jurídicamente como profesional.

Al mismo tiempo, no podemos permanecer en la negación del principio de universalidad de la Universidad, so pretexto de defender posiciones chauvinistas. Precisamente, si el conocimiento y los saberes han de reconocerse como un patrimonio de la sociedad mundial, entonces la apropiación e instrumentación de las nuevas tecnologías, incluyendo la Internet, han de asumirse como tales, para enriquecer las nuevas pedagogías, los procesos de investigación y la interacción dinámica entre las culturas local y mundial. El reconocimiento a esa interacción, pero también a esa diferencia, solo es posible si desde el Estado y desde foros como estos, la comunidad internacional contribuye a preservar el valor del conocimiento y de los saberes locales como "bien social" y no como una mera mercancía.

En efecto, propugnar por una idea vulgar "de un espacio global para la educación superior lleva implícita la de macrouiversidades gerenciadas por determinados consorcios o grupos que expenderían sus productos de manera invasiva. A tales fines contribuiría la creación de un foro mundial de evaluación y acreditación universitaria. Esto equivale a decir que ciertos sectores preponderantes impondrían tendencias y saberes dirigidos, lo que anularía el precioso derecho que significa la educación en libertad como

bien social.” Al contrario, si no se preserva el principio del saber y del conocimiento como “bien social”, “la educación superior puede terminar en un pacto con el diablo que comprometa los valores y ponga en peligro el espíritu de las instituciones académicas, como lo advierte el profesor norteamericano y ex rector de la Universidad de Harvard, Derek C. Bok.”⁶

Empero, no por ello podemos ni debemos amparar las concepciones chauvinistas que pretenden repetir errores ya enmendados por la propia historia. Recordemos que nuestro idioma no es nuestra lengua natural, es el idioma que nos impuso el conquistador; la cultura que hoy pretendemos defender no es nuestro saber ancestral, es la mixtura mestiza de muchas culturas que el capital ha anidado en nuestra cotidianidad; el conocimiento en que formamos a los niños y transmitimos en la universidad es el patrimonio del saber histórico de la llamada civilización occidental; si aquí leemos a Shakespeare o nos anima el Cuarto centenario de El Quijote, en otras latitudes traducen y admiran la literatura de Macondo y declaman los versos de Neruda; pero aún más interesante, los Doctores, Ph D., con que cuenta América Latina, hasta hace poco, no se habían formado en las universidades de la región, y algo más preocupante, historicamente, en el siglo XX convivieron las instituciones públicas de Educación Superior con las universidades privadas, la mayor parte de estas de dudosa calidad. Entonces, cuidado con menospreciar o negar el aporte que los impresionantes cambios y desarrollos científicos y tecnológicos tienen para el conjunto de la humanidad y hoy, las comunicaciones como instrumentos pedagógicos y de apoyo al saber.

No hay nada más peligroso que en un proyecto educacional prevalezca el provincialismo derivado del aislamiento xenófobo o, dicho con palabras más suaves, que en él impere el provincialismo de la pobreza chauvinista y de nacionalismo hirsuto.

Aunque en el marco de la OMC se concibe la educación como un nuevo servicio sujeto también a los nuevos espacios del mercado mundial, junto a otros ámbitos que otrora se preservaban como función natural del Estado, no significa que la educación pública ceda su espacio a la educación privada; las dos podrían convivir, como ocurrió a lo largo del siglo XX en muchos países de Latinoamérica. Al constituir un servicio transable, es cierto que la educación y la Educación Superior privada en particular, se regirán por las mismas normas que se aplican a cualquier producto, esto es: de libre acceso a los mercados, de libre inversión sujeta a las cláusulas de transparencia y no discriminación para los nuevos operadores (nacionales y extranjeros) o sea, las cláusulas de Nación Más Favorecida –NMF y de Trato Nacional, y solo podrán excluirse de esta regulación aquellos servicios que no impliquen competencia con otros operadores del servicio en cuestión y aquí es donde el Estado puede definir como un campo inalienable, al sistema y a las instituciones públicas de Educación y al Sistema Universitario Estatal –SUE, en particular. Su precondition, la Universidad Estatal ha de transformarse en instituciones de investigación científica, tecnológica y técnica o también desaparecerá.

Por ello las negociaciones en OMC no implican que el Estado abandone, por un lado, su función reguladora para establecer y exigir, en su espacio de Nación, los requisitos fundacionales de

un ente universitario y de las calidades institucionales y académicas exigibles para permitir su funcionamiento. Tampoco implica que el Estado pierda su obligación constituyente o constitutiva, en tanto que ordenador de una Nación, para financiar y consolidar los programas y sistemas estatales de educación y de Educación Superior en particular. En Colombia la Constitución de 1991 otorga esa garantía.

O acaso, ¿que diferencia existe, en que el émulo de la Universidad Pública colombiana sea un operador extranjero si, durante todo el siglo XX, y como sucede en los países andinos, ese émulo lo encarnó, lo fue y ha sido, el operador privado nacional, las Universidades privadas? Lo que se pone en juego es la potencialidad de crear conocimiento y la determinación del uso público que de él se realice. Porque en las universidades latinoamericanas, en general, ni se está creando conocimiento, ni los planes de estudio involucran temas que permitan ilustrar a los estudiantes en el conocimiento de punta, ni el Estado estimula la vocación hacia el conocimiento. Desde luego, que en este juego, los primeros sacrificados serán aquellas instituciones privadas que no pasan de ser un buen negocio y que poco o nada invierten y aportan en capacidad tecnológica o en investigación.

De lo anterior se infiere que las negociaciones de la OMC permitirán sentar el marco legal en el que operará el mercado mundial de la educación y abrirán nuevas posibilidades de cooperación académica e interacción institucional en los niveles nacional e internacional, como soporte del mercado mundial de la educación aunque algunos solo vean en este espacio un jugoso negocio. Una cosa es el mercado y otra el negocio. Pero es negocio en tanto que exista un mercado privado en el que la

demanda por un bien o servicio como la educación se haga efectiva; pero, y las condiciones económicas de la población en la mayor parte de países latinoamericanos y del mundo no constituyen un atractivo. Sucederá lo mismo que ocurre con las tendencias de la Inversión Extranjera Directa que tiende a instalarse en aquellos países donde se justifique y garantice su rentabilidad. Y, en efecto son diversos los datos que el negocio de la educación representa, veamos: en concepto de la UNESCO,⁷ el negocio de la educación a nivel mundial representa hoy más de “dos billones de dólares, o sea la vigésima parte del PIB mundial: es un cálculo realista de la suma que representan los gastos de educación en el mundo.” Pero aquí no se involucra de manera clara los ingresos que perciben las instituciones privadas. Aún así, de este monto, “el sector privado solo percibe aproximadamente una quinta parte, por lo que se ha lanzado a la conquista de este mercado gigantesco. En nombre de las virtudes de que se precia —eficacia, innovación, conocimiento del mercado de trabajo—, aprovechando la ola neoliberal y explotando el descrédito creciente de la escuela pública, gravita más que nunca en la gestión y las finalidades de la enseñanza.” Por países, lo más significativo se observa en Estados Unidos, donde además de existir una “corriente arrolladora favorable a la privatización⁸, hay ya empresas privadas que administran centros públicos”, como en Colombia lo aplicó experimentalmente la administración de Peñalosa con la educación básica y media. En la enseñanza superior, punta de lanza de esta mercantilización, la Universidad pública ha dejado el camino abierto a la alianza entre las universidades –privadas–, los proveedores de

software y los grupos de telecomunicaciones –que– atrae en el mundo entero a estudiantes dispuestos a pagar mucho por obtener un diploma.”⁹

En los cinco años recorridos del siglo XXI, en Estados Unidos se ha propagado y consolidado la idea de asumir y mirar la educación como un campo para “los buenos negocios” y en tal sentido muchas universidades participan en las bolsa. Según cifras del The Chronicle of Higher Education citadas por Pallán¹⁰, y que se revelan en el informe periódico del llamado “índice de instituciones de lucro en educación superior”, elaborado por el Center for Research in Security Prices de la Universidad de Chicago, con base en el seguimiento de nueve empresas educativas que cotizan en Nasdaq (bolsa de valores especializada en las llamadas empresas de la nueva economía, o economía basada en el conocimiento, como las de software, cómputo, o educacionales); respecto a otros índices financieros y bursátiles, se estableció que “contrastando dicho índice con el que a su vez formula la famosa correduría Standard & Poors (basado en 500 acciones escogidas de la bolsa de valores), en un periodo de tres años y medio, el resultado es asombroso: el índice de rentabilidad del primero se multiplicó por un factor de seis en ese mismo lapso, mientras que el segundo, con leves oscilaciones, al final del periodo ha permanecido prácticamente estacionario. En pocas palabras, un dólar invertido en empresas educativas produjo cinco dólares adicionales, mientras los de la correduría tuvieron una ligera desvalorización en el conjunto.” Se aduce que parte de la explicación de ese éxito financiero radica en el crecimiento de las matrículas de las nueve empresas educativas que conforman el índice. En

el último año, ocho de ellas tuvieron incrementos que, en un contexto como el mexicano, sería calificado de explosivo. Tales incrementos varían entre 62 y 17 por ciento; sólo una de éstas tuvo una retracción en la matrícula, dos por ciento.”¹¹

Si bien el negocio de la educación es más que jugoso, no resulta igual observar sus resultados en términos de calidad. En América Latina y en Colombia en particular, región en donde la educación privada ha tenido presencia a lo largo de su historia, el balance en cuanto a calidad, eficiencia, etc., valores pregonados por la nueva ola mundializadora, son dudosos, por decir lo menos: v.gr., en las primeras pruebas de exámenes ECAES, el ICFES estableció en 100/200 puntos el corte a partir del cual se entiende por Bueno, el resultado obtenido por el estudiante. Si se asume que en la escuela tradicional colombiana se califica de 1.0 a 5.0 y 3.0 representa la nota a partir de la cual se considera un resultado pasable, entonces, la calificación que propone el ICFES está por debajo de la media mediocre tradicional, y así, el resultado se podría considerar de precario.¹² El mismo concepto se ha reconocido por la UNESCO para países en los que la educación se ha convertido en foco de atracción de grandes empresas: “Los primeros balances de esta mercantilización son más que dudosos. En Nueva Zelandia, el país que más ha avanzado por este camino, se han acentuado las diferencias entre beneficiarios y víctimas de la privatización. La calidad de la enseñanza y el respeto de los particularismos culturales pueden brillar por su ausencia. Incumbe, pues, a los poderes públicos hacer respetar el equilibrio entre las múltiples finalidades de la educación.”¹³

Información similar presentan otras investigaciones: Estrada, por ejemplo, registra cómo las nuevas tecnologías antes que como un instrumento pedagógico se han incorporado como un gran negocio privado de la educación: “el 6% de los estudiantes en educación superior en el mundo lo hacen a distancia; se registra igualmente la tendencia a la eliminación de las jornadas presenciales y se extiende con fuerza el concepto de universidad virtual -privada. En otra modalidad, es notorio el aumento de los estudiantes matriculados en terceros países. Durante los últimos veinte años el número de estudiantes extranjeros en Australia se ha duplicado y en Gran Bretaña se ha triplicado. Se calcula que un 7% en promedio de los ingresos universitarios en este país, proviene de tales estudiantes; en algunas universidades alcanza más del 30%. Estados Unidos obtuvo en 1999 ingresos por 9.000 millones de dólares por el mismo concepto..., es evidente el aumento de la oferta a través de sucursales en terceros países. En el año 2000, 35 universidades australianas desarrollaban 750 programas en el exterior.”¹⁴ Lo anterior no puede implicar, sin embargo, que la educación virtual ha de ser un coto de caza del negocio privado de la educación superior. La escuela pública y la universidad estatal latinoamericana, han estado renuentes a incorporar estas tecnologías como nuevo componente pedagógico, como un instrumento que favorezca la autonomía académica de los estudiantes, como un recurso bibliográfico interactivo nacional e internacionalmente, y como un vasto campo de opciones y apoyos en la investigación científica y tecnológica; no obstante que, como ocurre en Colombia, la mayor parte de los estudiantes de educación a distancia, generalmente ingresan a programas de formación

tecnológica, no profesional y se matriculan en universidades estatales.¹⁵

En síntesis, no puede ser única la forma como se visualice y pretenda globalizar la Universidad, pues su naturaleza es ser portadora del saber, si bien “la globalización del conocimiento ha intersectado con la globalización del capital. El mercado global de las corporaciones ofrece a la venta los conocimientos generados por la investigación y los convierten en productos comerciables. A través de la globalización de las universidades – de esta forma de globalización neoliberal-, el conocimiento social es empaquetado como conocimiento de mercado y es “vendido” “como un producto a través de los límites nacionales. Este proceso afecta el carácter y fundamento de las universidades. Además su autonomía. También su financiamiento. Igualmente su administración y su gobierno.”¹⁶ Otra es la visión que propende por la apropiación social del conocimiento, comenzando por la Universidad y su efectiva interacción con la sociedad.

2. Mundialización del capital y problemas de la universidad Latinoamericana

Se puede estar de acuerdo con Tomassini cuando señala que “La educación es, en esencia, la expresión de la cultura prevaleciente en una sociedad; al finalizar el presente siglo –decía en 1994– se ha fortalecido el reconocimiento de que, además, constituye el principal factor del desarrollo y la competitividad de las economías. Este reconocimiento se agrega a otro, generalizado durante la posguerra y el proceso de descolonización, de que es la palanca principal para promover el empleo productivo, la equidad, y el mejoramiento de la

distribución del ingreso, principalmente en las sociedades en vías de desarrollo. También se agrega la conciencia forjada desde la revolución francesa hasta el derrumbe de los socialismos reales, pasando por la derrota del fascismo, de que la educación es la principal condición para crear ciudadanía y abrir cauces a la participación de los ciudadanos en la vida pública y política. La toma de conciencia -antes precaria- de que crecimiento económico, equidad social y democracia política son procesos inseparables, que ha ido creciendo desde el final del decenio perdido de 1980, contiene -implícita o explícitamente- una apuesta por la educación. La educación no sólo es parte de la cultura de las sociedades sino, también, a diferencia de la visión neoliberal de su función sectorial, debe apoyarse e integrarse en otros valores y agentes de carácter cultural, como la ciudad, las comunidades, la localidad, la familia o las afinidades electivas de los distintos grupos sociales. Estas interpretaciones niegan el sentido histórico de la evolución y transformación de los pueblos inscritos en el llamado Estado Moderno, que no lo ha sido tanto para las excolonias iberoamericanas y en particular para los estados africanos.¹⁷

Con base en lo anterior podría inferirse que la normativa de la OMC en materia de servicios podría representar un cerco a la educación pública si el énfasis de las negociaciones se centra solamente en el libre accionar de las empresas educativas, lo cual no parece que así sea, no obstante que se han reforzado las tendencias a la privatización de la educación superior a nivel mundial. Como señala Estrada, también “los efectos de la política neoliberal sobre la educación pública aparecen ahora extrapolados a escala transnacional: la exclusión educativa, la privatización de

la calidad, la racionalidad económica capitalista (eficiencia) como fundamento de toda decisión de política educativa. Y algo cuando menos preocupante: con el GATS la educación se convertiría en otro lugar de controversia de los asuntos del comercio. Por ejemplo, ¿acceso al mercado educativo a cambio de la eliminación de los subsidios para el engorde de vacas!”¹⁸

De esa manera y siguiendo a Tomassini, podemos afirmar que el tránsito que acusa la educación, aunque tiene sus orígenes en los desajustes con los nuevos sistemas de acumulación del modelo neoliberal, también se manifiesta en que “paradójicamente, su revalorización como crisol de la personalidad, la ética y la ciudadanía se está produciendo con retraso en comparación con el descubrimiento de la importancia de la educación para el desarrollo económico, como fuente de capital humano... En el periodo en que las sociedades de producción están siendo sustituidas por sociedades del conocimiento, el que actualmente constituye el principal factor de desarrollo, no cabe dudas acerca de la importancia de la educación. Sin embargo, se plantean graves confusiones en torno a los niveles y formas que debe adoptar su orientación o contenido y a la capacidad de respuesta de los gobiernos y las sociedades a la necesidad de adecuación de este proceso a las exigencias del desarrollo.”¹⁹

En ese marco es grande la tarea que debe cumplir la educación superior latinoamericana y en Latinoamérica para superar obstáculos que le permitan reformarse, por cuanto:

- Las comunidades de la información todavía aparecen como una simple noción en la realidad académica de las universidades latinoamericanas.

- La adaptación y apropiación de las nuevas tecnologías de la comunicación como instrumentos ha sido lenta y distante aún de su aplicación en procesos académicos, científicos, logísticos y pedagógicos.
- Las comunidades del conocimiento o comunidades científicas en las universidades latinoamericanas no existen y no se avisan proyectos institucionales para su formación, coordinación, interacción y financiación.
- Los entes institucionales, públicos y privados, dedicados al fomento de la investigación, mantienen precarias relaciones reales institucionales y financieras con las dinámicas universitarias en la adaptación y difusión de procesos científicos y tecnológicos y viceversa.
- Se conserva la tendencia general e institucional de los docentes y profesores universitarios a dedicar una gran proporción de su jornada laboral a procesos de transmisión de conocimientos ya consolidados, cuando no conocimientos obsoletos y aislados del ambiente académico mundial.
- En aquellos casos de relacionamiento académico y tecnológico entre universidades y organismos estatales o privados, el ámbito de dicha relación asumida por los profesores universitarios se ha quedado en el mero marco de la consultoría privada (una vía de privatización de la universidad), así ésta se realice en nombre de la universidad pública.
- La vinculación de estudiantes a procesos de investigación es muy escasa, muy a pesar de programas especiales e institucionales orientados a jóvenes investigadores, etc.
- No ha existido un interés universitario ni de los organismos en ciencia y tecnología por construir un inventario y un banco de saberes locales, con lo cual se dejan puertas abiertas a los furtivos procesos de patentización de conocimientos, de nombres y formas ancestrales del saber.
- Lo más grave, no existen Sistemas Universitarios Nacionales integrados y no se avisan esfuerzos institucionales o estatales para avanzar en un proceso de integración regional latinoamericano de los sistemas o modelos universitarios.
- Los procesos administrativos universitarios, regulados por los ordenamientos institucionales corrientes, la mayor de las veces contrarían la gestión académica, tecnológica y científica, por lo que se sustrae una gran porción de tiempo o tiempo inútil en la investigación.
- El ejercicio real de la autonomía universitaria se entorpece frecuentemente, ora intervención financiera del Estado, ora incapacidad de las administraciones universitarias para avanzar en su desarrollo, ora resistencia de docentes y estudiantes.
- En síntesis, son grandes y diversos los obstáculos para la cooperación académica y científica entre los académicos y universitarios latinoamericanos y de éstos con los académicos y científicos de centros académicos de países desarrollados.

Para el caso, en América Latina han prevalecido las tendencias en favor de la privatización de la Educación y de la Universidad, por sobre otras formas de propiedad y/o administración social o el

origen estatal de su financiamiento. Este proceso hay que verlo no solamente en la coyuntura actual mundial, sino también en su proceso histórico precedente, denominado por Ferrer “*el periodo dorado de la globalización*” del cual registró tres características principales, a saber:

“a) Un cambio radical en la división internacional del trabajo con un peso creciente del comercio de manufacturas de mayor contenido tecnológico.

b) La expansión transnacional de las empresas de los países centrales generó una progresiva globalización de los procesos productivos, es decir, de agregación de valor en la cadena productiva a escala mundial.

c) El crecimiento de la liquidez internacional y la integración de las plazas financieras multiplicaron las corrientes de capitales de corto plazo, Esto introdujo en el funcionamiento del sistema financiero mundial una dimensión especulativa sin precedentes histórico”²⁰

En síntesis, América Latina es la región del mundo con la peor distribución del ingreso y la mayor concentración de la riqueza, como lo muestra el reciente informe del PNUD sobre Desarrollo Humano.²¹ Este es un rasgo característico desde el inicio de la conquista y la colonización y perdura hasta nuestros días.

Lo anterior muestra que las élites de los países latinoamericanos nunca tuvieron respuestas adecuadas a las formas de globalización del capital y no se le otorgó a la Universidad un rol preponderante ni importante. El juego a la acumulación excluyente, ora mediante regímenes militares, ya mediante regímenes autocráticos con ropaje de

civilidad, desvió el interés de los cambios científicos y tecnológicos que se operaban en el mundo. Ello explica que hasta finales del siglo XX y aún hoy no se haya incorporado el conocimiento como fuente estratégica del desarrollo y por el contrario se mantenga “la composición tradicional del comercio exterior y la tendencia crónica al desequilibrio. La sustitución de importaciones y la industrialización no generaron, en medida suficiente, ventajas competitivas para acceder a los renglones más dinámicos del mercado mundial, esto es, los vinculados con las manufacturas de mayor contenido tecnológico”. Tal circunstancia viabilizó la estrategia de las empresas transnacionales que apostaban al mercado latinoamericano y para quienes resultaba estratégico mantener aisladas “la producción de bienes y servicios con los sistemas nacionales de ciencia y tecnología y con la oferta interna de insumos complejos. De este modo, no se desarrolló suficientemente la capacidad endógena de asimilación y transformación de las tecnologías importadas ni de innovación original, creándose una profunda brecha tecnológica al interior de sus sistemas productivos y en relación con las tendencias mundiales. Situación que resultó de “el predominio de las filiales de empresas extranjeras en las áreas industriales más complejas –que– debilitó la capacidad de integrar la producción de bienes y servicios con los sistemas nacionales de ciencia y tecnología y con la oferta interna de insumos complejos. De manera distinta a como la CEPAL había planteado inicialmente el problema de la difusión del progreso técnico, después de 1945 la región siguió careciendo de capacidad para participar plenamente en la difusión de conocimientos en el orden global.”²²

En ese marco, los sistemas de educación superior en los países latinoamericanos se acomodaron con retraso a las necesidades reales de los cambios económicos y culturales a nivel nacional y mundial. En el mejor de los casos, solo en las postrimerías del siglo XX se organizaron los sistemas de ciencia y tecnología, los cuales, sin embargo, estuvieron siempre desligados de los rumbos que tomaban tanto los procesos económicos como la educación superior, y viceversa (Recordemos que por ejemplo en Venezuela, le correspondió al gobierno de Chávez crear recientemente el Ministerio de Ciencia y Tecnología y en Colombia, apenas apareció una estrategia ‘nacional’ de ciencia y tecnología en el gobierno de Belisario Betancurt. En la última etapa, Colciencias es tan sólo una dependencia del Departamento Nacional de Planeación, DNP.). La investigación en los centros universitarios, raras veces compatibilizó o se inscribió en un plan específico de la institución y no se plasmó en las estrategias de desarrollo científico y tecnológico. Al contrario, los nexos más importantes entre el que hacer universitario y diversos intereses de apropiación tecnológica de entes públicos o de empresas privadas se ha dado mediante la llamada “extensión universitaria” o consultoría a través de la venta de servicios, que hasta ahora no ha pasado de ser una abundante fuente de recursos privatizados en favor de los docentes implicados en los proyectos de extensión y que poco o nada le deja en términos tecnológicos o financieros a la universidad pública.

Por último, los crónicos problemas en los que se originó el endeudamiento externo y los graves desequilibrios que la deuda aceleró y propició, una tendencia favorable a la concentración del ingreso. De resultas, el estrecho marco en que se concibieron todas las

medidas tendientes a conjurar la asfixia financiera de estas economías aceleraron la profundización de los desequilibrios internos y externos, acrecentando los índices de pobreza y de miseria. Adicionalmente, para la mayor parte de los PAL representó un intenso proceso de achicamiento del Estado y la transferencia de muchas de sus obligaciones al dominio del sector privado. La privatización incluyó a la educación superior en favor de la universidad privada de las congregaciones eclesiales y de los negocios privados, con menoscabo amplio de la educación pública superior.

2.1. Sutiles reformas y privatización de la Universidad latinoamericana

Los problemas financieros en A.L. fueron trasladados también al financiamiento de la Universidad Pública y prácticamente esta fue conminada a complementar sus ingresos mediante la venta de servicios, y la arancelización de la matrícula estudiantil, lo cual fue, en todo caso, más una ficción que una realidad, pues en los últimos años con la filtración de la idea neoliberal del gana-gana, los profesores universitarios, incluso aquellos siempre contrarios al establecimiento, se dedicaron a ganar más dinero con la consultoría privada, en nombre de la universidad pública, y en menoscabo de la atención y la calidad académica, pues en sus cátedras se improvisaron docentes sustitutos sin experiencia. Si bien “desde mediados de los 80, comenzaron en todo el mundo los problemas financieros para la educación y se le empezó a exigir a la universidad pública que ganara dinero para financiar sus investigaciones,” como lo evidencia Judith Naidorf, “la relación de la universidad con el sector productivo, con las empresas, fue creciendo y aumentaron los ingresos generados por

recursos propios. Pero esto se produjo sin debate. Hay un gran impacto acrítico de la vinculación universidad-empresa. Una suerte de mercantilización de la universidad, una privatización del conocimiento”²³, de lo cual incluso, los mismos profesores e investigadores estamos fatalmente comprometidos.

En Colombia, un número significativo de docentes de reconocidas universidades públicas cayó en la trampa y se dedicó a realizar consultorías con el aval institucional, sin que sus resultados revirtieran en fortalecer los currículos académicos, ni los discursos académicos de acceso a los estudiantes y muy poco, esas consultorías han aportado ingresos reales a las Universidades, pues, el porcentaje que por administración y know how se carga a cada proyecto, es relativamente pequeño y su manejo queda en manos de los mismos profesores consultores, quienes con frecuencia lo malgastan en viáticos y fotocopias. Por eso, representa un paso importante los esfuerzos que desde diversos espacios universitarios y grupos representativos de la sociedad civil se realizan tendientes a identificar que en el nuevo rol de “la universidad pública frente a las necesidades sociales y comunitarias, la universidad pública tiene que reformular su relación con la sociedad. Debe abandonar el rol en el que la sumergió el neoliberalismo, dejar de limitarse a vender servicios y tecnología para concentrarse en transferir conocimiento con fines sociales.”²⁴

Un experimento en ese sentido fue realizado por la Facultad de Derecho de la UPTC, al crear el “Consultorio Alternativo” paralelo al tradicional “Consultorio Jurídico”, el cual logró mucho reconocimiento entre las comunidades desvalidas de la ciudad y aportó una nueva pedagogía en la

formación de abogados. Lamentablemente pesó más el sentido tradicional mercantil y dicho laboratorio y los proyectos y el centro de investigaciones fueron abolidos y sus miembros perseguidos y estigmatizados, pero tres años después de este insuceso, la calidad del programa o la carrera ofrecida por la UPTC fue puesta en cuestión por las entidades de Acreditación Institucional que negaron el reconocimiento de estándares mínimos de calidad.

Bajo esa misma idea en universidades como la UBA, se han realizado jornadas nacionales Argentinas de “Transferencia universitaria hacia proyectos de interés social y comunitario”, pretendiendo con estas jornadas materializar el sentido de “patrimonio social” que se le atribuye al conocimiento y mirar que “dentro de la crisis del país, la universidad tiene que pensar la transferencia con un sentido de urgencia y trabajar para buscar soluciones a problemas específicos de la sociedad”, a través de proyectos como las “Estrategias de promoción de la salud o de prevención de la inseguridad alimentaria. Contribuciones al tratamiento de residuos o a las necesidades de los nuevos cirujanos o al mantenimiento habitacional, entre muchas otras.”

Por eso en esa estrategia privatizadora emerge un doble problema diabólico porque a menos que las universidades logren amarrar contratos específicos con entidades del Estado, la empresa privada latinoamericana no está dispuesta a invertir en proyectos de consultoría y por el contrario, espera que la Universidad le aporte sus conocimientos gratuitamente. Son muchos los ejemplos que de este tipo puede narrar la universidad colombiana. “El aislamiento a que conduce la mercantilización de la vida de los universitarios

-enredados en números, indicadores, puntos y evaluaciones que pervierten el sentido de su actividad- ha sido un obstáculo perseguido para bloquear claridades y perspectivas.”²⁵

Con ello es posible entender por qué, “en el modo de pensar la realidad y el deber ser, en lo que la universidad pública tiene un indudable papel reproductor y difusor, los éxitos ideológicos neoliberales son mayores de lo que se supone, pues no sólo han permeado a los intelectuales profesionalizados, sino también a quienes lo son como élites políticas, incluidas las que rechazan el neoliberalismo. Esta es una clave para entender sus fortalezas y debilidades reales. Evidente resalta también la actitud de las capas medias latinoamericanas, las cuales han “perdido buena parte de su sensibilidad social y política frente a la tragedia de la mayoría miserable de la población. Abandonada por el Estado, la clase media compensa con conservadurismo la pérdida de certidumbres, certezas por cierto, que otros sectores populares nunca tuvieron en el desarrollismo. Una fracción importante de ella, por lo demás, se recicla mediante las profesiones en las actividades de éxito del modelo: en las económicas de manera directa o a través del conocimiento tecnológico; en las de la floreciente industria de formación de opinión; o en la administración política elitista del sistema. Su adhesión y subordinación ideológica no es puramente circunstancial. La universidad pública refleja pero también reproduce esos cambios, que son de larga duración.”

Es en este espacio que pudiera evidenciarse como “la universidad ha perdido universalidad, aunque presuma

de “globalismo”, porque la universalidad es una cualidad de independencia universitaria frente al particularista interés dominante. Desde antes de Córdoba, la universidad latinoamericana bregó por conquistar esa independencia, enfrentando represiones civiles, intervenciones militares y ahogo presupuestal. Los reformistas de Córdoba, en 1918, lucharon junto a otras fuerzas sociales contra el poder oligárquico buscando la democratización del gobierno universitario y convocando a la intelectualidad a una identidad latinoamericana. Los movimientos de reforma universitaria de finales de los cincuenta y de los sesenta cuestionaron el capitalismo desarrollista por ser dependiente del capitalismo central y por el carácter excluyente de una modernización limitada al ámbito urbano, generadora de desigualdad marginadora - y aniquiladora- de campesinos e indígenas. En esas luchas, se formaron los intelectuales latinoamericanos más destacados internacionalmente y más reconocidos y apreciados por sus pueblos. En esos avatares, se produjo conocimiento de calidad.”²⁶

Hoy la universidad latinoamericana va a la zaga de los cambios y posturas alternativas frente a la más radical contrarreforma de la universidad pública latinoamericana. Grave porque la estrategia privatizadora - con excepción de Venezuela-, ha sido acogida por igual, por gobiernos democráticos como autócratas. So pretexto de una supuesta relación entre eficiencia y premio presupuestal, como en el caso de Colombia, se consolida el proyecto privatizador de la Universidad pública. Por ello, aunque las universidades públicas sean distintas en cada país y entre los distintos países, tengan

estructuras y carreras académicas diferentes, perfiles curriculares diversos y distintos grados de inserción en la realidad de cada país, y formas de gobierno disímiles también en sus desarrollos democráticos y distintas organicidades y niveles de participación de sus actores; la similitud de las políticas que se imponen, o buscan imponerse como la agenda única de lo universitario, tienen un mismo origen y un mismo patronazgo, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. La OMC, no es más que el espacio donde dichos lineamientos se formalizan.

2.2. La acumulación del capital regional, basada en la Integración latinoamericana excluye a la Universidad.

La propuesta de la integración que ha pretendido ampliar el mercado regional no cuaja ni siquiera en el estrecho marco de fortalecer la capacidad competitiva externa de la producción latinoamericana. Es decir, la actitud de las elites regionales representa un problema pues en el conjunto latinoamericano no han sido capaces de acelerar los procesos de ampliación del mercado interno regional a través de la integración económica y su actitud ha fluctuado entre procesos subregionales y binacionales y aquellos procesos limitados a nivel regional caso ALALC, ALADI, etc. Pero en todos los casos han sido incapaces de encontrar un interés regional que involucre los llamados intereses nacionales y en su lugar se han enconchado en el estrecho marco de la acumulación y reproducción localizada de su riqueza, contando con la sanguijuela práctica para el usufructo del Estado. Mientras tanto, la fuerza de la mundialización del capital, su propia crisis y el estrecho marco del mercado interno, ha involucrado a las élites nacionales en adherirse a procesos y acuerdos de libre comercio con los

Estados Unidos, - ya fue aprobado el CAFTA por la Cámara de representantes de los E.U. y está en curso la firma del TLC Andino con Estados Unidos- al margen de la integración latinoamericana, con lo cual ésta adquiere una nueva vía, dando la vuelta por los acuerdos previos de libre comercio con los Estados Unidos. Es decir el proceso contrario al que siempre se aspiró: Integración Latinoamericana para definir condiciones más favorables en las relaciones con otros bloques económicos. Ahora, la integración de cada país o de cada pequeño grupo de países con los E.U. viabiliza condiciones menos favorables para las economías de cada país, y la obligada liberalización intraregional que supone acuerdos parciales establecidos bajo un mismo esquema.

Una manifestación de la mundialización y del predominio del capital financiero internacional constituye las posibilidades técnicas y tecnológicas para difundir masivamente, en tiempo real y a bajos costos, información e imágenes a nivel mundial, y facilitar la interconexión de los mercados financieros las 24 horas de todos los días del año a través de redes de transmisión y procesamiento de datos. Este plano virtual de la globalización es el que ha permitido crear la visión de que el mundo es una aldea global. Aún así, los sistemas universitarios, las universidades en particular y de manera específica los sistemas educativos nacionales, han avanzado muy poco o nada siquiera en el uso positivo que representa incorporar estas nuevas tecnologías en la modificación de los procesos pedagógicos, en los ámbitos de la investigación y especialmente, en las posibilidades que brindan estas tecnologías en la formación y consolidación de amplias redes de investigadores, en acumular y ampliar el acervo bibliográfico y aspirar

a una cobertura de 100% en la formación de nuevas generaciones y de los adultos en procesos de cualificación académica, tecnológica y acrecentamiento del acervo científico. Por tanto, lo que este nuevo espectro internacional representa es, una nueva oportunidad para hacer coincidir los intereses académicos universitarios con los intereses de la sociedad, empero aún permanece excluida la Universidad de estos procesos.

En ese contexto, no han sido suficientes los esfuerzos de la CEPAL por inducir lineamientos orientadores, surgidos del concepto acuñado para justificar la estrategia de “la Transformación Productiva con Equidad” como una etapa de finales del siglo XX, en la que desarrollo y conocimiento estarían directamente entroncados. La CEPAL, hace énfasis en tres aspectos: “ i) desde el punto de vista político, se trata de asumir las actividades de producción y difusión de conocimientos como tareas estratégicas de largo plazo que requieren el más amplio consenso posible entre los diferentes actores sociales, y un compromiso financiero estable con su desarrollo; ii) desde el punto de vista de los contenidos, de focalizar la acción en los resultados de la educación, la capacitación y la ciencia y tecnología, y en su articulación con las exigencias del desempeño de las personas, las empresas y las instituciones en los diferentes ámbitos de la sociedad; iii) desde el punto de vista institucional, de romper el aislamiento de los establecimientos educativos y de generación y transmisión de conocimientos, e introducir modalidades de acción en que los actores tengan mayores márgenes de autonomía en las decisiones, así como mayor responsabilidad por los resultados.”²⁷

La propuesta de la CEPAL, seguramente no fue conocida por los diseñadores de política en los países latinoamericanos, pues 15 años después de ser formulada esta estrategia, la evidencia del PNUD muestra que los problemas persisten cuando no, se han profundizado como en el caso de la brecha más hostil e inequitativa en la distribución de la riqueza. No ha sido más que una excelente formulación pero una vana ilusión el “diseñar y poner en práctica una estrategia para impulsar la transformación de la educación y de la capacitación y aumentar el potencial científico-tecnológico de la región, con miras a la formación de una moderna ciudadanía, vinculada tanto a la democracia y la equidad como a la competitividad internacional de los países, que haga posible el crecimiento sostenido apoyado en la incorporación y difusión de progreso técnico. Imaginar que la ciudadanía pueda tener plena vigencia sin un esfuerzo efectivo en materia de competitividad resulta, en el decenio de 1990, tan infundado como suponer que la competitividad necesariamente de carácter sistémico pueda sostenerse con rezagos importantes en el ámbito de la ciudadanía.”²⁸ En este contraste, la degradación de la vida material precipita por el despeñadero las posibilidades de los latinoamericanos para el “Ser Ciudadano.”

El problema es complejo, pues, en síntesis, desde las universidades se observa que “la internacionalización de la Educación Superior en el contexto de la globalización generalmente debe asumir el análisis de estrategias y mecanismos racionales hasta los impactos más complejos, porque las nuevas estrategias y orientaciones económicas siempre coinciden con la tradicional y creciente movilidad de programas, estudiantes y cambios en las

facultades y la cooperación internacional de programas en la educación superior. Evidentemente, ellos no son mutuamente excluyentes y más bien se pueden ver como complementarios y mutuamente reforzados y pueden cimentarse en un sinnúmero de combinaciones en una estrategia institucional, que comprenda el esfuerzo para superar –los obstáculos que ponen en juego la demanda de estudiantes, comunidades, el mercado laboral y otras demandas. En estos casos estas razones han de orientarse a reclutar estudiantes con honorarios pagos, por ejemplo, vinculándolos a las políticas nacionales de competitividad económica en el ámbito del desarrollo exportador, pero también podrá coincidir con el deseo institucional de ampliar la mezcla de estudiantes en las clases (el salón), tendiente a mejorar la comprensión internacional y el diálogo intercultural... En resumen, en los últimos cinco años, quizás los tres más importantes desarrollos en el área de internacionalización y la cooperación internacional en la educación superior, son:

- a. El incremento de la complejidad de las estrategias y el crecimiento de las iniciativas para lograr o reforzar la internacionalización, principalmente debido a la aceleración de la globalización;
- b. La combinación de guías académicas y económicas racionales orientadoras del proceso; y
- c. La gran importancia de la internacionalización y del contexto global en la discusión política de la educación superior en el plano institucional, sistémico e internacional.²⁹

En la Conferencia del 2003, la UNESCO reafirmó la idea sobre la función social que cumple la universidad

en la producción y difusión del conocimiento en tanto que “fuerza motora esencial para el desarrollo” y simultáneamente “un agente y una reacción” del fenómeno de la mundialización. Al respecto enuncia 4 elementos propios de la relación entre mundialización y universidad:

1. La importancia creciente de la sociedad/economía del saber;
2. El establecimiento de nuevos acuerdos comerciales que abarcan el comercio de los servicios de educación;
3. Las innovaciones relacionadas con las técnicas de la información y la comunicación; y
4. La importancia atribuida a la función del mercado y a la economía de mercado.

En el desenvolvimiento de estos factores se han generado cambios que afectan la dimensión de la educación superior, y que revelan su diversificación y ampliación, la aparición de nuevas carreras y profesiones, nuevos vínculos sociales, su calidad, los mecanismos de acceso y su financiación: “i) la aparición de nuevos proveedores de educación como las empresas multinacionales, universidades corporativas y empresas de medios de comunicación; ii) nuevas formas de proporcionar educación, entre ellas la educación a distancia, la educación virtual y el aprendizaje en contacto directo, como las empresas privadas; iii) la mayor diversificación de los diplomas y los títulos universitarios; iv) el aumento de la movilidad de los estudiantes, los programas, los proveedores de educación y los proyectos a través de las fronteras nacionales; v) el mayor hincapié en la

enseñanza permanente, lo que a su vez aumenta la demanda de educación possecundaria; y vi) el incremento de la inversión privada en el suministro de educación superior.”³⁰

Mientras ello ocurre para los países desarrollados, la CEPAL reconoce, señala y describe siete ámbitos que debe involucrar el diseño de una política universitaria contemporánea para América Latina que los Estados contribuyan a remover las trabas que la han mantenido anclada en las prácticas profesionalizantes: “El primero enfatiza el propósito estratégico de superar el relativo aislamiento del sistema de educación, de capacitación y de adquisición de conocimientos científico-tecnológicos, abriéndolo a los requerimientos sociales. La superación de dicho aislamiento se considera la fuente más fértil de dinamismo y cambio en cada subsistema y en las relaciones entre todos ellos. Los dos ámbitos siguientes se refieren a los resultados buscados con esta apertura: asegurar el acceso universal a los códigos de la modernidad, e impulsar la creatividad en el acceso, la difusión y la innovación en materia científico-tecnológica. Los siguientes cuatro son de carácter instrumental: gestión institucional responsable; profesionalización y protagonismo de los educadores; compromiso financiero de la sociedad con la educación, la capacitación y el esfuerzo científico-tecnológico, y cooperación regional e internacional. En estos distintos ámbitos de política se formulan lineamientos que influyen en los diversos componentes de la educación formal (preescolar, primaria, secundaria y superior), la capacitación y el esfuerzo científico-tecnológico y, muy especialmente, en los vínculos entre ellos y con el sector productivo.”³¹

Desde luego, no es suficiente el esfuerzo aislado de cada país o de la región en su conjunto, pues los retos y obstáculos a superar son enormes y no se cuenta con condiciones financieras, institucionales o científico-tecnológicas para remontar dichos obstáculos. Por eso se hace imprescindible buscar y desarrollar diversas formas de cooperación y de inserción internacional en un amplio espectro de todo lo que concierne a la educación superior, esfuerzos que deben concurrir en reconocer en la investigación el parámetro para medir, el “mejoramiento de la calidad; innovaciones en el nivel de enseñanza media; acreditación de instituciones, programas y unidades de la educación superior; formación de académicos e investigadores; reforma institucional y administración local; capacitación técnica; investigación educacional; intercambio de alumnos, y cooperación estratégica.” Como lo reafirma la CEPAL, la cooperación en estos ámbitos debe centrarse en la formación de investigadores y desarrollo del conocimiento para establecer una óptima relación y “articulación entre el sistema de educación y de generación de conocimiento, por un lado, y el sector productivo o el sector de desarrollo social, por el otro; de la investigación educativa y de la investigación relacionada con el proceso de generación, difusión y utilización de conocimientos; y del proceso de puesta en práctica de las propuestas de estrategia y de políticas..., en términos operativos e institucionales a nivel de países determinados.”³²

3. El rumbo de las novísimas reformas universitarias madrugó con el siglo XXI

Aunque la conceptualización y diseño de las Reformas Universitarias en

marcha se han realizado con amplia participación institucional y académica en eventos de carácter multilateral, y para ello la UNESCO es un referente institucional, la Unión Europea ha creado sus particulares escenarios en los que se avanza firmemente en un modelo sui géneris.

3.1. La Reforma Universitaria en el Modelo Europeo.

La ola reformista en los sistemas e instituciones de Educación Superior no ha sido caprichosa, menos aún la Reforma al Sistema de Educación Superior de los países que conforman la Unión Europea o que están en proceso de integrarse a ella, y/o que aspiran a compartir un modelo común de Educación Superior. Obedece ante todo a importantes e imperiosas necesidades fijadas por el impresionante ritmo de renovación de conocimientos científicos y tecnológicos y su incorporación a los procesos productivos como también a las nuevas dimensiones empresariales e institucionales que alberga el mercado regional y mundial capitalista. Pero a nivel específico, ha sido evidente que el vínculo entre formación académica y mercado laboral o procesos investigativos experimentan ciertos desfases, pues el Mercado Único Europeo con sus contenidos de libre circulación de mercancías, de capitales y libre movilidad de mano de obra, provocó “la emergencia de un verdadero mercado laboral europeo donde los profesionales compiten independientemente de su país de origen. En este nuevo contexto surgen comparaciones del nivel de preparación y de la edad de acceso a este mercado, proceso que penaliza los sistemas con una duración efectiva excesiva de los estudios. Refuerza también la necesidad de un mejor sistema de reconocimiento

de las titulaciones para que los ciudadanos puedan gozar de su derecho a estudiar y trabajar en toda la UE”. Entonces, de manera particular la estructura educativa europea requiere resolver múltiples necesidades, para además tener posibilidades de competir en un mercado mundial cada vez más globalizado y exigente en dinámicas tecnológicas y científicas. Tales circunstancias abrieron la posibilidad de diseñar un Espacio Europeo de Enseñanza Superior - EEES, que involucra a los sistemas universitarios de todos los países europeos y de países que estén interesados en compartir el mismo modelo. Los retos que tienen los sistemas de educación superior son pues mucho más amplios que las tareas y propósitos fijados en este proyecto. Por ejemplo, actualizar y redefinir los contenidos académicos y curriculares; adecuar las instituciones y los sistemas de Educación Superior estatales y comunitarios a los requerimientos de la marcha de las nuevas instituciones del mercado internacional y de los mercados regionales; redefinir la estructura y los ciclos de la Educación Superior; ampliar la cooperación y los esfuerzos financieros e institucionales entre países y grupos de países en materia de Educación Superior; diversificar y efectivizar medios, instrumentos y mecanismos de cooperación académica; promover la movilidad y el intercambio académicos; garantizar condiciones y procesos que ambienten la alta calidad académica; estimular, fomentar y apoyar la cooperación de grupos de investigación interdisciplinar y la opción de estos a asumir proyectos en diferentes países de la Unión y fuera de ella; generar e institucionalizar procesos de integración de proyectos académicos con centros y grupos de investigación de países con diverso nivel de Desarrollo, etc.

La detección de problemas fundamentales como la necesidad de establecer un sistema de equivalencias y reconocimientos de los estudios cursados, que entre otros, deben ser abocados por las reformas que se han emprendido en el marco del EEES, fue posible de realizar en desarrollo de la experiencia de intercambios académicos y movilidad de estudiantes e investigadores a través del Programa Erasmus (1989 – 1994) y su posterior desarrollo, los Programas Sócrates/Erasmus, vigentes desde 1995 y hasta el 2006. Por ejemplo, el intercambio permitió sacar a flote las divergencias en la forma de organización curricular en los países europeos por lo que se hizo imperioso crear el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos – ECTS. Por tanto, la universidad europea, como lo reconoce la prensa española, entró en una nueva fase, “después de siglos de aislamiento detrás de fronteras nacionales y quince años después del lanzamiento del programa Erasmus, la ambición de crear el EEES abrió en 1999 la mayor ola de reformas universitarias en Europa desde hace un siglo. Además, desde el 2002 los países europeos se benefician de un creciente respaldo por parte de acciones de la UE, como respuesta a la voluntad de Europa de llegar a ser la economía –y la sociedad– basada en el conocimiento más avanzada del mundo (premisa establecida en el Consejo Europeo de Lisboa, marzo del 2000); la UE adoptó en el 2002 el programa de trabajo Educación y Formación 2010, y con él estamos en camino hacia una Europa educativa con sistemas diversos, pero objetivos compartidos. En este programa se precisa lo que se pretende alcanzar en el 2010, para el beneficio de los ciudadanos y de la Unión Europea como tal: que los sistemas y las instituciones educativas europeas se

vean como referencias de calidad y pertinencia en el mundo; que tengan un grado de compatibilidad suficiente para que los ciudadanos europeos puedan aprovechar su diversidad en vez de encontrarse limitados por ella, y que Europa consiga ser (de nuevo) el destino preferido de estudiantes, académicos e investigadores del resto del mundo.³³

Nunca antes se había hecho evidente el alto grado de desden institucional que propició el aislamiento, fragmentación e ineficacia y las dificultades financieras de los sistemas universitarios en Europa para enfrentar la nueva realidad económica y tecnológica mundial. Superar dichos fenómenos pasa entonces por crear una estrategia educativa común, adecuada a la intensidad de la integración europea y por reconocer la importancia de las universidades en el proyecto económico común en tanto que “las universidades son los vectores de las culturas, los idiomas, y los valores, así como el modelo social y la tecnología de Europa en el mundo. Por eso, la renovación y la convergencia universitarias por el EEES condicionan el futuro de cada país en Europa y el futuro de Europa en el mundo.”³⁴

Los esfuerzos de la Unión Europea y de los gobiernos de los países que la integran, en esta dirección, constituyen un buen ejemplo del espíritu multiestatal orientado a coordinar una acción de política universitaria común y sostenida para hacer converger sus sistemas nacionales de educación superior en lo que se ha denominado, crear el Espacio Europeo de Enseñanza Superior – EEES. Ya el “25 de mayo de 1998 nace en la Sorbona un pacto entre los Ministros de Educación de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania con el fin de crear el Espacio Europeo de Enseñanza Superior – EEES antes del

2010. Un año más tarde, el 19 de junio de 1999, tuvo lugar la Conferencia de Bolonia, y esta vez participaron y firmaron la declaración 29 países europeos, siendo la que finalmente estableció las bases del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.³⁵ En la Declaración de Bolonia se resalta el propósito de crear antes del 2010 un Espacio Europeo homogéneo, caracterizado por la creación de un sistema educativo de calidad alcanzable a partir del desarrollo de seis objetivos:

“1. La adopción de un sistema comprensible y comparable de titulaciones, con la implantación de un Suplemento al Título (Diploma Supplement)

2. La adopción de un sistema basado esencialmente en dos niveles principales, grado y posgrado. El acceso al segundo requerirá la superación del primer nivel de estudios, con una duración mínima de 3 años. El grado obtenido después del primer será relevante para el mercado de trabajo europeo con un apropiado nivel de calificación. El segundo deberá conducir al grado de master y /o doctorado como en muchos países europeos.

3. El establecimiento de un sistema de créditos - tipo ECTS- como el medio más adecuado para promover una amplia movilidad de estudiantes.

4. El fomento de la movilidad mediante la superación de los obstáculos que impiden el efectivo ejercicio de la libre circulación.

5. La promoción de la cooperación europea en las garantías de calidad.

6. La promoción de la necesaria dimensión europea en la enseñanza superior.”³⁶

Dos años después de Bolonia se celebró la Conferencia de Praga (2001) cuya declaración fue suscrita por 32 países y luego la de Berlín (2003). No es de extrañar por eso, que los objetivos de la Conferencia de Noruega realizada en la primavera, Mayo del 2005, haya enfatizado en evaluar y evidenciar los avances e inconvenientes para alcanzar los propósitos de Bolonia. En la Conferencia de Praga se añadieron tres objetivos a los propuestos por Bolonia, así³⁷:

1. Aprendizaje permanente.

2. Instituciones y estudiantes de enseñanza superior.

3. Promover la atracción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

Como colofón, desde Sorbona en la que participaron cinco países, hasta Noruega cerca de 45, se prevee que en la Conferencia de Londres 2007, los países hayan adoptado todas las normativas del EEES, y las Instituciones de Educación Superior hayan avanzado en el desarrollo de los lineamientos propuestos. Londres avanzará en verificar los lineamientos sobre el aseguramiento de la calidad.³⁸

Recordaré que la Declaración de Bolonia orientada a construir el Espacio Europeo de Enseñanza Superior -EEES, define propósitos fundamentales, a saber: la adopción de un sistema de titulación basada en dos ciclos, uno, diplomatura o pregrado y licenciatura o grado y otro, posgrado; la creación de un sistema de créditos que facilite la equiparación de titulaciones entre los distintos países; promoción de la movilidad; cooperación europea en el aseguramiento de la calidad, y por último, promoción de la cooperación entre instituciones en lo referente al desarrollo curricular, movilidad y programas de

estudio, entre otros. Debe observarse entonces que los propósitos enunciados en todas las conferencias y adoptados finalmente por Bolonia, podemos clasificarlos en este estudio como, **aspectos formales y aspectos esenciales**, los cuales responden a nuevas necesidades de la integración en el mercado único, del Estado, de la sociedad, de las empresas y de las comunidades del saber:

1. Los aspectos formales se refieren a aquellos elementos y componentes de carácter institucional que moldean el ser universitario, tales como:

a. Las Titulaciones. Aunque se afirme que la adopción del sistema de titulación estará basado en dos ciclos, diplomatura o pregrado y licenciatura o grado, la realidad es que lo nuevo en ellas estructura la carrera académica estudiantil en tres ciclos, los cuales pueden ser optados de manera autónoma por el estudiante según sea el ámbito e interés de su vocación profesional y social y en dependencia del tiempo que dedique a sus estudios, así: el Pregrado, el Grado y el Posgrado. Así lo estimó la Conferencia de Bergen al señalar que el Area Europea de Educación Superior se estructura en tres ciclos, donde cada nivel tiene la función de preparar al estudiante para el mercado laboral, para fomentar la construcción de las competencias y para una activa ciudadanía. The overarching framework for qualifications, el set de acuerdos de estándares y orientaciones europeas para asegurar la calidad y el reconocimiento de los grados y periodos de estudio son sólo la clave característica de la estructura de la EEES.³⁹

Fijense aquí que el concepto de pregrado cambia de contenido, pues éste se convierte en un nivel inferior al de

licenciatura. Desde luego, en relación con lo anterior, a la dirigencia europea le preocupa no solo su propia identidad académica sino también las implicaciones económicas que representa para el mercado un flujo regular de estudiantes, profesionales e investigadores. En tal sentido, la diversidad y “la confusión actual en las titulaciones europeas en cuanto a su nombre y estructura afecta negativamente a la movilidad de estudiantes y titulados, así como a la imagen de las universidades europeas. Parece normal que no se reconozcan en el resto del mundo las titulaciones europeas al nivel que conviene si ni siquiera se reconocen adecuadamente dentro de la UE.”⁴⁰

El Suplemento Europeo al Título -SET se creó asociado a los ECTS, con el auspicio de la UNESCO y el Consejo Europeo en la Conferencia de Lisboa de 1977. En el documento El Suplemento Europeo al Título, de la CRUE, se define el SET como “un modelo de información unificado, personalizado para el titulado universitario, en el que se incluyen los estudios cursados y las competencias y capacidades adquiridas. Su objetivo es ser un documento comprensivo con el que se aumente la transparencia de las acreditaciones europeas y se facilite el reconocimiento por otras instituciones.”⁴¹ El Suplemento Europeo al Título se ha asimilado indistintamente según cada país: se adoptó por Ley en Austria, Dinamarca, Francia, Finlandia, Alemania, Italia, Liechtenstein, Noruega y Suecia; en otros países como Bélgica, Islandia y Holanda, se expide en forma voluntaria; en Gran Bretaña existe un modelo similar y, finalmente, en España y Portugal se desarrolla de manera experimental o piloto.⁴²

El Pregrado se refiere a aquel nivel de estudios que comprenden los grados alcanzables en el también llamado ciclo diplomatura. *El ciclo de la diplomatura* esta diciendo que *No Todos* necesitan –o tienen la necesidad de– culminar una carrera profesional, por eso la diplomatura se orienta a capacitar, expertitar, actualizar y adiestrar en un conocimiento. Podría identificarse con un ciclo de adiestramiento tecnológico. Se puede decir que la sociedad y la empresa necesitan de aquella mano de obra apta para realizar funciones técnicas con suficientes conocimientos tecnológicos sobre la operatividad adecuada y regular de un sistema técnico, empresarial, de servicios o eminentemente humano y hasta aquí pueden y deben llegar el conjunto de los ciudadanos.

Por su parte, *La licenciatura o grado*, constituye un nivel académico que ambienta en el saber, en las leyes y tendencias del desarrollo del objeto de estudio y el estudiante debe, además de ser apto, estar dispuesto para profundizar en su formación científica y tecnológica y de ser necesario tener la posibilidad de avanzar a nuevos niveles del conocimiento a través de uno o de los dos ciclos del Posgrado. A este nivel deben llegar los “pocos escogidos”.

De esta manera no es solamente formal la dimensión de los cambios que ocurren en la organización de estudios superiores, especialmente del pregrado, pues este aparecería como un nivel inferior al actual pregrado. Eso explica que, “el marco europeo puede abarcar carreras con perfiles muy diversos, particularmente con respecto a la preparación de los estudiantes para el mercado laboral europeo –desde carreras con un fin profesionalizador específico hasta otras más generales, haciendo hincapié en competencias transversales o en la

preparación para estudios posteriores. Esta diversidad debe permitir a los estudiantes elegir entre programas y especializaciones propuestas tanto por universidades de su país como por otras universidades europeas.”⁴³

El ciclo de posgrado abarca los estudios de maestría y doctorados. Las maestrías se asumen de dos clases, en profundización y en investigación, mientras que los doctorados se consideran un campo académico especial abierto a los investigadores y científicos.

Adicionalmente, la organización del ciclo de posgrado de manera prioritaria incluye la búsqueda de condiciones para fortalecer los procesos e instituciones de investigación de cada país, especialmente entre las universidades y el EEES y además entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación - EEI. Lograr estos objetivos, “el nivel de cualificación doctoral, necesita de estar alineado totalmente con el conjunto de orientaciones del EEES para alcanzar la cualificación con base en resultados. El corazón del componente de la formación doctoral es la promoción de investigaciones originales en nuevos conocimientos. Al considerar la necesidad de estructurar nuevos programas doctorales y la necesidad de una supervisión transparente y asistida, en la mayoría de los países debe establecerse un tiempo de trabajo normal para el tercer ciclo de entre 3 – 4 años con dedicación de tiempo completo. Urgimos a las universidades a asegurar en sus programas doctorales la formación interdisciplinaria y el desarrollo de habilidades transformables, de modo que satisfaga las necesidades del amplio mercado de trabajo. Necesitamos lograr un crecimiento global en el número de candidatos a Doctor en carreras de investigación

dentro del EHEA. Consideramos a los participantes en programas del tercer ciclo como estudiantes y como jóvenes investigadores. Encargamos a juntos, el Grupo de Bolonia y la Asociación Europea de Universidades, con otros interesantes Partners, a preparar un informe sobre la responsabilidad del Grupo de Seguimiento, en el cuarto desarrollo de los principios básicos para programas doctorales a ser presentado a los Ministros en 2007. Se requiere evitar una excesiva regulación de los programas doctorales.”⁴⁴

Con este tipo de titulaciones consecutivas, diplomatura o pregrado y licenciatura o grado, y posgrado (maestría y doctorado), y de amplia flexibilidad temática, se sustituye el modelo tradicional de carreras lineales e inflexibles en su comunicación con otras disciplinas del saber y con una excesiva permanencia de tiempo. Junto a ello, la adopción del sistema de créditos como un sistema común –ECTS, permite la diferenciación en tiempo y contenidos de las diferentes modalidades de enseñanza superior, de tal manera que - para el grado se exigen de 180 a 240 créditos ECTS (es decir, entre tres y cuatro años), mientras que el máster oficial puede oscilar entre los 60 y 120 ECTS (uno a dos años). Estas normas son comunes pero flexibles, y parece importante que la flexibilidad que se da a nivel europeo no desaparezca en el ámbito nacional con reglamentaciones demasiado rígidas.”⁴⁵

b. El Sistema de Créditos. Al modificarse su acepción y definición y dejar de representar simplemente horas de trabajo lectivo para significar ahora un sistema académico basado en identidades, en temáticas, intensidades horarias y en contenidos, se convierte en el instrumento que hace posible la movilidad y el reconocimiento de la

selección-estratificación (académica, de mano de obra: técnica o científica). **El Crédito en tanto sistema de trabajo académico**, o sistema de crédito académico europeo, es definido por ejemplo, como una “unidad de medida académica en las enseñanzas universitarias oficiales en todo el territorio nacional. Frente al antiguo crédito, al que sustituye, **el crédito europeo representa no horas lectivas, como el primero, sino la cantidad de trabajo desarrollada por el estudiantes para cumplir el programa de estudios conducente a la obtención del título universitario.** -Con base en ello-, “el número total de créditos para cada curso es de 60; los créditos correspondientes a cada titulación se distribuirán entre la totalidad de las materias que integren el plan de estudios, computándose en esta asignación el número de horas de trabajo necesarias para adquirir los conocimientos correspondientes, comprendiendo tanto las empleadas en clases lectivas como las dedicadas a proyectos, seminarios, estudios, trabajos y la preparación y realización de exámenes. Para la estimación de estos créditos se toma como referencia a un estudiante a tiempo completo que dedique entre 36 y 40 horas a la semana de estudio por curso académico.”⁴⁶

De manera similar a lo que ocurre con el Suplemento Europeo al Título, aún es diversa y diferenciada la aplicación del sistema de créditos – ECTS, por países, así: “actualmente hay estados que los han adoptado completamente (Italia, Alemania, Francia, Irlanda y Bélgica entre otros); estados en los que sus créditos coinciden conceptualmente con los ECTS (Reino Unido, Suecia, Finlandia y Noruega, entre otros); estados en los que su sistema no coincide con los créditos europeos, entre los que se encuentra España y, finalmente, países sin sistema de

créditos, principalmente los de próxima adhesión a la UE”.⁴⁷ De todas maneras, en la Conferencia de Noruega (Bergen, mayo 2005) prefirió adelantarse la fecha para el cumplimiento de la meta de Bologna y se ha establecido llegar a Londres en el 2007 con este aspecto ya definido.

C. La promoción de la cooperación.

Consiste en el apoyo institucional y financiero o estrategia puente entre instituciones universitarias, Ministerios de Educación e Instituciones Comunitarias para viabilizar los aspectos formales como esenciales aquí descritos.

2. Los aspectos esenciales constituyen aquellos mecanismos que le dan cuerpo al sistema o Espacio Europeo de Educación Superior:

a. La movilidad. Es la forma que adquiere la cooperación, en una dinámica programada o inducida institucionalmente y entre países, en tanto define los campos y ámbitos del saber, pero seleccionada individual y autónomamente según el interés académico, científico y tecnológico de cada estudiante, académico o ciudadano, para formarse o sea aprehender, como para compartir métodos, técnicas, etc., sobre el avance de saberes específicos en las diversas instituciones europeas. La mayor experiencia en este campo ha arrojado resultados importantes a través de los programas Sócrates/Erasmus.

b. Aseguramiento de la calidad. Relaciona la fijación de estándares que visualicen las condiciones académicas, logísticas, financieras e institucionales en que desenvuelven las relaciones de los agentes académicos con los saberes y entre sí. Aunque en la declaración de

Bologna no se desarrolló el crucial tema de la calidad y la acreditación, se dejó en cada universidad el compromiso de “crear/desarrollar sus propios mecanismos para su evaluación y mejora. Pero esto no basta, ni para saber qué estudios cumplen con ciertos estándares, ni para la comparación y el reconocimiento de titulaciones de varios países. Por eso, cada vez más países han creado una agencia de evaluación externa o de acreditación, como la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca) en España. Sin embargo, el sello de calidad que otorgan estas agencias no vale mucho si no tiene credibilidad fuera de su propio país. Para el bien del EEES, Europa necesita un mecanismo de ampliación a otros países de los sellos de calidad otorgados por las agencias nacionales que gocen de la confianza de sus pares, es decir, las que tienen la independencia, los estándares y los procedimientos que justifican esta confianza.⁴⁸ O sea, al sugerir establecer un mecanismo comunitario de acreditación, que suplante el papel autónomo universitario, se minimiza el papel acreditador de los entes nacionales, por lo cual uno de los dos mecanismos estaría de sobra. Diferente es la visión que se tiene en el proyecto paralelo que realizan más de 100 universidades europeas, el Proyecto Tuning, independiente a las decisiones que toman los entes comunitarios de educación.

c. La promoción de la cooperación.

Consiste en el apoyo institucional y financiero o *estrategia puente* fijada por los órganos comunitarios y los Estados, para facilitar a las instituciones académicas y científicas viabilizar los aspectos formales como esenciales, aquí descritos.

De esta manera, la estrategia fijada en Bolonia es desarrollada y complementada por las estrategias específicas adoptadas por las declaraciones de Berlín de Lisboa y de Noruega. En estas últimas más que reiterar en lo definido por Bolonia, se dimensionan los problemas que impiden el desarrollo de sus estrategias. Por ejemplo, mediante la estrategia de Lisboa, marzo de 2000, “los países de la Unión Europea se marcaron tres objetivos a cumplir antes del 2010: que sus sistemas educativos reunieran los requisitos de calidad, accesibilidad y apertura al mundo. Con ello pretendían convertir el espacio educativo europeo en una referencia en lo que a educación se refiere y el destino preferido de estudiantes e investigadores a nivel mundial.” En la realidad, por el contrario, se han creado situaciones que impiden el acceso de estudiantes e investigadores provenientes de países diferentes a la Unión, en particular estudiantes de origen latinoamericano, asiático y norafricano. Las mismas dificultades políticas de acceso o restricciones a la inmigración, se aplican a investigadores, académicos y estudiantes, so pretexto o establecidas al amparo de la llamada lucha contra el terrorismo y el narcotráfico, así afecta también y de manera especial, la atracción de estudiantes investigadores de estos países, mientras que, simultáneamente, según datos dados a conocer recientemente por la Comisión Europea, se confirma “la preferencia que tienen los investigadores Europeos por Estados Unidos para desarrollar su carrera profesional. Así, el 75% de los europeos que siguieron un curso de doctorado en aquel país no piensa regresar, y además, hacen todo lo posible por asentarse definitivamente ahí. Con cosas como esta no debe extrañar que el número de patentes registradas en Europa sea mucho menor que en

Estados Unidos y que, de ese mismo modo, siga abriéndose la brecha en cuanto a publicaciones científicas....En la Comisión calculan que se necesitarán 700.000 investigadores más para que la UE alcance su objetivo de llevar la inversión en investigación hasta el 3% del PIB en 2010.” Dicho propósito pretende ser plasmado con soluciones tendientes a “aumentar la dimensión europea de las carreras de investigación como una forma de crear oportunidades de trabajo, aumentar la competitividad y mejorar las condiciones de pago y de trabajo.”⁴⁹

Este fenómeno hace parte de las grandes dificultades que se han detectado para alcanzar las metas académicas especialmente relacionadas con la debilidad de las reformas realizadas en los sistemas educativos y las condiciones laborales de los países miembros frente a los desafíos que deberá afrontar la U E, y por lo cual, en opinión de Viviane Reding –Comisaria de la UE-, la estrategia de Lisboa está abocada al fracaso.

En mayo del 2003, la Comisión estableció cinco puntos que muestran en parte la dimensión de los grandes problemas que evidencian el poco avance en acercarse a las metas propuestas por Lisboa, y que se relacionan con que, “Por un lado, las inversiones en recursos humanos han disminuido en gran parte de los países con respecto al periodo 1995-2000, situándose en un 4,9% del PIB de la Unión Europea. En segundo lugar, el nivel de educación de los europeos sigue por debajo de las exigencias planteadas por la sociedad del conocimiento, adoleciendo, principalmente, de un alto ratio de abandono de los estudios tanto en la enseñanza superior como en la elemental y una gran escasez de titulados

de grado superior (la media europea se sitúa en torno al 20%). Además, son pocos los adultos que participan en la formación permanente. Por último, la acusada escasez de personal docente (antes de 2015 deberá contratarse a más de un millón debido sobre todo a las jubilaciones) es uno de los grandes problemas de los sistemas educativos europeos.”

Con relación a las tareas para superar los problemas identificados y que entorpecen la marcha del EEES, se han planteado las siguientes metas:

“ - El porcentaje de estudiantes de educación elemental que abandonan la escuela no deberá superar el 10% en el año 2010. Las cifras actuales sitúan este abandono en torno al 20%.

- El número total de titulados de grado superior en matemáticas, ciencia y tecnología deberá haber aumentado un 15%, decreciendo el nivel de desequilibrio actual entre los sexos.

- Al menos el 85% de las personas mayores de 22 años deberán haber terminado la educación secundaria. Actualmente, este porcentaje se sitúa en el 75%.

- El porcentaje de mayores de 15 años con dificultades en la lectura debería haber descendido al menos un 20% en comparación con el nivel del año 2002.

- La media de participación en formación continua deberá situarse en al menos el 12,5% de la población activa. Hoy por hoy, sólo un 10% de la población activa se acoge a este tipo de enseñanza. Además, más de un tercio de los ciudadanos europeos, como media, no participa en ningún tipo de actividad educativa o de formación, y uno de cada diez ni siquiera desea hacerlo.”⁵⁰

En síntesis, la Unión Europea ha identificado cuatro ámbitos en los que se enfatizará su acción: formación de investigadores, métodos de reclutamiento, contratos y mecanismos de evaluación. Para empezar, ya se ha señalado 2005 como Año Europeo de los Investigadores.

A pesar de los avances intergubernamentales de los países de la Unión y de los que aspiran a ingresar o asociarse en este proyecto, las universidades por su parte han desarrollado un proceso paralelo, de menor alcance al propuesto por Bolonia pero adoptando como referentes los propósitos de esta Declaración. A este proyecto se le ha denominado “*Tuning*”⁵¹.

Evidentemente, preocupados por el entredicho que el proyecto EEES somete a la autonomía de las universidades, “en el verano de 2000, un grupo de universidades aceptó colectivamente el reto formulado en Bolonia y elaboró un proyecto piloto denominado “*Tuning - Sintonizar las estructuras educativas de Europa*”. Los integrantes del proyecto pidieron a la Asociación Europea de Universidades (EUA) que les ayudara a ampliar el grupo de participantes, y solicitaron a la Comisión Europea una ayuda financiera en el marco del programa Sócrates.... Se ha escogido el término *Tuning* (afinar, en términos musicales) para el proyecto con la intención de transmitir **la idea de que las universidades no pretenden armonizar sus programas de titulación, ni ningún tipo de planes de estudios europeos unificados, obligatorios o definitivos, sino simplemente fijar puntos de referencia, convergencia y comprensión mutua**-negrilla fuera de texto-. Desde el principio del proyecto *Tuning* se ha perseguido ante todo proteger la rica diversidad de la educación europea, y

no se pretende en absoluto restringir la autonomía del mundo académico y de los especialistas de cada disciplina, ni menoscabar a las autoridades académicas locales y nacionales.”⁵²

Es pues importante destacar la inexistencia de identidad de propósitos, aunque tampoco contrapuestos, entre el grupo de importantes universidades comprometidas en el Proyecto Tuning y el proyecto EEES de la Unión Europea, ya que el ámbito de Tuning no es otro que el de *Afinar* la rica diversidad que el ejercicio de la autonomía le ha permitido crear a las universidades europeas en sus enfoques y diseños curriculares, institucionales, etc., al punto que el ámbito de ese propósito no iría más allá de “*fijar puntos de referencia, convergencia y comprensión mutua.*” Aunque los propósitos de Tuning coinciden con los objetivos señalados en Bolonia, esto es, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la adopción de un sistema de enseñanza basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos, entre los más importantes, Tuning aborda estos propósitos de manera específica mediante *la construcción de competencias genéricas y específicas de cada disciplina para el primer y segundo ciclos* como criterios de referencia “en diversos ámbitos temáticos: estudios empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química. *Las competencias describen los resultados del aprendizaje: lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje... Las competencias se describen como puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio, y no pretenden ser moldes rígidos. Permiten flexibilidad y autonomía en la elaboración de los*

planes de estudios pero, al mismo tiempo, introducen un lenguaje común para describir los objetivos de los planes. Esto se aplica a las competencias específicas y a las genéricas, como pueden ser las capacidades de comunicación y de liderazgo.”⁵³

La construcción de las competencias genéricas y específicas que en el Proyecto Tuning se definen como todo aquello que debe aprehender y saber un estudiante al final de cada curso y ciclo, constituyen por tanto el principal instrumento para direccionar la calidad de la enseñanza universitaria. Se establece por tanto, un entronque directo entre el diseño y construcción de competencias generales y específicas y la calidad que aspira a alcanzar cada programa académico y cada ciclo. Tan complejo aspecto en el campo de la educación ha requerido de la participación de los cuerpos universitarios: los estudiantes, docentes e investigadores y los empleadores o administradores académicos.

Actualmente se desarrolla la tercera fase del proyecto Tuning “Unas 100 instituciones, representativas de los países de la UE y del EEE, han participado en la primera fase del proyecto (2000-2002), que ha sido coordinado por las universidades de Deusto (España) y Groningen (Países Bajos). El proyecto *Tuning* se apoya en anteriores experiencias de cooperación realizadas en el marco de los **proyectos de redes temáticas** de Sócrates-Erasmus y de los proyectos piloto ECTS. Se espera que los resultados de *Tuning* revistan interés para los sistemas, las instituciones y los programas de educación superior en toda Europa.”⁵⁴

Otro de los componentes de gran interés y trascendencia para el proyecto

universitario, es *el fomento a la calidad* de la oferta universitaria. En Tuning, “la calidad no se mide por el catálogo de cursos o el alto nivel de la enseñanza, sino con respecto a lo que aprenden los estudiantes.” Es decir, se relaciona con el ámbito real de las competencias. Por ello, “una universidad de calidad es la que lleva al éxito al mayor número de estudiantes y se esfuerza en reducir las tasas de fracaso y abandono. Un movimiento muy prometedor, iniciado por el proyecto Tuning, consiste en comparar las carreras de varias universidades europeas en un campo disciplinar o profesional específico: así se descubren destrezas y requisitos comunes entre todas y se identifican perfiles europeos que pueden inspirar el proceso de modernización curricular.”⁵⁵

Empero, si Tuning refiere la calidad con “el éxito del mayor número de estudiantes” y uno de los parámetros para medir ese éxito es la “disminución de las tasas de fracaso y abandono”, de allí se implica que el logro de tales metas está condicionado por las nuevas pedagogías que se apliquen en los procesos de reconocer el conocimiento en la formación de investigadores, dado que la reforma al sistema de educación superior dispone todos sus componentes a la consecución del principal objetivo de Bolonia, cual es, la formación de investigadores.

Del análisis de los propósitos y objetivos de Bolonia y del proyecto Tuning podría desprenderse que al no mencionar ni tocar el complejo campo de los procesos pedagógicos, podría asumirse que los dos proyectos dejan a las universidades el fuero de definir por sí mismas los cambios que han de operarse. Pues, como EEES y Tuning le otorgan poca importancia a los procesos pedagógicos, no obstante que la estructuración del

sistema por ciclos continuos, implica la modificación de los viejos esquemas y preceptos que la docencia y la enseñanza tradicional utilizan, un gran vacío de los dos proyectos de reforma universitaria en Europa se revela en la ausencia de nuevas conceptualizaciones, diseños y métodos, en torno a la pedagogía.

De aquí se puede concluir que a pesar de las distancias de propósitos entre Tuning y Bolonia, al final, el primero completa los objetivos del segundo y los desarrolla en la práctica. En consecuencia, la creciente participación de universidades europeas en el proyecto Tuning y la materialización de unas ciertas formas de cooperación y coordinación académicas, es decir de afinamiento de los patrones académicos que permiten su cooperación, ha de implicar para que se flexibilicen los propósitos del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Es decir, lo que está en cuestión es si se delega en un organismo europeo central el reconocimiento de la calidad de las universidades europeas o, a partir de la identificación de los propósitos alrededor de los cuales han de plantearse los cambios institucionales y académicos de las universidades europeas, éstas, motu proprio, conservan la capacidad y la autonomía para definir los medios a través de los cuales plasmar los propósitos del EEES.

3.2. España, un modelo piloto del EEES. ¿Cual es el horizonte de las reformas universitarias?

Por el aislamiento político y económico a que fue sometida por el Franquismo, España y Portugal son los países de la Unión Europea con mayor diferenciación en materia académica, particularmente la universitaria. Por eso, y en el afán de acelerar su plena inte-

gración a la sociedad europea, los gobiernos españoles decidieron asumir un plan piloto en desarrollo de los postulados y propósitos del Espacio Europeo de Enseñanza Superior – EEES, concebido en Bolonia. De manera específica, el Consejo de Ministros de España aprobó el 5 de septiembre de 2003, a propuesta de la ministra de educación Pilar del Castillo, el Real Decreto que implanta el nuevo Sistema Europeo de Créditos y el Sistema de Calificaciones en las titulaciones universitarias y el cual deberá estar en plena vigencia a más tardar el 1 de octubre del 2010.

Es en España, dado su carácter de piloto, donde más se observan las diferencias de enfoque entre Bolonia y Tuning, es decir las diferencias entre los desarrollos normativos que de Bolonia viene realizando el gobierno español y las dinámicas específicas en que avanzan las universidades como parte de Tuning:

En titulaciones, por ejemplo, gran discusión ha creado el Proyecto de Real Decreto que regula los estudios oficiales de grado, relativos a licenciado, arquitecto e ingeniero y mediante el cual, se introducen modificaciones en la duración de los estudios. En general, los estudios se reducen a cuatro años y en algunos casos a tres. Tal medida ha disgustado tanto a los gremios de profesionales como a las facultades universitarias y exponentes académicos ya que, como ocurre con Ingenierías, podría entenderse que un egresado de pregrado o técnica, según Bolonia, tendría las mismas posibilidades que los actuales ingenieros quienes han tenido que cursar más de cinco años o incluso de aquellos que asuman sus estudios en el nivel de grado. La resistencia del mundo profesional y de académicos tiene alguna justificación, el quid radica

en que el mundo empresarial y del mercado comunitario requiere de técnicos con suficiencia académica universitaria. Con seguridad, el desenvolvimiento del proyecto de mercado único y las formas de inserción europea en el nuevo orden del mundo del capital, conllevará a que un gran número de estudiantes lleguen tan sólo hasta el nivel de pregrado y no avancen hacia el nivel de licenciatura y posgrados: es la dinámica del capital frente al empleo de mano de obra.

De la misma manera, son diferentes las acepciones que se le otorga al concepto de “CREDITO” académico. Por ejemplo, mientras la norma europea que instituye el crédito europeo como unidad de medida académica a adoptar en las instituciones universitarias las remite solamente a las instituciones oficiales en todo el territorio nacional, lo cual podría significar que las instituciones privadas no estarían obligadas a adoptar en su diseño curricular el contenido de esta noción, a menos que se entienda por institución oficial toda aquella con reconocimiento por el Estado.

Aunque en el caso español, ya la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001) propuso la implantación de un sistema de créditos, la CRUE ha propuesto al gobierno español una definición de crédito convergente y consonante con los ECTS, así: entiendese por Crédito “La unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente, las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas, y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas”.

Interesante resulta también adoptar un Único Sistema de Calificaciones por

cuanto se intenta homogeneizar las variables con que se han de representar los avances en la apropiación del conocimiento por cada estudiante; ello implica mantener la vigencia de los exámenes como medio final de convalidar la obtención de créditos relegando los demás factores concurrentes en la identificación de competencias. Aún así, la homogeneidad en el sistema de calificaciones facilita aún más la movilidad y el reconocimiento automático de las titulaciones obtenidas entre las universidades de los países firmantes de la Declaración de Bolonia, lo cual debe considerarse como un componente importante en el contenido del Suplemento.

Con el nuevo sistema de calificaciones, el nivel alcanzado en los estudios se expresará en forma numérica, empleando números del 1 al 10 a los que se podrán añadir decimales y su correspondiente calificación cualitativa, en una tabla del siguiente tenor:

- De 0 a 4,9 : suspenso
- De 5 a 6,9 : aprobado
- De 7 a 8,9 : notable
- De 9 a 10 : sobresaliente

También resulta de gran interés que la aplicación del nuevo EEES en España se esfuerce en regular hasta aquellos aspectos específicos como los estímulos académicos para los estudiantes, que en principio podrían corresponder al fuero autónomo de cada Universidad. En tal

dirección, “los estudiantes que obtengan una calificación igual o superior a 9 podrán obtener la tradicional “Matrícula de Honor”, aunque su número no podrá exceder el cinco por ciento de los alumnos matriculados en la materia de que se trate. Si el número de matriculados es inferior a veinte, sólo se podrá conceder una única “Matrícula de Honor”.⁵⁶

Existen avances significativos en campos concurrentes al EEES, los cuales, de todas formas no han sido de buen recibo por los gremios de profesionales ni por las mismas universidades. Aspectos como la homologación de planes de estudio y de convalidación y homologación de títulos, de hecho crean reticencias no obstante lo difícil que implica adelantar dicho proceso para un interesado⁵⁷

En síntesis, la formalización del Proyecto EEES en España, debe pasar por la convergencia de intereses y propósitos con las universidades, especialmente las comprometidas en el proyecto Tuning. Además, para las universidades y los estudiantes universitarios de regiones diferentes a Europa, puede resultar una necesidad prioritaria avanzar en la adopción de pautas similares a las adoptadas por Bolonia, si se pretende ampliar las posibilidades de actualizar los procesos académicos, de investigación e institucionales de la universidad latinoamericana y elevar su papel en el desarrollo de estas naciones.

Notas

- ¹ Adeljalil Akkari, Natania Nogueira, Peri Mesquida. *globalização e educação: tendências, paradoxos e perspectivas*. Unimep
- ² Estrada A. Jairo. *Transnacionalización y mercantilización de la educación pública*. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3415>
- ³ Knight Jane. *La Comercialización de Servicios de Educación Superior: Implicaciones del GATS*. En: *The Observatory on borderless higher education*. Marzo de 2002
- ⁴ Reggini Horacio. *La educación Superior en la encrucijada*. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/12543>
- ⁵ Reggini Horacio. Ref. cit.
- ⁶ *Ibidem*, Ref. Cit.
- ⁷ UNESCO. *¿Son compatibles la educación y el Mercado? El correo de la UNESCO*.
- ⁸ Ver, entre otros: Merrifield John and Salisbury David. *Creating a Competitive Education Industry*. CJ25n2-1. PDF.; Merrifield John and Salisbury David. *The Competitive Education Industry Concept and why it Deserves More Scrutiny*; Merrifield John. *Specialization in a Competitive education Industry: Areas and Impacts*; Osborne Ebans. *Education Reform as Economic reform*. En: *Cato Journal*, Vol. 25, No. 2 (Spring/Summer 2005). Copyright © Cato Institute.
- ⁹ UNESCO, *son compatibles la educación y el mercado?*. *El Correo de la UNESCO*.
- ¹⁰ Pallán Carlos. *USA: el negocio de la educación superior*. <http://www.campusmilenio.com>
- ¹¹ Pallán Carlos. Ref., cit.
- ¹² Vargas Olmedo, Caicedo F., Giraldo, F. Lemus A y Cruz J.L. *Propuesta de reforma académica al Plan de Estudios de la escuela de economía*. UPTC., 2005.
- ¹³ UNESCO. Ref. Cit.
- ¹⁴ Estrada Jairo. Ref. Cit.
- ¹⁵ En Colombia, muchas universidades estatales, principalmente de provincia, tienen una matrícula estudiantil en programas tecnológicos a distancia mayor que el número de estudiantes matriculados en carreras profesionales presenciales. V., gr., las Universidades de Pamplona, Tolíma, etc., y la administración de las facultades a distancia se convierten en universidades paralelas, con muy baja capacidad tecnológica.
- ¹⁶ Buchbinder Howard & Rajagopal Pinayur. *Universidad canadiense: el impacto del comercio y la globalización*. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/96641>
- ¹⁷ Tomassini Luciano. *Cultura y desarrollo*. En: *revista de la CEPAL*, N° extraordinario,
- ¹⁸ Estrada jairo. Ref. Cit.
- ¹⁹ Tomassini Luciano. Ref., Cit.
- ²⁰ Ferrer Aldo. *América Latina y la globalización*. En: *Re. De la CEPAL*, N° especial,
- ²¹ PNUD. *Informes sobre Desarrollo Humano, 2005: medir el desarrollo e influir en la política*. www.undp.org/hdro.
- ²² Ferrer Aldo. Ref. Cit.
- ²³ Argentina: *cambios en la relación entre universidad y sociedad: "La urgencia de Transferir"*. <http://www.firgoa.usc.es/drupal/node/12547>
- ²⁴ Argentina: Ref. Cit.
- ²⁵ Stolowicz Beatriz. *La Universidad pública latinoamericana. ¿casamanta conservadora?* <http://www.firgoa.usc.es/drupal/node/11874>

- ²⁶ Stolowicz Beatriz. La Universidad pública latinoamericana. ¿casamanta conservadora? <http://www.firgoa.usc.es/drupal/node/11874>
- ²⁷ CEPAL. Trtansformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa (LC/G.1601-P), Santiago de Chile, marzo de 1990.
- ²⁸ CEPAL. Ref., Cit.
- ²⁹ The International Association of Universities. Internationalisation of Higher Education: Trends and Developments since 1998. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Meeting of Higher Education Partners. Paris, 23-25 June 2003
- ³⁰ UNESCO. Ref., Cit.
- ³¹ CEPAL. Ref., Cit.
- ³² CEPAL. Ref., Cit.
- ³³ Guy Haug. Reformas universitarias en Europa: retos con oportunidades. 19-09-04 Universidad de Santiago de Compostela. Guy Haug, uno de los padres del proceso para la creación de un espacio universitario europeo. Miembro de la Comisión Nacional de Acreditación de Aneca.
- ³⁴ La Vanguardia. 19-09-2004.
- ³⁵ MECD Europeiza el sistema de créditos. <http://www.Aprendemas.com>
- ³⁶ Hacia un Espacio Europeo de Enseñanza Superior. En: Boletín de Educación Superior. Numero 25, Enero de 2003. www.crue.org
- ³⁷ "Tuning" - Afinar las estructuras educativas de Europa Proyecto piloto apoyado por la Comisión Europea en el marco del programa Sócrates. Education and Training. <http://Europa.eu.int/comm/education>
- ³⁸ Una Mirada A Bolonia a las puertas del 2004. <http://www.Aprendemas.com> 45 countries participate in the Bologna Process and are members of the Follow-up Group: Albania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaijan, Belgium (Flemish Community and French Community), Bosnia and Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Cyprus, the Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, France, Georgia, Germany, Greece, the Holy See, Hungary, Iceland, Ireland, Italy, Latvia, Liechtenstein, Lithuania, Luxembourg, Malta, Moldova, the Netherlands, Norway, Poland, Portugal, Romania, the Russian Federation, Serbia and Montenegro, the Slovak Republic, Slovenia, Spain, Sweden, Switzerland, "the former Yugoslav Republic of Macedonia", Turkey, Ukraine and the United Kingdom. In addition, the European Commission is a voting member of the Follow-up Group. The Council of Europe, the National Unions of Students in Europe (ESIB), the Education International (EI) Pan-European Structure, the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), the European University Association (EUA), the European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), the European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES) and the Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (UNICE) are consultative members of the Follow-up Group. Ver: Ref., Cit. 37
- ³⁹ The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005
- ⁴⁰ Guy Haug. Ref. cit.
- ⁴¹ Education and Training. "Tuning", Ref., Cit.
- ⁴² Education and Training. "Tuning". Ref., Cit.
- ⁴³ Guy Haug. Ref. cit.
- ⁴⁴ The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005
- ⁴⁵ Guy Haug. Ref., Cit.
- ⁴⁶ MECD . Ref., Cit. <http://www.Aprendemas.com>
- ⁴⁷ Hacia un Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Boletín de Educación Superior. Numero 25, enero, 2003. www.crue.org
- ⁴⁸ Guy Haug. Ref., Cit.
- ⁴⁹ Europa aún suspende en Educación y formación. <http://www.aprendemas.com>
- ⁵⁰ Una Mirada A Bolonia a las puertas del 2004. <http://www.Aprendemas.com>
- ⁵¹ Education and Training. "Tuning"... Ref., Cit.
- ⁵² Education and Training. "Tuning"... Ref., Cit.
- ⁵³ MECD. Ref., Cit.
- ⁵⁴ MECD. Ref., Cit.
- ⁵⁵ Guy Haug. Ref., Cit.
- ⁵⁶ Hacia un Sistema Europeo de Enseñanza Superior. Boletín de Educación Superior. Numero 25, enero de 2003. www.crue.org
- ⁵⁷ Una mirada a Bolonia. Ref., cit.

Bibliografía

Adeljalil Akkari, Natania Nogueira , Peri Mesquida. globalização e educação: tendências, paradoxos e perspectivas. Unimep

Argentina: cambios en la relación entre universidad y sociedad: “La urgencia de Transferir”. <http://www.firgoa.usc.es/drupal/node/12547>

Buchbinder Howard & Rajagopal Pinayur. Universidad canadiense: el impacto del comercio y la globalización. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/96641>

CEPAL. Trtansformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa (LC/G.1601-P), Santiago de Chile, marzo de 1990.

Estrada A. Jairo. Transnacionalización y mercantilización de la educación pública. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3415>

Europa aún suspende en Educación y formación. <http://www.aprendemas.com>

Ferrrer Aldo. América latina y la globalización. En: Re. De la CEPAL, N° especial,

Guy Haug. Reformas universitarias en Europa: retos con oportunidades. 19-09-04 Universidad de Santiago de Compostela. Guy Haug, uno de los padres del proceso para la creación de un espacio

universitario europeo. Miembro de la Comisión Nacional de Acreditación de Aneca.

Hacia un Espacio Europeo de Enseñanza Superior. En: Boletín de Educación Superior. Numero 25, Enero de 2003. www.crue.org

Knight Jane. La Comercialización de Servicios de Educación Superior: Implicaciones del GATS. En: The Observatory on borderless higher education. Marzo de 2002

La Vanguardia. 19-09-2004.

MECD Europeiza el sistema de créditos. <http://www.Aprendemas.com>

Merrifield John and Salisbury David. Creating a Competitive Education Industry. CJ25n2-1. PDF. ; Merrifield John and Salisbury David. The Competitive Education Industry Concept and why it Deserves More Scrutinity; Merrifield John.

Specialization in a Competitive education Industry: Areas and Impacts; Osborne Ebans. Education Reform as Economic reform. En: *Cato Journal*, Vol. 25, No. 2 (Spring/Summer 2005). Copyright © Cato Institute.

Pallán Carlos. USA: el negocio de la educación superior. <http://www.campusmilenio.com>

PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano, 2005: medir el desarrollo e influir en la política. www.undp.org/hdro.

Reggini Horacio. La educación Superior en la encrucijada. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/12543>

Stolowicz Beatriz. La Universidad pública latinoamericana. ¿casamanta conservadora? <http://www.firgoa.usc.es/drupal/node/11874>

The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005

The International Association of Universities. Internationalisation of Higher Education: Trends and Developments since 1998. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Meeting of Higher Education Partners. Paris, 23-25 June 2003

Tomassini Luciano. Cultura y desarrollo. En: revista de la CEPAL, N° extraordinario

“Tuning” - Afinar las estructuras educativas de Europa Proyecto piloto apoyado por la Comisión Europea en el marco del programa Sócrates. Education and Training. <http://Europa.eu.int/comm/education>

UNESCO. ¿Son compatibles la educación y el Mercado? El correo de la UNESCO.

Una Mirada A Bolonia a las puertas del 2004. <http://www.Aprendemas.com>

Vargas Olmedo, Caicedo F., Giraldo, F. Lemus A y Cruz J.L. Propuesta de reforma académica al Plan de Estudios de la escuela de economía. UPTC., 2005.