
Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior

Carmen García Guadilla*

Los importantes cambios sociales de los que estamos siendo testigos tuvieron su primera expresión como exigencias a la educación superior en las reformas que se hicieron en los países avanzados en la década de los '80, y en un buen número de los países latinoamericanos en la década de los '90. Esta generación de reformas estuvo orientada fundamentalmente a responder a las presiones de la globalización económica. En este sentido, los países con mayor dinamismo en hacer las reformas en América Latina fueron aquellos con mayores exigencias por entrar en procesos de globalización económica, como Chile en los '80, o en procesos de integración –abierta a la globalización– de los '90, como México con el Tratado de Libre Comercio, y los países sudamericanos asociados al Mercosur.

Ahora bien, la entrada del nuevo siglo viene acompañada con nuevas fuerzas de cambio en las instituciones de educación superior (IES), en las cuales está impactando una nueva generación de reformas. Estos nuevos fenómenos están asociados a la emergencia de una vigorosa globalización del conocimiento, un mercado educativo sin fronteras, nuevos proveedores y, con ellos, nuevos modelos de ofertas educativas. Esta nueva situación, muy competitiva internacionalmente, puede ser amenazadora para nuestros países si se descuida el calibre de su alcance.

* Profesora titular del Centro de Estudios del Desarrollo de la Universidad Central de Venezuela. Trabajó en UNESCO-IESALC por varios años y, desde entonces, se dedica a temas relacionados con la educación superior comparada en América Latina. Es autora de numerosas publicaciones, nacionales e internacionales.

En la primera parte del presente trabajo se presenta un breve balance de las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina en la década de los '90, para pasar a plantear, en la segunda parte, las nuevas fuerzas de cambio que están irrumpiendo vigorosamente en estos primeros años del nuevo milenio.

Balance de la década de los '90

En el ámbito de la educación superior, las décadas de los '80 y '90 se recordarán por un importante dinamismo en reformas a nivel del Estado. También hubo bastante actividad en otros ámbitos: en las dinámicas de crecimiento diferenciado, en el campo de la investigación sobre la propia educación superior; y, muy especialmente, en los procesos de aprendizaje, a partir del impacto que tuvieron las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), especialmente de la *world wide web*, cuya aparición en 1992 tuvo una repercusión mayor a la prevista por los especialistas en prospectiva. En América Latina este último aspecto no tuvo un impacto tan extendido como lo hizo en países más avanzados, pero es indudable que afectó a las instituciones con mayores recursos.

Cambios en las dinámicas del crecimiento

Desde el punto de vista cuantitativo, la segunda mitad del siglo XX pasará a la historia de la educación superior como la época de la *expansión* más espectacular de los sistemas de educación superior. El número de estudiantes matriculados en todo el mundo se multiplicó por más de seis veces, pasando de los 13 millones que había en 1960 a los 82 millones que se registraron en 1995. Este volumen de matrícula se manifiesta de manera más aguda en los países desarrollados, habiendo en la actualidad más de veinte países que tienen lo que se llama megasistemas, esto es, sistemas de educación superior con más de un millón de estudiantes¹. Dentro de esos veinte países se encuentran tres de América Latina: Brasil, México y Argentina. Sin embargo, la diversidad en la región es muy grande, pues en el otro extremo se encuentran nueve países con sistemas de menos de 150.000 estudiantes, esto es, con sistemas nacionales de educación superior (SNES) menores a algunas megainstituciones como la UBA y la UNAM².

A pesar del crecimiento en el número de estudiantes (actualmente cerca de 8 millones), el promedio de tasa de matrícula de educación superior en América Latina es de 17,4, parecido al promedio mundial, pero significativamente mucho más bajo que el promedio de los países avanzados, que es de alrededor de 60%³. Ahora bien, ese promedio regional (17,4%) cubre grandes diferencias entre los países, pues mientras Argentina ha alcanzado una tasa de matrícula que lo ubica en el modelo de acceso universal⁴, doce países están en el modelo de masas⁵, mientras que todavía son siete los países que tienen el modelo de élite⁶.

Por su parte, el crecimiento del número de instituciones (actualmente cerca de 6 mil) fue acompañado de una importante diferenciación, estudiada por muchos analistas, creándose un porcentaje importante de instituciones diferentes a la universidad. El porcentaje de establecimientos de educación superior no universitarios es de 85,5% (aún cuando el porcentaje de matrícula es de 31%)⁷. Por su parte, el sector privado de la región ha sido uno de los que mayor crecimiento tuvo en el mundo en la última década (Johnstone, 1998), cubriendo más del 38% de la matrícula total. A comienzos de los '60 solamente Brasil, Colombia y Chile tenían un sector privado mayor al 20%, mientras que en 1995 la mayoría de los países latinoamericanos alcanzaron ese mismo porcentaje, siendo que Brasil, Colombia y Chile alcanzan para esa última fecha porcentajes mayores al 50% en el sector privado.

La región tiene casi 9 mil programas de postgrado, incluyendo especializaciones, maestrías y doctorados, siendo la maestría la que más presencia tiene, puesto que representa el 51% de todos los programas de postgrado. El desarrollo de este cuarto nivel de educación ha sido mérito del sector público, pues 75% de la matrícula pertenece a este sector. Este pequeño pero importante desarrollo cubre grandes diferencias, siendo Brasil y México los que están a la cabeza, correspondiendo a estos países el 71% de la matrícula total de la región en maestrías y doctorados.

Las reformas a nivel del sistema

La generación de reformas a finales del siglo XX se caracterizó fundamentalmente por cambios en los modelos de financiamiento, exigencia de eficiencia a través de la implantación de sistemas evaluativos y presiones por relaciones más estrechas con el sector productivo. En gran parte de los países de América Latina, las transformaciones derivadas de esa generación de reformas⁸ tuvieron lugar en la década de los '90, excepto en Chile, cuya reforma comenzó en los '80. De esas reformas, la evaluación ha tenido un lugar tan central que algunos analistas no vacilan en considerar a la década de los '90 como la "década de la evaluación" (Días Sobrinho, 2001). Agencias internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial tuvieron un papel importante en la introducción en el discurso de la agenda de transformación, con los diferentes matices que caracterizan a cada una de esas organizaciones.

Sistemas nacionales de evaluación y/o acreditación fueron implementados a nivel nacional en Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Costa Rica y México. Mientras Argentina, Brasil, México, Costa Rica y Cuba priorizaron los sistemas de evaluación en primer término, Chile y Colombia priorizaron la acreditación. En algunos de estos países, las reformas estuvieron acompañadas por cambios en las leyes de educación superior, como fue el caso de Chile, Argentina, Brasil y Colombia. Pero otro grupo de países no hizo ni reformas ni cambios legales.

Durante los '90 también se dio una maduración de algunas tendencias, como el crecimiento del nivel de postgrado y el desarrollo de proyectos estratégicos de ciencia y tecnología en países como Brasil, México, Argentina, Chile, Venezuela y Colombia. También tuvo lugar el desarrollo de algunas instituciones virtuales, como el Instituto Tecnológico de Altos Estudios, en Monterrey, México; la Universidad Virtual de Brasilia, que coordina la red de ocho universidades llamadas Universidad Virtual de Centro-Oeste (UNIVIRCO); Universidad Red, coordinada por Argentina, con participación de Brasil, Gran Bretaña e Israel; Red de Información Iberoamericana (RIBIE), con la participación de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, México, Perú, Venezuela y España (Silvio, 2000).

En cuanto a los procesos de globalización relacionados con la educación superior, éstos se dieron en el contexto de los acuerdos económicos, siguiendo el esquema de regionalismo abierto, promoviendo la integración regional y subregional. Entre los diferentes bloques subregionales existentes, el MERCOSUR (Mercado Común de los países del Sur) y el TLC (Tratado de Libre Comercio de Norteamérica) fueron los que llevaron a cabo explícitas políticas de integración en el nivel de educación superior. Sin embargo, el impacto que han tenido estas actividades no ha sido muy alentador en ninguno de los dos casos⁹.

Aunque no hay elementos que permitan comparar estas dos experiencias¹⁰, sin embargo, la concepción del MERCOSUR –definida por la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM)– integra la intención de cooperación y equidad de manera explícita. Aunque el MERCOSUR –al igual que el TLC– es también un tratado comercial, en la etapa inicial de su constitución se dio relevancia a los aspectos culturales y educacionales, dentro de una inquietud compartida por alcanzar un desarrollo con equidad. En cambio, el caso del TLC ha sido considerado por algunos autores como supeditación de México a Estados Unidos¹¹.

En el caso de la cooperación internacional, los programas con mayor actividad en la década de los '90 fueron el ALFA (América Latina Formación Académica) y el COLUMBUS (Colaboración en Gestión Universitaria entre Universidades y Académicos). Aprobado en 1994, el ALFA es financiado por la Unión Europea. Su principal objetivo es la cooperación a través de la integración de instituciones de educación superior europeas y latinoamericanas. La primera parte del programa ya se cumplió, y la segunda parte cubre el período 2000-2005. El núcleo central en la segunda etapa es la movilidad de estudiantes (de doctorado, maestría y especialización), así como estancias cortas para investigadores. Por su parte, el plan COLUMBUS fue creado en 1987 con el apoyo del Consejo de Rectores Europeos. Agrupa actualmente a 80 instituciones, 50 de América Latina. En noviembre de 2000, el acuerdo "*The Turin Action Plan for Euro-Latin American University Cooperation*", fue firmado por 130 rectores de 32 países.

Investigación sobre educación superior

Durante la década de los '90 se produjo una importante reflexión sobre la propia actividad del campo de la educación superior. A nivel internacional fueron relevantes dos reuniones internacionales¹², y la publicación de varios libros dedicados a reflexionar sobre la propia actividad de la educación superior como campo de estudio (Schwarz y Teichler 2000; Teichler, 2000; Albatch y Sadlak, 1997). En América Latina también hubo distintas reuniones para tratar el tema de la agenda de investigación, entre ellas dos reuniones de expertos organizadas por la UAN de México, al comienzo y al final de la década, y dos eventos en Argentina sobre el tema de la universidad como sujeto y objeto de investigación, con extensa participación de las comunidades académicas interesadas en el tema de la educación superior. Por otro lado, se crearon revistas tan importantes como *Pensamiento Universitario* en Argentina, y *Avaliação* en Brasil. Asimismo, se creó la RISEU, una red de investigadores con una web muy completa para ellos y demás público interesado en los estudios sobre educación superior. Fue también quizás la década donde mayores reuniones se hicieron sobre el tema de la transformación de la educación superior, auspiciadas por organismos internacionales y regionales.

Desde el punto de vista conceptual, se avanzó en la región con reflexiones relacionadas con la teoría de la educación superior comparada¹³, con la interdisciplinariedad (Roberto Follari), con la gestión y organización (algunos autores mexicanos), y con la crítica a la universidad, a veces con un lenguaje metafórico que recuerda a los postmodernos radicales que plantean el fin de la universidad¹⁴. Hubo además importantes estudios en distintos países dedicados a las temáticas de las reformas del sistema, especialmente la gestión, la organización y la evaluación. Podría decirse que los países con mayores dinámicas de investigación fueron Argentina, Brasil y, últimamente, México¹⁵. Hubo también dos estudios comparados –uno financiado por la Fundación Ford, y coordinado en distintos momentos por José Joaquín Brunner y Jorge Balan– que dieron lugar a varios libros sobre políticas comparadas en cinco países de la región: México, Chile, Brasil, Argentina y Colombia (Kent, 1996). El otro estudio comparado, más de tipo cuantitativo, fue elaborado bajo los auspicios de una de las cátedras de la UNESCO, donde se compara por primera vez información básica de los diecinueve países de la región (García Guadilla, 1998).

A pesar de los avances en investigación que ha habido en algunos países, la institucionalización de la educación superior como campo de estudio en la región es aún precaria comparada con los países centrales. Se hace indispensable crear espacios de investigación orientados a la producción de conocimientos que posibiliten construcciones crítico-reflexivas con referentes endógenos que sean capaces de interpretar las especificidades de nuestros países. En momentos en que se está desdibujando el modelo de “universidad ideal” como proyecto logocéntrico, cuestionándose su ejercicio de autoridad absoluta en cuanto a la universalidad de

la verdad, se nos presenta un intersticio de libertad para reflexiones endógenas orientadas a reafirmar la identidad de las instituciones académicas, en respuesta a la pertinencia que demanda la especificidad de nuestras sociedades.

A nivel internacional fueron importantes los estudios vinculados a la toma de decisiones como los de Burton Clark, Peter Maasen, Frank van Vught, orientados a los temas de gestión, evaluación y organización. Muy discutido fue el famoso triángulo de coordinación, de Burton Clark (Estado–mercado–oligarquía académica) presentado a comienzos de los ‘80, por cuanto se planteó la necesidad de revisarlo y ampliarlo tomando en cuenta los cambios ocurridos desde esa fecha. Uno de los aspectos importantes de la obra de Clark de los ‘80, y que todavía sigue vigente, fue el planteamiento acerca de la peculiar estructura organizativa típica de las IES, una especie de “anarquía organizada”, caracterizada por una abundante fragmentación. Para algunos autores –van Vught (1993)– esa fragmentación organizativa explica la milagrosa adaptabilidad de muchas universidades, facilitando la diversidad entre ellas. En cierta manera, Clark mismo enriqueció su propio esquema –sin hacerlo explícito– al resaltar la importancia de la organización en su último trabajo de universidades emprendedoras (1998). Sin embargo, para algunos autores, tanto los trabajos de Clark como los de otros intelectuales dedicados a los temas de gestión universitaria tienen la debilidad de no incluir en sus análisis la perspectiva de la globalización, crucial para entender las nuevas dinámicas institucionales en los nuevos contextos (Maasen, 2001). También hubo reflexión conceptual vinculada al tema de la modernidad y la postmodernidad, especialmente de factura anglosajona: por un lado, la literatura norteamericana sobre postmodernidad y educación superior –teóricamente vinculada a autores franceses como Lyotard y Derrida– y, por el otro, los interesantes aportes de autores ingleses (como Peter Scott y Richard Barnet, entre otros), quienes matizaron las posiciones postmodernas francesas con influencias de la teoría de la complejidad.

Nuevas fuerzas de cambio en la primera década del tercer milenio

Las diferentes dinámicas asociadas a un mercado competitivo emergente están configurando nuevas ofertas educativas, cuyo impacto en los SNES de los países de la región resulta todavía difícil de evaluar. Entre estas dinámicas llama la atención la fuerza con que las IES de los países avanzados, especialmente los de habla inglesa (Estados Unidos, Gran Bretaña, Canadá, Australia) están dominando las dinámicas de globalización del conocimiento. Por ejemplo, la British Open University opera en veintiún países con 30% de matrícula fuera de Gran Bretaña. El 70% del contenido académico que circula por Internet es originario de Estados Unidos. El inglés se está convirtiendo en el lenguaje académico del siglo XXI, así como el latín lo fue en la época de las universidades medievales. Las dinámicas de movilización de conocimientos está suplantando la movilización de las perso-

nas. Por otro lado, existen fenómenos interesantes que habrá que aprovechar, como por ejemplo el hecho de que el MIT tenga planeada una gigantesca inversión para poner en línea todos sus cursos absolutamente gratis. Pero también existen otros fenómenos que habrá que enfrentar abiertamente por los efectos perversos que pueden tener para nuestros países, como es la comercialización salvaje de la educación. En este sentido, resulta preocupante la consideración –todavía no aprobada– que presentó la Organización Mundial de Comercio acerca de incluir a la educación superior como un bien de importación y exportación, sujeto a los reglamentos de los protocolos de ese organismo¹⁶.

Los fenómenos descritos están produciendo nuevos modelos de universidad, algunos de ellos con nuevos tipos de proveedores, ofreciendo educación no convencional. Cada uno de ellos tiene su propio atractivo, y diferentes tipos de vinculaciones con el entorno. En estos nuevos contextos están apareciendo nuevas modalidades de universidad, entre ellas la universidad virtual¹⁷ y la universidad corporativa (empresarial)¹⁸, que competirían con el modelo tradicional, al que en consecuencia se le exige que se transforme en universidad emprendedora o innovadora¹⁹.

También comienza a surgir un mercado educativo de carreras y programas de postgrado a distancia que pondrá en apuros a los propios sistemas nacionales de educación superior de los países menos avanzados. Por ejemplo, los postgrados de administración y negocios de universidades tan conocidas como MIT, Cambridge, Harvard y Stanford, entre otros (que además han formado alianzas para ofrecer programas virtuales de alta calidad), ya están compitiendo con instituciones latinoamericanas de reconocido prestigio en ese área, por lo cual las instituciones nacionales deberán crear también alianzas regionales e internacionales, y someterse a procesos de acreditación internacionales para que puedan sobrevivir en los nuevos espacios de competencia. Si bien algunos de esos programas son de calidad, patrocinados por grandes universidades, muchos otros son de cuestionada o desconocida calidad, y lamentablemente podrían crecer a costa de la poca información de los usuarios.

En todo caso, estos nuevos fenómenos de cambio que están irrumpiendo con fuerza en la presente década de comienzos del siglo XXI tienen que ver por un lado con las exigencias de la globalización económica, como la exigencia de calidad, pertinencia, competitividad y ampliación en el acceso, mientras que otros aspectos tienen que ver con una intensificación de la globalización educativa y, por lo tanto, de la internacionalización como forma activa de responder a la globalización del conocimiento²⁰.

Ahora bien, en este punto de inflexión histórica en el que estamos viviendo existen en América Latina situaciones muy diversas. Por un lado, se encuentra un grupo de países que durante la década de los '90 llevaron adelante importantes reformas, y al menos han logrado –aunque sea débilmente y en algunos casos con significativas tensiones– organizar algunos aspectos de los sistemas nacionales de

educación superior. En el otro extremo se encuentra otro grupo de países que no realizaron ninguna de las transformaciones asociadas a la agenda de los '90.

Los países que hicieron reformas, si bien en la mayoría de los casos lograron implantar un cierto orden a los sistemas nacionales de educación superior respectivos, sin embargo no fueron capaces de resolver los problemas básicos de acceso, equidad, calidad y recursos financieros. Muchas de estas reformas se llevaron a cabo continuando con los contextos de gestión –rígidos, centralizados y poco flexibles– que caracterizaron el modelo de organización anterior²¹. En una gran parte de los casos los procesos de evaluación se hicieron dentro del formato burocrático, sin que hubiera una real participación de la comunidad académica. Siendo que esta participación es fundamental para crear una cultura de la evaluación entendida como construcción de conocimientos colectivos orientada a la autorregulación institucional, es preocupante que el modelo de autoevaluación participativa sea el que menos está presente en las experiencias de la región. Asimismo, hubo falta de protagonismo de los profesores, lo cual es explicado, entre otros factores, por las bajas remuneraciones en instituciones públicas de un buen número de países.

Por otro lado, en los casos en que se crearon nuevas coordinaciones para sustentar las reformas (Comisiones de Evaluación y Acreditación, Comisiones de Apoyo a la Modernización, etc.), las mismas fueron diseñadas de la misma manera que las coordinaciones anteriores de los años '60 y '70 (las Oficinas de Planificación). Esto significa que, si bien las nuevas coordinaciones son diferentes en cuanto a las funciones, sin embargo no incorporaron formas más eficientes de organización (horizontal, interactiva, descentralizada), de manera que muchos de estos procesos se debilitaron por la burocratización de sus procedimientos.

Ahora bien, existe un segundo grupo de países que no hicieron o no avanzaron en ninguna reforma durante los '90. Este grupo, por lo tanto, además de tener que encarar los desafíos emergentes de la primera década del tercer milenio, debe al mismo tiempo enfrentar las tensiones acumuladas por no haber realizado las reformas orientadas a organizar el sistema, pero además debe superar también las irracionalidades adheridas del modelo anterior, sin las cuales se hace muy difícil realizar cualquier tipo de transformaciones (Kells, 1998).

Autorreflexión, identidad y globalización

Una permanente vigilancia crítica debe asignar a la educación superior un papel constructivo, ya que las posibilidades *ilimitadas* del conocimiento y la información, que son la materia prima en la que descansa el avance de la ciencia y la cultura de los pueblos, deben desarrollarse de manera tal que el capital cultural (incluido el científico y técnico) no sea aprovechado solamente por el capital económico o la ideología del puro mercado. Los adelantos de la ciencia y la tecnología son adelan-

tos de la civilización, y las instituciones académicas deben ser activas en no permitir que sean monopolizados por un modelo que esté exclusivamente al servicio del capital económico, sino que, de manera más amplia, estén dirigidos a satisfacer las necesidades materiales y humanas de toda la sociedad y a ejercer la creatividad en todas las dimensiones de la vida. En contextos competitivos del escenario orientado excesivamente al mercado, entran en juego actores con necesidades diversas, por lo cual el campo de pertinencia se convierte en un campo de fuerzas con intereses que presionan por ejercer hegemonías arbitrarias. Para construir respuestas pertinentes, las instituciones académicas deberán situarse en un campo donde las crisis, las turbulencias y los desórdenes dejen de verse sólo como contextos de riesgo y comiencen a vislumbrarse como campos de posibilidades. Para una construcción compartida de nuevas realidades será preciso el trabajo colectivo de todos los actores involucrados en la construcción de una sociedad del conocimiento que garantice la equidad y el servicio a todos los sectores sociales. Los diferentes cambios que desde múltiples perspectivas tienden a reforzarse mutuamente caracterizan al actual período de transición, debido a las crisis que produce lo que tiende a desaparecer y la dificultad de lo nuevo que no acaba de emerger. En este período, el espacio de responsabilidad de las IES, y especialmente de las universidades, es muy amplio, debido a la importante masa crítica con la que cuentan y la calidad de sus recursos humanos. Tomando en cuenta su enorme responsabilidad, las instituciones académicas deben ser decisivas en abrir intersticios que lleven a opciones solidarias y sustentables.

Todo lo anterior está exigiendo pensar la educación superior, y especialmente la universidad latinoamericana, tomando en cuenta múltiples y complejas dimensiones. En primer lugar, y desde el punto de vista de los aspectos institucionales y académicos, se debe pensar la universidad desde la perspectiva de los cambios organizacionales, la renovación de los conocimientos, su transferencia más efectiva al grueso de la sociedad, con enfoques transdisciplinarios vinculados a las necesidades de las grandes mayorías, de las inversiones en tecnología, de los nuevos roles de los profesores e investigadores. En segundo lugar, desde la perspectiva de las políticas nacionales, debe pensarse el nuevo papel que debe jugar el sector público, y apoyarlo contundentemente para que se responsabilice de los aspectos estratégicos que el sector privado no va a cubrir, especialmente en áreas como la ciencia básica, y la garantía del acceso a la población que tiene talento pero que no tiene medios económicos. En tercer lugar, en nuestros países, la educación superior y especialmente la universidad deben asumir una conciencia política que busque contrabalancear la conectividad con el mundo y la interacción con las comunidades locales. En este sentido, se hace urgente pensar la universidad pública latinoamericana como institución estratégica que reflexione y dé respuestas a los riesgos de la nueva globalización, a los excesos que pueda tener la creciente tendencia de la acreditación internacional, y a la acreditación de la educación no formal e informal²², pero también que produzca conocimientos necesarios a nuestras sociedades, construya y difunda valores solidarios, y posibilite la equidad.

Si bien esas responsabilidades deberían ser también asumidas por el sector privado, corresponde al sector público garantizarlas, pues es posible que en muchos casos el sector privado tienda, por diversas razones, a sumarse a la nueva situación de posibles alianzas con lo privado internacional y, en algunos casos, de manera lucrativa. En este sentido, se puede entrever que así como la década de los '90 fue –en nuestros países– la década de la gran expansión de lo privado nacional, es posible que la presente década del nuevo milenio se caracterice por la expansión de lo privado internacional con particular peso de lo virtual, que solo o en alianza con lo privado nacional estará en disposición de invadir el mercado de nuestros países a través de redes extraterritoriales. Si esta situación se hace realidad, ella traerá nuevas inquietudes a los países de la región, pues ¿cómo podrán los Estados nacionales regular los excesos del mercado internacional lucrativo de calidad desconocida, si no fueron capaces de regular los excesos de las instituciones privadas nacionales de calidad cuestionada? Por otro lado, se presume que si bien las reformas de la década de los '90 fueron reformas del sistema, la nueva generación de reformas va a incidir mayormente en las instituciones debido, fundamentalmente, al impacto de la internacionalización. En este sentido, y en el caso de nuestros países, habrá mayor necesidad de reflexionar sobre las condiciones que puedan hacer posible la construcción de redes que tengan la capacidad de conectar lo global, lo local y lo institucional.

Otro aspecto al cual se debe buscar respuestas por su tendencia a profundizarse en el futuro es el incremento de la fuga de talentos que la internacionalización facilita. Este es un fenómeno que continuará en ascenso si no se garantiza que la inversión en educación superior vaya acompañada de un sostenido desarrollo nacional, con un nivel de vida adecuado. La búsqueda de talentos no tiene fronteras y, por tanto, de nada sirve que un país invierta en tener instituciones de alta calidad si no cuenta con la debida demanda de sus graduados, pues estos serán absorbidos por la demanda internacional, como ya esta ocurriendo en algunos países. En este sentido, el concepto de pertinencia –con el cual la UNESCO ha insistido reiteradamente– es fundamental para garantizar al máximo que los esfuerzos realizados por todos los actores interesados en el desarrollo de un capital intelectual y ético deseado respondan a los fines de una sociedad involucrada en un desarrollo socialmente sostenible.

Por otro lado, también deben buscarse soluciones al problema de la generación de relevo en las instituciones académicas. El incremento de las jubilaciones que está ocurriendo en todos los países de la región, debido al período de tiempo transcurrido después del ciclo expansivo de las décadas de los '60 y '70, sin la debida incorporación de la generación de relevo, pone en peligro los esfuerzos que se hicieron en el desarrollo de instituciones públicas y en la construcción de los sistemas nacionales de educación superior.

Brecha digital, globalización del conocimiento y posibles escenarios

Otro aspecto crucial para nuestros países es el impacto de la brecha digital, y la cuestión de cómo responder de manera no subordinada a la globalización del conocimiento. En la presente década, la educación superior emerge asociada a centros separados de restricciones locales, con gran impacto de las TIC en espacios virtuales y extraterritoriales, con nuevos proveedores de la educación superior, y con acreditadoras internacionales. Estas fuerzas probablemente demanden nuevas reformas, no tanto a nivel del sistema –como fue en la anterior generación de reformas que respondían al impacto de la globalización económica– sino de las propias instituciones de educación superior, respondiendo a las presiones de la globalización del conocimiento.

En este nuevo contexto surgen preguntas para los países latinoamericanos, especialmente cuando se toma en cuenta la brecha digital que ya comienza a observarse en muchos de ellos. Frente a estas nuevas condiciones, se pueden visualizar varios escenarios:

- *Localismo con irrelevancia.* En este escenario las instituciones académicas estarán excluidas de la globalización. Ello puede ser debido a la posibilidad de ser marginadas de este proceso, por su inhabilidad para conectarse con las redes del conocimiento mundial. En este escenario, las universidades se convertirán en irrelevantes para el mundo, con poca capacidad de ser útiles al desarrollo de sus propias sociedades y, como resultado, con pocas posibilidades de sobrevivir.
- *Globalización con subordinación.* En este escenario, las instituciones académicas estarán conectadas a la globalización a través del consumo de conocimiento producido afuera, pero no serán capaces de producir conocimiento pertinente específico a las necesidades de sus propias sociedades. En este escenario, las universidades serán relevantes en la globalización del conocimiento solamente como clientes del *software* y de los servicios educacionales producidos por los países avanzados. En este caso, la transferencia del conocimiento a sus sociedades adolecerá de una adecuada interacción con el desarrollo de sus propias comunidades.
- *Globalización con interacción.* En este escenario, las instituciones académicas participarán de la globalización del conocimiento, de una manera interactiva, absorbiendo pero también produciendo conocimiento relevante a sus sociedades, el cual podrá interactuar con el conocimiento universal. Un conocimiento pertinente implica una óptima combinación entre el conocimiento abstracto (universal, especialmente relacionado con la ciencia y la tecnología) y el conocimiento contextualizado, en estrecha relación con las culturas locales, con las memorias de todos los grupos sociales (historia), con las

necesidades del medio social. En este escenario, será crucial el papel comunicativo y reflexivo de las instituciones académicas. Este es el mejor contexto tanto para los países no avanzados como para los avanzados, pues cuando las culturas excluyen, pierden, y cuando incluyen, ganan.

Probablemente la realidad no se asemeje a ninguno de esos escenarios, sino más bien a diferentes combinaciones de ellos. También puede ocurrir la emergencia de otros no imaginados, debido a la incertidumbre de los momentos actuales. Pero en cualquier caso, los países no avanzados tienen la gran necesidad de instituciones que contribuyan al desarrollo nacional, de producir investigación relevante a sus necesidades locales, y de participar en el fortalecimiento de la sociedad civil. Esta es también una gran responsabilidad para las élites intelectuales de nuestros países, muchas de ellas moviéndose cada vez más en espacios globales y extraterritoriales.

Para ello, no se debería recurrir –como muchas veces ha sucedido– a la idea de universidad heredada del siglo XIX, ni en su versión napoleónica ni en su versión humboldiana. La idea moderna de la universidad –heredada de la Ilustración– plantea la unidad de la cultura (la de la modernidad), considerando la posibilidad de la verdad científica y la misión espiritual del conocimiento. El debate de la idea de universidad en las controversias de la Ilustración refleja las transformaciones de la modernidad, haciendo énfasis en la razón. A partir de la modernidad, mucho se ha escrito sobre la idea de universidad, orientado –con posiciones diferentes– a considerar la universidad como “la más clara conciencia espiritual de la época”²³. Pero algunos autores, como el brasileño Darcy Ribeiro (1971), y en la actualidad de Sousa Bonaventura (1994), plantean sabiamente cambiar la “idea de universidad” por la “universidad de las ideas”.

Si los autores de los propios países donde surgió la universidad moderna y occidental están criticando y abandonando la mayor parte del arsenal conceptual y epistemológico de esa idea, resulta pues legítimo y urgente pensar la universidad (o las universidades) latinoamericanas desde la perspectiva de los distintos modelos de universidad que ya existen. Y dentro de ellos, amerita una atención particular la universidad pública, por su papel histórico en garantizar espacios que contribuyan a consolidar sociedades soberanas frente a la globalización troglodita, y más justas en cuanto a atender poblaciones que han estado excluidas de los beneficios del conocimiento que ellas producen.

Comenzar a imaginar las condiciones de un escenario deseable para la educación superior, y en especial para la universidad pública latinoamericana, implica comenzar por poner sobre la mesa los principales problemas que tienen nuestras sociedades, y la escasa habilidad que ha tenido la universidad para contribuir con respuestas pertinentes. Esta condición podría facilitar la construcción de espacios que configuren pensamientos y acciones dirigidos a fortalecer aspectos como:

- El compromiso con la diversidad de comunidades e instituciones que caracterizan a nuestras sociedades. Compromiso con la formación, pero también con el servicio y sobre todo de establecer alianzas conjuntas en la producción de conocimientos.
- La interacción o la conectividad, esto es, la comunicabilidad entre disciplinas, entre productores de conocimientos, y entre productores académicos y comunidades.
- El desarrollo de un pensamiento transdisciplinario, no solamente en el sentido de Gibbons –como transversalidad de las disciplinas– sino también en el sentido de Morin (1997), como solidaridad de los fenómenos, como ética de la comprensión. Es la tendencia a la reducción –dice Morin– lo que nos priva de las potencialidades de la comprensión entre los pueblos, entre las naciones, entre las culturas. La universidad lleva una herencia cultural, colectiva, que no es solamente la de la nación, sino también la de toda la humanidad.

Para esto será necesario cambiar los sistemas de referencia, en el sentido en que lo sugiere Nicolescu (1997), esto es, “tomar como fundamento precisamente la ausencia de fundamentos”, o acaso sustituirlo por la construcción de una nueva coherencia que tienda hacia un mundo más justo, comprometido con lo multi-dimensional y multicultural. Para ello hay que atreverse a superar el pensamiento de la lógica binaria que es contrario a la complejidad y alta diversidad que caracteriza a nuestras sociedades, y renunciar a la retórica que tanto ha adornado el discurso sobre la educación superior en los últimos tiempos.

Bibliografía

- Altbach, Philip 2001 “Why higher education is not a global commodity”, en *The Chronicle of Higher Education*, Washington, 11 de Mayo.
- Albarch, Philip & Jan Sadlak (coords.) 1997 *Research on higher education at the turn of the century: structures, issues and trends* (París: UNESCO).
- Aponte, Eduardo 1997 “Globalisation, integration, economic policy and higher education in North America and the Caribbean: NAFTA's impact in the periphery”, presentado en el XV International Council for Innovation in Higher Education Conference New Concepts in Higher Education *Global Changes in Higher Education: Threats or Opportunities* (Kobe, Japan) 2 al 7 de November.
- Appleberry, James 1998 *National and local forces at work: challenging times for creative people* (<http://www.aascu.org/speeches/120698case.htm>).
- Balan, Jorge 1993 “A new phase for co-operative research and higher education. Efforts between european and Latin America”, en *European Journal of Education* París, Vol. 28, Nº 1.
- Barnett, Ronald 2000 *Realizing the university in an age of supercomplexity* (London: The society for research into HE & Open University Press).
- Brovetto, Jorge 1998 *La experiencia latinoamericana en materia de cooperación académica interinstitucional* (Montevideo: CEFIR).
- Brunner, José Joaquín 2000 *Globalización cultural y postmodernidad* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Castells, Manuel 1996-7 *The información age* (Oxford: Blackwell Publishers) Vols. I y II.
- Castells, Manuel 1999 *End of millennium* (Oxford: Blackwell Publishers).
- Clark, Burton 1998 *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation* (England: Elsevier Science Ltd.).
- COLUMBUS 2000 *The Turin Action Plan for Euro-Latin American University Cooperation* (Turin, Italy: COLUMBUS) 16 al 17 de Noviembre.
- Comisión de las Comunidades Europeas 2000 *Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Memorandum sobre el aprendizaje permanente* (Bruselas) Mimeo.
- Días Sobrinho, José 2001 “Editorial”, en *Revista Avaliação*, Sao Paulo, Año 6, Vol. 3, Nº 21.
- Didou Aupetit, Sylvie 2000 “Macrorregionalización y políticas de educación superior: México ante el TLC”, en *Revista de Educación Superior*, México Vol. XXIX, Nº 115.

Didriksson, Axel 1998 “Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior en América Latina y el Caribe”, en Rodríguez, Roberto (org.) *La integración latinoamericana y las universidades* (México) Colección UDUAL.

Falk, Richard 1999 *Predatory globalization: a critique* (Cambridge: Polity Press).

Featherston, M. & Scott Lash (1999) “Globalization, modernity and the spatialization of social theory: an introduction”, en Featherston, M.; Scott Lash and Roland Robertson, *Global modernities* (London: Sage Publications Ltd).

Gacel-Avila, Jocelyne 1999 *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y lineamientos* (Guadalajara: OUI-AMPEI).

García Canclini, Néstor 1999 *La globalización imaginada* (Buenos Aires: Paidós).

García Guadilla, Carmen 1994 “The value of knowledge, global education and regional integration in non-advance countries”, en *Higher Education Policy*, Paris, Vol. 7, N° 3.

García Guadilla, Carmen 1998 *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina* (Caracas: CRESALC/UNESCO).

García Guadilla, Carmen 2000 “Latin America: higher education research in a transformation context”, en Teichler, Ulrich and Jan Sadlak *Higher education research. Its relationship to policy and practice* (Oxford: Pergamon Press).

Gentilli, Pablo (org.) 2001 *Universidades na penumbra. Neoliberalismo e reestruturação universitária* (São Paulo: Cortez Editora y Clacso).

Gibbons, Michael 1998 “A commonwealth perspective on the globalisation of higher education”, en Scott, Peter (ed.) *The Globalization of Higher Education* (Lancaster: The Society for Research into Higher Education & Open University Press).

Gibbons, Michael et al. 1994 *The New Production of Knowledge* (London: Sage Publications).

Gottifredi, J. C. 1993 “Co-operation between european and latin american universities in scientific and technological training”, en *European Journal of Education*, París, Vol. 28, N° 1.

Huntington, Samuel 1996 *The clash of civilizations and the remaking of world order* (New York: Simon & Schuster).

Johnstone, Bruce 1998 *Financing and management of higher education: a status report on worldwide reforms* (Washington: World Bank).

Kells, H. R. 1998 “Sistemas nacionales de evaluación en América Latina”, en *Pensamiento Universitario*, (Buenos Aires) Año 6, N° 7.

Kent, Rollin (comp.) 1996 *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos* (México: FLACSO y Fondo de Cultura Económica).

Kent, Rollin 1998 *Institutional reform in mexican higher education. Conflict and renewal in three public universities* (Washington, D.C.: BID) Mimeo.

Levin de Sborovsky, Diana 1998 “Una estrategia autónoma en el Mercosur: la Asociación de Universidades Grupo Montevideo”, en Rodríguez, Roberto (org.) *La integración latinoamericana y las universidades* (México: Colección UDUAL).

Maasen, Peter 2001 “Different meanings of globalisation in higher education”, en *International Conference* (Cape Town).

Marginson, Simón y Marcela Mollis 2001 “The door opens and the tiger leaps. Theories and reflexivities of comparative education for a global millenium”, en *Comparative Education Review* (Chicago University Press) Vol. 45, N° 4.

Marum Espinosa, Elia 1998 “Las implicaciones del Tratado de Libre Comercio de América del Norte en la educación superior mexicana”, en Rodríguez, Roberto (org.) *La integración latinoamericana y las universidades* (México: Colección UDUAL).

Morin, Edgar 1997 “De la reforme de l’Université”, en *Congres International. Quelle Universite pour demain? Vers une evolution transdisciplinaire de l’Université*, París, Mimeo.

Morosini, Marilia 1998 “Internacionalización de sistemas universitarios. El Mercosur”, en Rodríguez, Roberto (org.) *La integración latinoamericana y las universidades* (México: Colección UDUAL).

Nicolescu, Basarab 1997 *Le projet CIRET-UNESCO. Evolution transdisciplinaire de l’Université*, París, Boletín N° 9-10, Febrero.

Pérez Lindo, Augusto 2000 *A era das mutações, cenários e filosofías de mudanças no mundo* (São Paulo: Editora UNIMPED).

Ribeiro, Darcy 1971 *La Universidad latinoamericana* (Caracas: UCV).

Rodríguez, Roberto (org.) 1998 *La integración latinoamericana y las universidades* (México) Colección UDUAL.

- Rodríguez, Roberto 2001 “La educación superior y el mercado. Configuraciones emergentes y nuevos proveedores”, en *XX Asamblea General de CLACSO* (Guadalajara).
- Rosas, María Cristina 1998 “América Latina: en busca de la integración”, en Rodríguez, Roberto (org.) 1998 *La integración latinoamericana y las universidades* (México) Colección UDUAL.
- Schwarz, Stefanie y Ulrich Teichler (edits.) 2000 *Institutional Basis of Higher Education Research* (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers).
- Scott, Peter (ed.) *The globalization of higher education* (Lancaster: The Society for Research into Higher Education & Open University Press).
- Silvio, José 2000 *La virtualización de la Universidad* (Caracas: IESAL/UNESCO).
- Sol, Ricardo 1998 “Integración y reforma universitaria en Centroamérica”, en Rodríguez, Roberto (org.) 1998 *La integración latinoamericana y las universidades* (México) Colección UDUAL.
- Sousa Santos, Boaventura de 1994 *Pela mao de Alice. O social e o político na pos-modernidade* (Porto: Afrontamento).
- Sousa Santos, Boaventura de 1995 “Three metaphors for a new conception of law: the frontier, the baroque, and the south”, en *Law & Society Review* (LUGAR) Vol. 29, N° 4.
- Sousa Santos, Boaventura de 2000 *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência* (São Paulo: Cortez Editora).
- Teichler, Ulrich (edits.) 2000 *Higher education research and its relationships to policy and practice* (Oxford: Pergamon).
- Teichler, Ulrich and Jan Sadlak 2000 *Higher education research. Its relationship to policy and practice* (Oxford: Pergamon Press).
- Trindade, Helgio (org.) 2000 *Universidade em ruínas na república dos professores* (Petropolis: Editora Vozes y Cipedes).
- UNESCO 1998 *Panorama estadístico de la Enseñanza Superior en el mundo: 1980-1995* (París: Conferencia Mundial de la Educación Superior) Documentos de trabajo.
- van Vught, Frank (1993) Evaluación de la calidad de la ES: el próximo paso, en Hebe Vessuri, *La evaluación académica*, COLUMBUS, Paris.
- Wallerstein, Immanuel 2001 “Grandeur et declin du tiers-monde”, en *Manière de Voir* (París) N° 55, Janvier-Fevrier.

Notas

1 Estados Unidos tiene más de 14 millones de estudiantes, si se consideran los *Community Colleges*, instituciones de educación superior de corta duración. La Unión Europea cuenta con casi 12 millones, siendo Alemania y Francia los países con mayor matrícula (más de 2 millones cada uno). China y la India también cuentan con megasistemas de más de 5 millones cada uno. Otros países que cuentan con megasistemas son la Federación Rusa (con 4 millones y medio de estudiantes), España y Reino Unido (con cerca de 2 millones cada uno); Canadá (con 2 millones); Japón (con cerca de 4 millones); Filipinas, Indonesia, República de Corea (con algo más de 2 millones cada uno) y Egipto, Irán, Tailandia y Turquía (con poco más de un millón cada uno) (UNESCO, 1998).

2 Los otros países se distribuyen en: sistemas grandes (entre un millón y 500.000 estudiantes: Colombia, Perú y Venezuela), sistemas medianos (entre 500.000 y 150.000 estudiantes: Bolivia, Cuba, Chile, Ecuador), y sistemas pequeños (menos de 150.000 estudiantes: Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay).

3 La información de América Latina que se utiliza en esta ponencia se tomó de García Guadilla (1998), y la información para el resto del mundo corresponde a UNESCO (1998). En ambos casos, los datos corresponden a los años 1994-1995.

4 Esto es, con tasas de matrícula de más de 35%, de acuerdo con la clásica clasificación de Martín Trow.

5 Con tasas de matrícula entre 35% y 15%: Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

6 Con tasas de matrícula por debajo de 15%: Brasil, Paraguay, México, Nicaragua, Honduras, Guatemala y El Salvador.

7 Cuba es el país latinoamericano que más ha desarrollado el sector de IES no universitarias. El promedio de matrícula en este sector es de 79%.

8 Que en los países avanzados se realizó en la década de los '80.

9 “(...) el TLC como elección particular de integración macrorregional-multinacional, más que la globalización como una tendencia general, hizo surgir ciertas zonas de coincidencia en torno a problemas específicos. Incidió en el rumbo de una transición y de una reforma inaplazables, habida cuenta de las condiciones nacionales de desarrollo del sistema educativo nacional y de sus disfuncionalidades. Pero no ha sido suficiente para que los tres países ingresen en un marco común de cooperación compartida; tampoco bastó para negociar condiciones equitativas de armonización educativa. El TLC ha sido y

es un tratado comercial. Por ese mismo hecho, el tópico del mercado común de América del Norte depende más de compromisos voluntaristas que de una estructura oficial” (Didou, 2000: 74).

10 Aún cuando sí ha habido importantes estudios de cada experiencia en particular. Véase algunos de ellos en las referencias de esta ponencia.

11 En este sentido, Samuel Huntington (1996) describe una anécdota acerca de un asesor del presidente Salinas, a quien después que le hablara de las experiencias de su gobierno, Huntington le responde: “Es muy impresionante. Me parece que lo que usted básicamente quiere es que México sea un país norteamericano más que latinoamericano”. Y el asesor le responde: “¡Exacto! Eso es precisamente lo que estamos tratando de hacer, pero por supuesto no lo podemos decir públicamente”. Es probable que Huntington describió esta historia porque, de acuerdo con sus hipótesis, el regionalismo económico tendrá éxito solamente si está basado en una civilización común. Sin embargo, a pesar de lo interesante del planteamiento, todavía no existen elementos para estar seguros del mismo.

12 Para mencionar solamente algunas de los últimos años: la mesa redonda realizada en Tokyo, en septiembre de 1997, sobre el tema “Educación Superior, Políticas y Prácticas”; el *symposium* internacional realizado en Kassel, Alemania, en septiembre de 1998, con el tema “Las bases institucionales de la investigación en educación superior: experiencias y perspectivas”.

13 Nos referimos al artículo de la argentina Marcela Mollis y el australiano Simon Marginson (véase Marginson y Mollis, 2001).

14 Por ejemplo los libros *Universidades na penumbra*, coordinado por Pablo Gentili, y *Universidade em ruínas*, coordinado por Helgio Trindade. Este último –al igual que el libro en el cual se inspiró, *The University in Ruins*, de Readings– critica la idea de excelencia, por considerarla vacía de contenido.

15 De Argentina es relevante también señalar la importancia de la creación de numerosos postgrados de maestría en el campo de los estudios de la educación superior.

16 “Los países subdesarrollados tienen necesidades específicas que deben ser protegidas y cualquier tratado al estilo de la Organización Mundial de Comercio inevitablemente dañaría los sistemas educativos de estos países” (Altbach, 2001).

17 Dentro de la modalidad de Universidad Virtual se habían identificado en 1998 cerca de 1.000 instituciones que ofrecían cursos por Internet. Se ha estimado que en Estados Unidos más de 3.000 instituciones ofrecen cursos en línea. Treinta y tres de los Estados de ese país poseen al menos una universidad virtual. Más de un 50% de cursos emplea el correo electrónico como me-

dio de comunicación, y alrededor de un tercio usa la Red para distribuir materiales y recursos de apoyo (Appleberry, 1998; Brunner, 2000). Se prevé que en menos de dos décadas el número de estudiantes en modalidades virtuales será mayor que los de modalidades presenciales tradicionales. Se considera que esta modalidad virtual, por su carácter extraterritorial, invadirá los mercados de los países en todas partes del mundo, y que probablemente competirá con la oferta de las instituciones nacionales.

18 Esta modalidad, como su nombre lo indica, pertenece a importantes conglomerados empresariales que requieren de personal permanentemente actualizado. Informes recientes reportan que el número de universidades corporativas ha crecido de 400 en 1980, a 1.600 en 1999. Esta modalidad está extensamente descrita en Rodríguez (2001).

19 Esta modalidad representa la versión competitiva de lo que es la universidad convencional. Uno de los aspectos que caracteriza a este tipo de universidad es que logra reconciliar el creciente compromiso intelectual con el entorno nacional e internacional, con una adecuada coherencia organizativa y de gestión. Este modelo deriva de un estudio reciente realizado por Burton Clark (1998). En ese estudio, Clark investiga los procesos de transformación de varias universidades europeas (Warwick en Inglaterra; Twente en los Países Bajos; Strathclyde, en Escocia; Tecnológica de Chalmers, en Suecia; Joensuu, en Finlandia), las cuales tuvieron éxito en emprender significativos cambios. Clark extrajo lo que de común tenían las experiencias –muy disímiles– de estas universidades, encontrando, por ejemplo, que todas ellas dieron una gran importancia a la diferenciación en la dimensión organizativa, dentro de una cultura emprendedora orientada a la innovación.

20 Los conceptos de globalización e internacionalización educativa son diferentes pero están dinámicamente interconectados. Globalización educativa es el flujo de conocimiento, valores, ideas, acreditaciones más allá de las fronteras nacionales, teniendo lugar interacciones en espacios extraterritoriales. La internacionalización, por su parte, es una de las maneras en que un país o una institución responde al impacto de la globalización.

21 Kent, refiriéndose al caso mexicano, expresa que mientras los cambios han ocurrido en varios grados en todos los frentes, el más visible es probablemente el conjunto de medidas tomadas por el gobierno para establecer nuevas reglas de gobierno en cuanto a sus relaciones con las instituciones de educación superior. Sin embargo, señala Kent, con respecto a la capacidad técnica y administrativa (y especialmente los sistemas de información y gestión), el récord es menos ambicioso. Si bien las instituciones y el gobierno ahora producen y publican más información que anteriormente, la rendición de cuentas y la toma de decisiones basados en información sistemática, no se han consolidado en las instituciones de educación superior (1998).

22 Considerando las tres categorías básicas de actividades de aprendizaje útiles identificadas por la Comisión de las Comunidades Europeas (2000), ya no es solamente el aprendizaje formal amerita ser acreditado, sino también el aprendizaje “no formal” y el “informal”. Este planteamiento se basa en cuestionar el monopolio que ha tenido la enseñanza formal en acaparar la planificación política, caracterizando los modos de ofrecer educación y formación y determinando la concepción de lo que la gente considera importante. La dimensión de amplitud de “aprendizaje a lo largo y ancho de la vida” hace patente la complementariedad de los aprendizajes formal, no formal e informal.

23 Muchos autores han escrito desde entonces –directa o indirectamente– sobre la idea de universidad, entre ellos Kant, Diderot, Humboldt, Newman, Fichte, Nietzsche, Jaspers, Heidegger, Ortega y Gasset, Durkheim; y en América Latina Andrés Bello, Medina Echavarría y los documentos de la Reforma de Córdoba, entre otros.