

Problemas persistentes y desafíos sin responder

ERNESTO VILLANUEVA

Profesor titular de la Universidad Nacional de Quilmes y miembro de la Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)

RESUMEN:

En los últimos años, la educación superior latinoamericana ha experimentado diversas transformaciones cuantitativas y cualitativas: se ha registrado una expansión y diversificación de la matrícula y de las instituciones. Al mismo tiempo, la educación privada ha ganado terreno y, poco a poco, la educación transnacional hace pie en nuestros países. El surgimiento de agencias para regular estas transformaciones y asegurar pisos de calidad es otro de los datos relevantes. No obstante estos cambios, la educación latinoamericana continúa arrastrando ciertas dificultades, que tienen que ver con el modo en que las instituciones funcionan, con la orientación que, en general, tienen y con marcas profundas de dependencia cultural.

El artículo reflexiona sobre estos ejes y concluye con una reflexión sobre los desafíos que deberá afrontar la educación superior latinoamericana de cara al futuro.

Palabras clave: Educación superior latinoamericana; matrícula; instituciones; sistemas de ciencia y técnica; dependencia cultural.

ABSTRACT:

In the last years, the Latin American superior education has experienced diverse quantitative and qualitative transformations: there has registered an expansion and diversification of the matriculation and the institutions. At the same time, the private education has taken terrain and, little by little, the transnational education establishes in our countries. The sprouting of agencies to regulate these transformations and to assure floors quality is other relevant information. Despite these changes, the Latin American educa-

tion continues dragging certain difficulties, that they have to do with the way in that the institutions work, with the direction that, in general, they have and with deep marks of cultural dependency. The article concentrates on these axes and concludes with a reflection on the challenges that will have to confront the Latin American superior education facing the future.

Key words: Latin American education; registration; institutions; science and technology system; cultural dependence.

INTRODUCCIÓN

Construir un cuadro de situación de la educación superior en América Latina no es tarea sencilla porque uno de sus principales rasgos es el constante crecimiento del número de instituciones, estudiantes y docentes involucrados, en el que la heterogeneidad, fragmentación y desarticulación, es moneda corriente. Esto crea un nivel alto de provisionalidad para cualquier esquema, a lo que se suma la dificultad en el acceso a la información, ya que la sistematización es diversa y no hay consensos abarcadores sobre criterios y contenidos de los relevamientos estadísticos.

CRECIMIENTO DE MATRÍCULA Y DEL NÚMERO DE INSTITUCIONES

El primer dato a considerar es el aumento de la matrícula y el número de instituciones, actualmente en funcionamiento. Para algunos, este crecimiento tiene una relación directa con el aumento del número de egresados del nivel secundario, que se ha extendido: entre 1960 y 1990, la matrícula de alumnos secundarios pasó de 4 a 22 millones. Y entre ese año y 1997, ese número se incrementó en otros 7 millones. Las ta-

sas de retención y graduación mejoraron, aunque siguen muy por debajo de los países desarrollados.

El creciente número de egresados del secundario ha demandado, a su turno, educación superior: en 1950 había 276.000 estudiantes; en la actualidad es posible calcular unos 12 millones; lo cual significa que en el término de 50 años la matrícula se multiplicó por 45 veces¹.

Consecuentemente, se ha expandido el número de instituciones de educación superior, el cual pasó de 75, en 1950, a una cifra oscilante, según los criterios que se utilicen para definir el concepto universidad, pero que, seguramente, pasa holgadamente los 1500², y donde el número de las privadas supera a la públicas o estatales.

La tasa de incremento anual de la matrícula, desde 1990, ha sido del 6 por ciento, mucho mayor para la universidad privada (el 8 por ciento) que para la pública (el 2.5 por ciento), lo que lleva a que más del 50 por ciento de la matrícula universitaria

concorre a universidades privadas, a diferencia de lo que sucedía en el pasado.

Por otro lado, el crecimiento de la matrícula ha provocado un incremento también en la educación superior terciaria:

Tasa de escolarización terciaria en América Latina³

Año	Tasa de escolar. terciaria
1950	2%
1970	6,3%
1980	13,8%
1990	17,1%
2000	19%

Sin embargo, los niveles de graduación se mantienen muy por debajo de lo que ocurre en otros contextos: «En 2001-2002, se graduaron en Estados Unidos unas 2.240.000 personas, en Japón 1.048.000, en Brasil 422.000, en México 340.000, en Argentina 140.000 y en Corea del Sur 563.000. En números gruesos, las dos mayores potencias económicas gradúan más del 0,8 por ciento de su población, Argentina y México, menos del 0,4 por ciento y Brasil menos del 0,3 por ciento, mientras que Corea del Sur, uno de los pocos países de rápido desarrollo humano durante las últimas décadas, supera el 1 por ciento».⁴

DIVERSIFICACIÓN, PRIVATIZACIÓN, TRANSNACIONALIZACIÓN Y PREOCUPACIÓN POR LA CALIDAD

Si bien el crecimiento de los egresados secundarios explica justificadamente la ex-

pansión de los estudios superiores, lo cierto es que no la agotan. Junto con aquellos, han aparecido otros demandantes: adultos que se reincorporan al sistema educativo, porque desean terminar estudios interrumpidos, porque necesitan una titulación para mejorar su situación laboral o porque, abnando la idea de la necesidad de la formación continua, realizan cursos y carreras sin objetivos inmediatos.

Al mismo tiempo, el postgrado es otra de las áreas de importante crecimiento, que explica la expansión general del sistema de educación superior. En la mayoría de los países latinoamericanos, el incremento de los postgrados se dio desde pisos muy bajos y, por eso, la proyección del aumento parece más sorprendente. La ampliación misma del saber ha implicado más diferenciación y especialización disciplinaria, con lo que la formación de grado queda en un nivel de mayor generalidad y se necesita una instancia de formación específica; por otro lado, al masificarse la titulación del grado, el mercado laboral tiende a valorar más el título de postgrado.

Las instituciones tradicionales dan respuesta a esta diversificada demanda, ofreciendo nuevas carreras, títulos, cursos y estrategias variadas, para dar cabida a los nuevos y numerosos estudiantes. Por otro lado, se han creado muchas y diversas instituciones nuevas: universidades, colegios, institutos terciarios, escuelas de postgrado, etc.

El heterogéneo y abigarrado entramado institucional resultante dificulta una clasifi-

cación general. Tomando cada país en particular, sólo sería posible mencionar los tipos de institución existente, pero, al poner en relación los cuadros de cada país, resulta casi imposible una comparación, ya que varían los términos para identificar a cada tipo de institución, como así también el alcance de las titulaciones, incumbencias profesionales, duración y modalidad de las carreras, etc. Por mencionar un ejemplo, el concepto mismo de «universidad» está en discusión y en cada país se denomina universidad a situaciones institucionales distintas; al mismo tiempo —como veremos luego—, los cambios acelerados que están ocurriendo en el campo de la educación provocan constantes redefiniciones de lo que se considera «universidad».

Otro rasgo compartido en todos los contextos nacionales latinoamericanos es el avance de la educación privada. «Quizás son Argentina, Uruguay, México, Venezuela y Cuba las excepciones, ya que, en el resto de los países, más de la mitad de la matrícula se sitúa en el ámbito de las universidades privadas⁵.

Las causas de este proceso de «privatización» de la educación superior se refieren tanto al aumento y diversificación de la demanda de los estudios superiores como a la imposibilidad de los estados de contar con los recursos suficientes para crear ofertas públicas que respondan a esa demanda. Las necesidades crecientes de financiamiento de los sistemas nacionales de educación superior, junto con la debilidad de la legislación respectiva, posibilitaron la expansión de la educación privada.

La privatización de los estudios superiores ha encontrado un proceso complementario y potenciador en el avance de la educación transnacional⁶, a través de diversas modalidades, como la instalación de sedes extranjeras, el otorgamiento de dobles titulaciones, la realización de programas articulados, la educación a distancia virtual, etc. En muchos casos, la posibilidad de entrada al país depende de alianzas estratégicas con instituciones locales, que ofrecen el vínculo internacional para competir con otras instituciones. En otros casos, han sido los desarrollos tecnológicos los que han permitido crear sistemas virtuales de educación, en los cuales las distancias físicas, sociales y culturales, entre proveedores y receptores de educación, quedan reducidas. Y en otros, la debilidad misma del sistema local ha buscado ser reforzada, a través de convenios con el extranjero.

Según Sylvie Didou⁷, es posible encontrar un escalonamiento cronológico en la llegada de instituciones extranjeras a América Latina, a partir de los años 80. Luego, se encuentran las otras modalidades: escuelas asociadas, alianzas entre instituciones, a partir de programas determinados, desarrollo de la educación virtual, franquicias, universidades corporativas.

Entre los principales proveedores de educación transnacional en América Latina se encuentran los países europeos, España en particular. Esto se explica por las afinidades culturales y el idioma común. No obstante, es destacada, en algunos contextos, la presencia de un grupo empresario norteamericano al frente de programas de educación

transnacional. Por otro lado, es posible notar que, poco a poco, también las propias universidades latinoamericanas se están convirtiendo en exportadoras de servicios educativos hacia otros países de la región: «En años recientes se estuvo consolidando una oferta de servicios educativos desde Latinoamérica. Dicha oferta estuvo fundamentada en la homogeneidad lingüística, en los flujos migratorios e indirectamente en acuerdos macrorregionales de integración económica, con repercusiones en la esfera educativa»⁸

La situación no es igual en todos los países y depende de varias circunstancias: las características del propio sistema de educación superior, el financiamiento estatal del sistema educativo, las restricciones legales, las posibilidades de encontrar una demanda disponible, etc. En algunos casos, la educación transnacional ha pasado a constituir un actor de importancia relevante; en otros, se mantiene en los márgenes del sistema. No obstante, el avance de esta modalidad figura en el cuadro de transformaciones.⁹

¿Cómo asegurar niveles básicos de calidad para estas nuevas propuestas educativas? La pregunta se impone al reconocer el aumento de la matrícula de la educación superior, la diversificación de la demanda y de la oferta institucional y el avance de la educación privada y transnacional.

Tal como ocurrió en otras latitudes, también en Latinoamérica surgió la necesidad de poner en marcha sistemas de evaluación y acreditación del sistema universitario, pa-

ra mejorar la educación superior y como instancia de regulación y control. Esto ha estimulado el surgimiento de agencias y organismos dedicados a la evaluación y la acreditación y el diseño y puesto en funcionamiento de los procesos correspondientes.

PROBLEMAS QUE PERDURAN

Visto desde una determinada perspectiva, el crecimiento, la expansión y la diversificación de la educación superior, como también la mayor presencia del sector privado y transnacional, podrían considerarse datos alentadores sobre la transformación de los sistemas de educación superior latinoamericanos. No obstante, sería ingenuo tomar ese cuadro sin más; las luces de esos cambios no deberían encandilar la mirada del observador y evitarle reconocer la persistencia de dificultades severas.

PROBLEMAS FUNCIONALES

La relación entre financiamiento público y masificación de los estudios está en la punta del ovillo. La expansión de la demanda de estudios superiores se ha dado en un contexto de gasto público insuficiente, lo cual ha llevado a los gobiernos a liberalizar la educación privada, gastar menos por alumno, arancelar o promover que las instituciones busquen fuentes alternativas de recursos. Como sea, lo cierto es que la presión en aumento de la demanda choca, a cada momento, con los límites impuestos por los presupuestos educativos.

La masificación y el problema de la inversión en educación se vinculan también con el problema de la deserción, la prolongación de los estudios más allá de los tiem-

pos previstos y el bajo porcentaje de egresados. En ocasiones, las propias dificultades socio económicas de los países obligan a los estudiantes a trabajar mientras cursan y esto lleva a la prolongación de los estudios o a la deserción. Pero también esto se produce por falta de flexibilidad de las propias instituciones, que aún no logran encontrar un diseño y un modo de funcionamiento acorde a los nuevos tiempos. De este aspecto nos ocuparemos más abajo.

PROBLEMAS DE ORIENTACIÓN

Título académico y habilitación profesional son una y la misma cosa en América Latina. Ello ha llevado a una gran hegemonía de la problemática de las profesiones, en el seno de las universidades. Aquellas están claramente delimitadas, no sólo en la organización de las carreras sino también en las incumbencias profesionales, vinculadas al mercado laboral, que incluso quedan fijadas legalmente; por otro lado, se proyectan profesiones estables, cuyas exigencias de competencia profesional apenas parecen cambiar a lo largo de la vida profesional. Esto queda ejemplificado en la titulación de la «licenciatura»: tener licencia para ejercer determinada profesión.

Esta organización curricular ha enfatizado la enseñanza de cierto estado del arte de cada profesión, suponiéndolo relativamente estable. De cara al siglo XXI, este modelo trae aparejadas consecuencias negativas para nuestras universidades y para nuestras sociedades: muestra cada vez más dificultades para vincularse con el mundo del trabajo flexible y tiende a menospreciar las áreas dedicadas a la investigación.

El problema se profundiza a medida que el mercado laboral requiere más especialización y mucha flexibilidad para adaptarse a las cambiantes circunstancias y al desarrollo del conocimiento.

El panorama de la investigación científica en las universidades latinoamericanas es por demás acuciante: en general, tiene un valor casi testimonial, en relación a lo que ocurre en países desarrollados, depende principalmente de los recursos del estado y se desarrolla fundamentalmente en espacios universitarios.

En términos generales, la inversión en actividades de ciencia y tecnología, en relación al PBI, no llega a un dígito en casi ningún país de la región, contrastando con lo que acaece en los países centrales. Es positivo que los estados conserven jurisdicción sobre lo que se hace en ciencia y técnica, pero no que sea esa la única fuente de financiamiento. En países como Brasil o Argentina, la participación de las instancias privadas, como agentes de financiación del desarrollo científico, es prácticamente inexistente.¹⁰

Por otro lado, la producción científica de las universidades latinoamericanas es escasa y marginal: un estudio de los años 90 identificó 37 mil áreas activas de investigación científica en el mundo. América Latina, en su conjunto, participaba en menos de un 20 por ciento del total de esas áreas de investigación. La mayoría de las instituciones de educación superior funcionan en la periferia de la comunidad científica internacional, sin condiciones para participar en la producción y adaptación de conocimiento, necesarias

para abordar los más importantes problemas económicos y sociales de los países.¹¹

En parte, esta situación remite a los escasos fondos destinados a financiar las actividades de ciencia y técnica, pero también a la falta de una práctica institucional de investigación disciplinaria.

Son pocos los docentes que reúnen las dos condiciones esenciales —tiempo y preparación—, que conforman la base de la profesión académica, en el ámbito internacional. Sólo el 40 por ciento de los docentes, de las instituciones públicas, poseen dedicación de tiempo completo, y 13 por ciento, en el caso de las privadas; en el caso de la formación académica, sólo una minoría de profesores universitarios del sector público ha alcanzado el nivel del doctorado: menos del 5 por ciento en Bolivia, Colombia, República Dominicana y México; alrededor del 12 por ciento en Chile y 22 por ciento en Brasil.

Otro de los problemas se refiere a la falta de políticas, que estimulen la investigación aplicada. En parte, por el modelo mismo de universidad, al que hacíamos referencia más arriba; en parte, por falta de recursos para diversificar la inversión, en el área de investigación, y, en parte, también por la falta de una perspectiva, de parte de quienes realizan investigaciones, de vincular sus proyectos con la aplicación práctica de sus proyectos.

DEPENDENCIA CULTURAL

El tercer rasgo problemático que perdura, pese a todos los cambios ocurridos, tiene

que ver con la persistencia de la dependencia cultural, a la hora de formular proyectos propios de educación, ciencia y técnica.

Como una especie de marca colonial, la dependencia cultural tiene tanta incidencia como falta de recursos. Desde la época en que nuestros países ingresaron al mercado mundial, vendiendo materias primas y comprando manufacturas, se atribuyeron los desarrollos tecnológicos a los países centrales. Nuestro lugar era la periferia, también en lo que hace a generación de conocimientos. La ciencia era practicada por muy pocos, a partir de sus propios objetivos que, en muchos casos, eran subsidiarios de los objetivos con los que se trabajaba en otras partes del mundo. Este esquema se mantuvo a lo largo del siglo XX, incluso se hablaba de la «excelencia de la periferia».

En este progresivo distanciamiento, colaboraron no sólo la falta de estímulos y dirección estatal sino también la actitud de gran parte del empresariado, más propenso a «comprar» la tecnología producida en los países extranjeros que a promover un desarrollo tecnológico local. Esto hizo que los ámbitos de desarrollo del conocimiento siguieran construyéndose su «torre de cristal», investigando temas de su propio interés o trabajando para el sector productivo, de una manera subsidiaria o dependiente de las matrices que se importaban. Si se comparan recursos en ciencias básicas y aplicadas en cada región ¡¡nos encontramos con una proporción mayor de aquellas en los países latinoamericanos que en los centrales!!

Cuando en los 80 las economías comenzaron drásticamente a abrirse, los sistemas de ciencia y técnica iniciaron una etapa de fuertes cambios. En primer lugar, su financiamiento se vio comprometido; luego la apertura de la economía tuvo un impacto equívoco sobre la demanda de investigación en ciencia y tecnología: exigió que, en pos de la competitividad, las empresas locales se abastecieran de conocimientos nuevos, la mayoría de los cuales se producían en el exterior, con lo cual el estímulo para el desarrollo local nuevamente se vio postergado. Por otra parte, la apertura obligó a una homogeneización tecnológica mayor, por lo que la transferencia internacional de tecnología —y no la inventiva local— se convirtió en el instrumento clave del aumento de la competitividad. La internacionalización de las inversiones manió la innovación tecnológica de las subsidiarias locales a los descubrimientos y desarrollos, ocurridos en los centros internacionales de investigación¹².

De manera complementaria, la hegemonía de los sistemas de investigación de Estados Unidos y de algunos países europeos han terminado de acotar los espacios de decisión y promoción de temas y problemas. La velocidad y eficiencia, con la cual estos sistemas se desenvuelven, y la cantidad de recursos que manejan dejan a nuestros sistemas de investigación en una posición inferior. Por último, la hegemonía simbólica de los sistemas científicos del primer mundo hace que cualquier agenda de desarrollo científico esté condicionada a que sea «aprobada» y legitimada en sus revistas, jornales, congresos, etc.

LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA

La madre de todos los desafíos es el cambio hacia la generación de un modelo de educación y un sistema de ciencia y técnica, autocentrado, inspirado y orientado en las necesidades y capacidades propias del continente, sin desconocer el contexto internacional de globalización y consolidación de la sociedad del conocimiento. Enunciarlo parece sencillo, más difícil resulta pensar por dónde comenzar.

El primer punto es estimular un debate acerca de la función, objetivos y modo de funcionar de las instituciones de educación superior. Es curioso que los universitarios, definiéndose ante todo como «conciencia crítica», sean tan poco críticos con sus propias instituciones. Es más, cuando desde el Estado o desde la sociedad misma se reclama que la universidad se abra al debate político, se vincule más directamente con la sociedad u oriente sus proyectos a partir de las demandas sociales, hay voces universitarias (no todas ni únicas) que se escudan en argumentos aislacionistas, para evitar puentes de diálogo e interacción.

Si la sociedad mundial está cambiando, si esos cambios están ocurriendo de manera muy veloz y no benefician siempre ni de la misma manera a nuestras sociedades, es claro que la universidad debe recoger el guante y posicionarse, en función de esta nueva problemática, no para aceptarla acríticamente sino para encararla de modo tal que favorezca a nuestros países. Es difícil creer que los viejos paradigmas universita-

rios sean la respuesta más eficaz a esta situación nueva.

En principio, hay tres tipos de cambios que deberían comenzar a discutirse: lo que se enseña, el modo en que se enseña y el modo en que las instituciones se organizan.

Los conocimientos se transforman a tal velocidad que la idea de la enseñanza universitaria, como transmisión del estado del arte de tal o cual materia, queda obsoleta. «Hay que crear un entorno de aprendizaje continuo alrededor de los estudiantes, que les capacite para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, y que les permita permanecer receptivos a los cambios conceptuales, científicos y tecnológicos, que vayan apareciendo durante su actividad laboral. Hay que pasar de un modelo, basado en la acumulación de conocimiento, a otro, fundamentado en una actitud permanente y activa de aprendizaje.»¹³ En este sentido, se trata de pasar de la enseñanza de contenidos a la enseñanza de competencias, que incluyan, por supuesto, contenidos pero que incorporen también actividades y actitudes, que promuevan la formación continua y para el trabajo.

Este cambio requiere pensar en otra transformación, que es la que se refiere al modo en que las competencias deben enseñarse, y remite al modo en que se incorporan las nuevas tecnologías a la educación. Debemos pensar en cómo enseñar habilidades, competencias y contenidos, modalidades que superen el dictado de clases teóricas, la discusión sobre un texto puntual o la lectura de decenas de libros, sin

más, por ejemplo. El objetivo debe ser desarrollar una formación práctica, en la que los alumnos aprendan muchas cosas pero que, además, sepan cómo aplicarlas y actualizarlas.

El tercer cambio, sobre el que tenemos que pensar, se refiere a los modos de organización institucional de las universidades. Hay todavía diseños institucionales, que se hicieron pensando en una matrícula reducida, compuesta básicamente por una élite. La universidad se ha masificado y esto requiere modelos más flexibles y ágiles. Al mismo tiempo, debe organizarse pensando no solamente en sus propias necesidades, reproduciendo una lógica endógena de funcionamiento, sino intentando abrir sus estructuras para dar cabida a las demandas de la sociedad: el desarrollo disciplinario debe estar acorde con las necesidades, planteadas por nuestros propios problemas.

Más aún, la internacionalización y la virtualización de la educación proyectan una nueva presión sobre las instituciones universitarias, que también obliga a redefiniciones organizativas y de funcionamiento.

Los sistemas de ciencia y técnica, vinculados a la universidad, se enfrentan a un desafío que es el mismo desarrollo y expansión del conocimiento. La revolución contemporánea de la información y el conocimiento han puesto en jaque a la propia institución universitaria, como detentadora de saberes y pericia. «La World Wide Web contenía, a mediados del año 2000, más de 2.500 millones de páginas

electrónicas (de superficie) y, en ese momento, crecía diariamente en 7,3 millones de páginas. Si se considera la totalidad de la información accesible a través de la Red, incluyendo las bases de datos conectadas, páginas dinámicas, sitios de Intranet, se estima que, en esa misma fecha, la WWW reunía 550.000 millones de páginas, 95 por ciento de las cuales eran públicamente accesibles»¹⁴. En todo caso, queda para la universidad la misión de formar expertos en la búsqueda, selección e interpretación de la infinita información disponible: consiguientemente, el concepto de investigación debe revisarse.

Por otro lado, en el propio ámbito de las disciplinas académicas, se experimenta también una revolución. Las revistas científicas han pasado de 10 mil en 1900 a 100 mil en la actualidad. «...las publicaciones de historia, aparecidas en sólo dos décadas —entre 1960 y 1980—, son más numerosas que toda la producción historiográfica anterior, desde el siglo IV a.C.». (...) Se calcula que el conocimiento (de base disciplinaria, publicado y registrado internacionalmente) habría demorado 1750 años en duplicarse por primera vez, contando desde el comienzo de la era cristiana, para luego volver a doblar su volumen, sucesivamente, en 150 años, 50 años y ahora cada 5 años, estimándose que hacia el año 2020 se duplicará cada 73 días»¹⁵.

Por especulativos que puedan ser esos datos, dan una idea aproximada del tipo de contexto al que deben enfrentarse los sistemas de investigación latinoamericanos.

¿Cómo van a definir nuestros países su proyecto científico y tecnológico? ¿Esa definición quedará subsumida pasivamente de las definiciones que se dan en otras latitudes o podrán ser propias, más vinculadas a las necesidades y requerimientos de nuestras sociedades? Esto es bastante complicado, dado que los procesos de innovación tecnológica se dan cada vez más en los centros de investigación de los países centrales y en el marco de la globalización. En ese sentido, debemos preguntarnos cuál es la demanda genuina de conocimientos científicos y tecnológicos de nuestra región y cómo se podría articular esa demanda con la investigación de base.

De esto se desprende también la pregunta sobre si la ciencia y la tecnología, desarrolladas en el espacio local, pueden dar respuesta a los problemas locales, tales como la pobreza, el desempleo, la exclusión, además de estimular el crecimiento económico y el desarrollo social. El punto sería considerar quiénes serán los interlocutores de la ciencia: el Estado, las empresas, la misma comunidad científica, la sociedad, todos.

Probablemente, de la respuesta sobre qué tipo de proyecto queremos impulsar y cómo vamos a financiarlos encontremos también una respuesta acerca de qué lugar ocuparán nuestros sistemas científicos y tecnológicos, en el concierto mundial: ¿Apuntaremos a construir una nueva excelencia de la periferia? ¿Funcionaremos como espacios subsidiarios de investigación o como espacios razonablemente autónomos e independientes?

Por último, «¿es posible pensar en nuestras sociedades como de las llamadas “sociedades de conocimiento”, integradoras de las distintas fracciones de la sociedad, y no como una nueva expresión del elitismo y la fragmentación social? En este marco, ¿qué papel puede cumplir la ciencia y la educa-

ción superior como escenario y factor de cambio cultural y social?».¹⁶

El debate está abierto: los artículos que siguen exploran algunas de las ideas aquí sugeridas, las discuten, profundizan y elaboran sus propios balances.

NOTAS

1. Fernández Lamarra, Norberto. «Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 35, mayo-agosto 2004.
2. Fernández Lamarra, Norberto. «Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 35, mayo-agosto 2004.
3. Ibid.
4. Arocena, Rodrigo. «Las reformas de la educación superior y los problemas de desarrollo en América Latina». *Educación y Sociedad*, V 25, n.º 88, 2004.
5. Fernández Lamarra, Norberto. «La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas». EUDEBA/IESALC/UNESCO. Bs. As. Mayo, 2003.
6. El IESALC en 2003 sostenía que en Latinoamérica se da un modelo tripartito: público, privado local y privado internacional.
7. Didou Aupetit, Sylvie. «Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe». ANUIS.UNESCO.2005.
8. Ibid, p. 26.
9. Para un estudio detallado sobre la situación de la educación virtual en Latinoamérica, CITA IESALC.
10. En Chile es posible encontrar una situación un tanto diferente: si bien las universidades cumplen un papel importante, el informe antes citado menciona la existencia de 150 empresas que están desarrollando programas de investigación y desarrollo.
11. Mora, José Ginés, Op. Cit.
12. Hopenhayn, Martín, Op. Cit.
13. Mora, José Ginés. «La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 35, 2004.
14. Brunner, José Joaquín, p. 11.
15. Ibid, p. 11.
16. Vacarezza, Silvio. «Ciencia, tecnología y sociedad: el estado de la cuestión en América Latina». *Revista Iberoamericana de educación*, n.º 18, 1998.