

# Educación Superior en América Latina: áreas críticas y desafíos conceptuales<sup>1</sup>

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XIX, núm. 4, pp. 53-92

Carmen García-Guadilla<sup>2</sup>

## RESUMEN

En la actualidad, la educación superior latinoamericana se encuentra sometida a múltiples presiones debido a su complejidad y diferenciación; en particular, la universidad pasa ahora por una seria "crisis de identidad". En este artículo la autora se concentra en los nuevos desafíos (sociales y tecnológicos) que tendrá que enfrentar la universidad latinoamericana para contribuir a la solución de los problemas de su tiempo, analizando la literatura existente, con la pretensión de abrir una discusión sobre aquellos temas que considera de mayor relevancia.

## ABSTRACT

Higher education in Latin America is being subject to a number of pressures and demands due to its complexity and differentiation; present-day universities are going through a serious "identity crisis". In this article, the author focuses on the new technological and social challenges that the Latin American University has to face in order to contribute to the problems of its era. The article is based on a review and analysis of existing literature, with the intention of provoking discussions around the subjects considered more relevant.

---

<sup>1</sup> Trabajo presentado en el IV Seminario de la Comisión de Educación y Sociedad de CLACSO, 24-27 de octubre de 1988, Santiago de Chile. (Las opiniones emitidas en el presente trabajo son las de su autora y no se corresponden necesariamente con el punto de vista de la UNESCO).

<sup>2</sup> Investigadora en el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC/UNESCO).

## INTRODUCCIÓN

Debido a la complejidad y diferenciación a que está expuesta la educación superior latinoamericana en los actuales momentos, resulta difícil tratar de entenderla con esquemas clasificatorios generales, como intentaron hacer algunos pensadores en décadas pasadas.<sup>3</sup> Efectivamente, nadie duda hoy que la educación superior latinoamericana está sometida a múltiples presiones;<sup>4</sup> la carga de problemas que aún tiene que enfrentar (acceso, calidad, pertinencia de la docencia e investigación frente a los nuevos desafíos científico-técnicos y necesidades de las mayorías, etc.);<sup>5</sup> así como la diversidad de demandas que desde distintos espacios sociales se hacen en forma a veces poco estructurada, a veces fragmentada, pero que en todos los casos da como resultado exigir a la universidad una diferenciación de funciones cada vez más extensa e intensa.

Entre los problemas y exigencias mencionados tangencialmente en el párrafo anterior, este trabajo se va a concentrar con particular interés en los nuevos desafíos (sociales y tecnológicos) que tendrá que enfrentar la universidad latinoamericana para resolver los problemas de su tiempo, entre ellos, el de un mayor ajuste de la

<sup>3</sup> Entre los esquemas analíticos más conocidos (y más referenciados) utilizados para entender la educación superior, se encuentran: a) Por un lado, los modelos de universidad-desarrollo de los sesenta y comienzos de los setenta, donde en su optimismo economicista la educación aparecía como una garantía de mayor productividad y movilidad social. b) En un segundo lugar aparecen los esquemas vinculados a la teoría de la dependencia, como los de: 1) Ribeiro (1971), que contrapone la "universidad" tradicional a la "universidad necesaria" y cuyos conceptos de "modernización refleja" y "aceleración evolutiva" siguen estando vigentes; 2) Vasconi (1971), quien presenta tres proyectos de reforma universitaria: el modernizante, el democratizante y el revolucionario; 3) Silva Michelena y Sonntag (1970), quienes concentran su proposición en la función de "creación de conciencia crítica" a través de reformas en la estructura pedagógica. c) Por último, hubo clasificaciones más "neutras" como la de Medina Echavarría (1967). Este autor consideraba tres tipos de universidad: la universidad enclaustrada (torre de marfil); la universidad militante que, al contrario de la anterior, reproduce en su seno todos los conflictos y pasiones de afuera; y la universidad partícipe, es decir no militante ni enclaustrada, sino aquella que enfrenta los problemas concretos aceptándolos como tema riguroso de consideración científica, para afirmar únicamente lo que desde esa perspectiva se puede decir.

<sup>4</sup> Presiones que están también presentes en los países desarrollados, aunque probablemente de manera menos aguda que en los nuestros (véase Coombs, 1986).

<sup>5</sup> Sobre problemas identificados para la década actual acerca de la educación superior en América Latina, véase: Brunner, 1985; Demo, 1986; Tedesco, 1986; CRESALC/UNESCO, 1986; UNESCO/CEPAL, 1987; Schiefelbein, 1986; entre otros.

universidad a las condiciones y necesidades de las mayorías de la Región. En este sentido resulta interesante señalar el planteamiento que hace Graciarena (1982) sobre las fases históricas por las que ha pasado la universidad en su relación con la sociedad.<sup>6</sup> De acuerdo con la clasificación de este autor, la universidad latinoamericana estaría pasando por la fase de disociación orgánica y diferenciación funcional (el autor publica su artículo a comienzos de la presente década), opinión que efectivamente estarían dispuestos a avalar un gran número de especialistas sobre el tema. Sin embargo, no sería muy aventurado plantear que en los momentos actuales —finales de los ochenta— parece existir un sentimiento —tanto por parte de la universidad, como por parte de algunos sectores de la sociedad— sobre la necesidad de incrementar la funcionalidad y relevancia social de las instituciones de educación superior frente a las exigencias sociales de su momento histórico. Ahora bien, esta funcionalidad y relevancia social no se piensa sólo en el sentido que ella pudo haber tenido en la fase llamada por Graciarena de “congruencia funcional y asociación relevante” (por la estrecha conexión orgánica de la universidad con la economía). En los actuales momentos los planteamientos revelan interés por no dejar de lado —en la conexión universidad/sociedad— mecanismos más efectivos que superen la desigual distribución de re-

---

<sup>6</sup> De acuerdo con este autor han existido tres fases en la inserción histórica de la universidad en la sociedad: 1) *Disociación relativa e irrelevancia social*: fase que cubre un periodo largo que abarca desde los orígenes de las universidades a fines del siglo XI, hasta la segunda mitad del siglo XVIII con el advenimiento de la Revolución Industrial. En esta fase la universidad pudo florecer —de acuerdo con este autor— precisamente por su disociación de la producción económica y por su relativa irrelevancia con respecto a la estructuración y ejercicio del poder. 2) *Congruencia funcional y asociación relevante*: fase que abarca desde mediados del siglo XVIII —el cual se caracterizó por grandes reformas intelectuales y políticas, que más tarde fueron seguidas por transformaciones importantes en la organización social de las universidades. “Las grandes reformas de la educación superior tienen su epicentro en la reforma universitaria alemana de comienzos del siglo XIX y con ellas comienza el proceso de inserción orgánica en la producción económica y la estructura social [...]. En suma, la universidad entró en una estrecha conexión orgánica con la economía, sea directamente mediante la creación científica y la innovación técnica, sea indirectamente mediante su aporte a la secularización y al proceso racionalizador de la vida social”. 3) *Nueva disociación orgánica y diferenciación funcional*: esta es la etapa en que —según Graciarena— se encuentran las universidades latinoamericanas; etapa que se caracteriza por la alteración del equilibrio logrado anteriormente, debido no sólo a aspectos internos de las universidades sino también a transformaciones sociales, particularmente aquellas vinculadas con desigualdades sociales y relaciones de poder.

cursos y conocimientos; así como también por procurar que la construcción del conocimiento se haga tomando en cuenta las necesidades de las mayorías de estos países y no sólo de los sectores con mayor poder económico y político, como ha sido hasta el presente.<sup>7</sup> Este es, efectivamente, el horizonte que guía el trabajo que presentamos a continuación, aun cuando el mismo está planteado con la *sola pretensión de abrir una discusión sobre determinados temas* que hemos considerado importante destacar en los momentos actuales.

## I. DESAFÍOS CONCEPTUALES

Al iniciar la presente década, los estudiosos de la problemática de educación superior han venido constatando una serie de paradojas y efectos perversos que la expansión de este nivel educativo ha generado en los países de la Región.<sup>8</sup> Entre ellos, cabe mencionar: a) la emergencia de nuevos mecanismos para mantener una jerarquización de la clientela universitaria; esto es, la pérdida de calidad en una gran parte de instituciones, producida por la masificación, al mismo tiempo que se creaba un elitismo (conformado por los grupos sociales más favorecidos) que se vinculaba (gratuitamente) con las instituciones y carreras de mayor calidad y prestigio social y, por lo tanto, de mayor rentabilidad en el mercado de trabajo; b) la expansión, en vez de producir un contingente de egresados preocupados por los problemas de los países, generó —en muchos casos— un profesional preocupado por hacer rentable su capital escolar, institucionalizado y valorizado a través del título universitario; o, en el peor de los casos, un profesional que no logró insertarse en el mercado de trabajo para el cual fue formado, a pesar de existir sectores sociales que todavía no están cubiertos por esos servicios profesionales.

La superación de los efectos no esperados mencionados anteriormente, presenta en la actualidad los desafíos más importantes

---

<sup>7</sup> Acerca de las relaciones de injusticia social entre las universidades y las necesidades de las mayorías, véase Latapí, 1978 y 1982.

<sup>8</sup> Un análisis más exhaustivo de esos efectos ha sido planteado en ocasiones anteriores (véase García-Guadilla, 1989).

que la educación superior de la Región deberá enfrentar en los próximos años. Pero junto con ellos están presentes otros de no menor envergadura como la necesidad que tienen los sistemas de educación superior de asimilar el impacto de las nuevas tecnologías, sin perder el perfil de la identidad cultural de los países. A otro nivel, también las instituciones de educación superior están recibiendo demandas cada vez más grandes de sectores externos a la institución, como son el Estado, el sistema productivo, los otros niveles educativos, etcétera.

Todas esas demandas —efecto tanto de los desequilibrios y problemas educativos del pasado que quedan aún por resolver, como de los desafíos que presentan las actuales transformaciones generadas por la revolución tecnológica y su incidencia en el conocimiento— se enmarcan dentro de una situación latinoamericana caracterizada por las limitaciones de la actual crisis económica, por las demandas y expectativas de las poblaciones de la Región en el curso de su evolución hacia el próximo siglo, y por la dudosa capacidad del Estado para generar las transformaciones necesarias. Las restricciones de la propia institución de educación superior no son menos graves, restricciones que vienen tanto del exterior (limitaciones presupuestarias), como del interior (aumento de demandas gremiales y sindicales; insuficiencia y rigidez administrativa, etc.). La gran *paradoja* que presenta esta situación es que ¡tantos desequilibrios por resolver y tantas demandas por atender! se presentan justo en un momento de grandes y graves dificultades para la institución de la educación superior de la Región. Desde otro ángulo —pero siguiendo en el espacio de las *paradojas*— tenemos que la más importante institución de educación superior, la universidad, concebida históricamente como la “institución de la inteligencia y cuya misión ha sido hasta ahora orientar a la sociedad en situaciones de crisis” (Medina E., 1967), se encuentra (y en este caso utilizaremos los términos de Brunner, 1986 y Lechner, 1988), pasando por una seria “crisis de identidad”.

¿Cómo hacer frente a las paradojas? ¿Cómo responder tantas demandas y tan diversas para aportar soluciones que, en el transcurrir de unos años, no se conviertan en “efectos perversos”?

Es aquí donde la complejidad abruma al analista social. Y uno se pregunta si efectivamente los esquemas perceptivos y concep-

tuales que usan los investigadores para mirar la realidad social no son insuficientes para captar los cambios que están ocurriendo en los últimos tiempos.

La vivencia de estos cambios está siendo denominada de diferentes maneras: crisis, revolución de la informática, paso del modernismo al posmodernismo, etc. En educación, específicamente, ha surgido el sentimiento de la “necesidad de actuar”, de enfrentar los “nuevos desafíos”.<sup>9</sup>

Esta actitud surge como una manera de superar la paralización producida por las teorías críticas socioeducativas de la década anterior, después de que lograron aclarar las situaciones de desigualdad derivadas de las políticas educativas de las últimas décadas.<sup>10</sup>

En la educación superior latinoamericana, específicamente, las teorías de la diferenciación y la segmentación develaron los nuevos mecanismos surgidos en esta etapa para mantener una jerarquiza-

---

<sup>9</sup> Así como la producción teórica de los setenta ha sido vinculada con lo que algunos autores han llamado “la edad del escepticismo” (para diferenciarla de la etapa anterior —la edad de la inocencia— en que se creía que la educación ayudaría a superar las injusticias sociales) (véase Weiler, 1985), la época actual está siendo catalogada como “la edad del activismo”, esto es, como una etapa que presenta como deseable el descubrimiento del valor de lo posible.

<sup>10</sup> Nadie puede dudar lo importante que han sido los recursos analíticos brindados por las teorías socioeducativas desarrolladas en la década de los setenta. Ahora bien, estas teorías críticas que gozaron de cierta hegemonía —y que surgieron como alternativa a las teorías tradicionales— están siendo cuestionadas en la presente década, por un cierto agotamiento de su capacidad analítica, en algunos casos, pero sobre todo, por su incapacidad de acción transformadora. Estas teorías —desde diferentes perspectivas— permitieron develar los mecanismos por los cuales la educación ejerce funciones que favorecen a determinadas clases sociales en detrimento de otras. Estos análisis se plantearon de la siguiente manera (véase García-Guadilla, 1986a y 1987): 1. A través de las formas como se selecciona y organiza el conocimiento: a) la particular institucionalización en el currículo de las formas de conocer, hablar, etc. (Bourdieu); b) por la estructuración de ciertos tipos de currículos: integrado, parcelado, de serie, etc. (Bernstein); c) por la producción de ciertas clases de conocimiento técnico necesario para la acumulación del capital económico así como para la legitimación del poder existente (Apple). 2. A través de formas de distribución del conocimiento: existencia de diferentes redes escolares (Baudelot/Establet). En América Latina, son importantes en este nivel los trabajos sobre circuitos escolares, diferenciación, segmentación, etc. (Rama, Tedesco, Bronfenmajer y Casanova, entre otros). 3. A través de formas de transmitir el conocimiento: a) transmisión de valores, actitudes, creencias, etc., acordes con la división social del trabajo (Bowles, Gintis, Levin); b) legitimación de determinados códigos sociolingüísticos en la comunicación escolar (Bernstein).

ción de la clientela universitaria, aún en presencia de la gran expansión educativa que tuvo lugar en ese nivel.<sup>11</sup>

Ahora bien —y este es el dilema del analista social en estos momentos—, ¿cómo enfrentar teóricamente la “necesidad de actuar”?, si consideramos que, por un lado, el objeto de estudio —la educación superior— está inmerso en un mar de paradojas, de efectos perversos, de presiones nuevas, etc., todo ello en un contexto de crisis financiera y de crisis de identidad de ella misma como institución; y, por otro lado, los recursos analíticos —eficientes para “develar” situaciones, pero no para hacer proposiciones nuevas— no son capaces de vincularnos con una acción transformadora. ¿No significará que —como están postulando algunos autores— es necesario ubicarse en una nueva racionalidad que sea capaz de incorporar las paradojas, las ambigüedades, las sombras, etc., como parte importante de la comprensión de los nuevos cambios sociales y culturales?

---

<sup>11</sup> “Mientras en la etapa de la universidad elitista el prestigio era inherente a la profesión en sí, la progresiva segmentación de los sistemas universitarios en un conjunto diversificado de unidades con distintos niveles (social y académico) ha dado como resultado que el prestigio de la profesión esté adjetivado por el nombre de la institución donde se formó el egresado. La base del proceso de jerarquización de las carreras se establece a través de circuitos de *selección* en la educación preuniversitaria” (UNESCO/CEPAL/PNUD, 1981, VIII:46). Ahora bien, esa selección funciona dentro de una “eficiente” ideología basada en la “autoselección” (que tiene como característica ocultar las discriminaciones). Esta ideología funciona a través de las diferencias que se establecen en los niveles anteriores a la educación superior, esto es, a través de la pertenencia a determinados circuitos escolares: los privados de excelencia, donde van las clases altas y medias altas; los públicos devaluados, donde la “acumulación de carencias” sustituye a la “acumulación del conocimiento”, lo cual deriva en la deserción paulatina de los estudiantes antes de llegar a la universidad, deserción que se asume como fracaso personal; y, en medio de las dos anteriores categorías, existe un contingente de escuelas públicas y privadas de calidad más o menos regular donde va una gran mayoría, que generalmente son los seleccionados (o ellos mismos tienen que hacer la “escogencia de lo necesario”) a las carreras menos valoradas en el nivel superior. Esto es, el estudiante generalmente racionaliza el lugar en el que quedó asignado dentro de la jerarquía social de las instituciones y disciplinas y, en muchos casos, él mismo se autoasigna, a través de un proceso en el cual evalúa las posibilidades objetivas que su capital escolar tiene en una situación de competencia (un estudiante de bajo promedio no aspirará a ser admitido en una carrera de gran demanda donde compiten estudiantes de altos promedios) (para el caso venezolano, véase García-Guadilla, 1986b). La ideología meritocrática del proceso de “escogencia”, oculta el hecho de que el capital escolar es el resultado, en la mayoría de los casos, del capital cultural y económico familiar (Bourdieu, 1970).

## ¿Cómo enfrentar la complejidad?

Si echamos una mirada a lo que los científicos sociales de la Región se están planteando en estos momentos como reflexión teórica, observamos una situación un tanto desoladora. Por un lado, se observa la reproducción de la polémica euronorteamericana acerca de la modernidad y la posmodernidad. Con relación a ello se destacan tres posiciones: autores cuya actitud ha sido permeable a algunos aspectos del enfoque posmodernista, que consideran importante la relevancia que ese enfoque otorga a los fenómenos de diversidad y pluralismo.<sup>12</sup> Un segundo grupo de científicos sociales estaría identificado por haber reaccionado vivamente en contra de la posición anterior, considerándola como una tendencia a la derechización del Occidente.<sup>13</sup> Un tercer grupo estaría representado por aquellos que —sin negar los cambios y complejidades sociales que se avecinan y aceptando los nuevos retos teóricos y conceptuales que éstos representan— se sitúan por encima de la anterior polémica, intentando crear nuevos recursos analíticos pero cuidando que los mismos surjan de las propias realidades de la Región, y no al contrario.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> “La mezcla de elementos arcaicos con otros que llamaríamos modernos, marca un panorama muy diversificado entre las sociedades del continente y en el interior de ellas mismas. En ese cuadro con forma de mosaico, algunos temas del posmodernismo podrían tener lugar, a condición que no se haga de ellos una recepción servil” (Portantiero, 1988:12).

<sup>13</sup> “[...] dentro del movimiento pendular que caracteriza a la historia ideológica cultural de nuestros países, que ora gira en una dirección autonomista, centrípeta, y ora en la dirección opuesta, “occidentalizante”, centrífuga, la tendencia hegemónica de nuestra actual sociología va más bien en el segundo sentido, al menos en el plano de la teoría. Incluso cuando no insiste en el *leit motiv* de la posmodernidad, su discurso es un eco fácilmente reconocible del discurso europeo y, en menor medida, del discurso estadounidense” (Cueva, 1988).

<sup>14</sup> “Conforme la crisis de la actual sociedad capitalista se hace más visible y más prolongada, la confianza en la razón instrumental se ha ido deteriorando en crecientes sectores de esta sociedad. Junto con ello, ha adquirido urgencia la necesidad de un sentido histórico distinto, y a escala universal. En particular entre los pueblos dominados de esta sociedad, paradójicamente, eso mismo ha estimulado una demanda de ruptura con la modernidad europea y la racionalidad euronorteamericana, y ha favorecido el reingreso de un particularismo puramente culturalista. Sin embargo, también ha impulsado la búsqueda de nuevas bases para una racionalidad liberadora en la herencia de las otras culturas; las mismas que el eurocentrismo, en un tiempo todopoderoso, quiso considerar ajenas a toda racionalidad, o del todo esterilizadas bajo la dominación, y las mismas que, al influir en el imaginario europeo desde fines del siglo XV, dieron comienzo a la utopía de una modernidad liberadora” (Quijano, 1988:109).



Frente a este panorama, y para el caso de lo educativo, no se va a tomar partido por ninguna de las posiciones señaladas, por considerar que en todas ellas existen rasgos importantes que pueden ser de utilidad.<sup>15</sup> Más bien, y como intento de búsqueda de nuevos recursos analíticos, se va a intentar, desde la tercera posición —aquella de la “racionalidad liberadora” (Quijano, 1988)— rescatar las proposiciones que los otros enfoques nos pueden brindar.

Desde esa óptica, consideramos necesario, en primer lugar, tomar en cuenta las peculiaridades de la Región —sus grandes desigualdades sociales—, dentro de un lenguaje de la posibilidad que —como lo han definido algunos autores— busque formas de análisis que traspasen las teorías críticas, para llegar a la tarea más difícil de crear bases teóricas que logren las transformaciones necesarias.

Dentro de esta perspectiva, no sólo se debe asumir el pensar la problemática educativa sobre “las bases de otra racionalidad”, la *racionalidad liberadora*, sino también —y desde el espacio propiamente educativo— es necesario resaltar la visión liberadora de la educación que América Latina —a través de Freire— ha exportado a todos los países del mundo (véase García-Guadilla, 1987).

De esta manera, cualquier aporte que se haga desde las diferentes perspectivas, estará garantizado por una reflexión que subordine las mismas a la creación de un proyecto político liberador (tanto a nivel colectivo como individual).

---

<sup>15</sup> Tampoco queremos caer en la trampa de transferir a la periferia las discusiones euronorteamericanas que son producto de la lucha por la hegemonía teórica que tienen los países vinculados al monopolio de la producción científica. Por lo tanto, no interesa en este trabajo hacer referencia o tomar posición sobre la discusión existente entre los autores posmodernistas (representados fundamentalmente por los franceses Lyotard y Braudillard, los cuales han tenido bastante influencia en autores norteamericanos y algunos latinoamericanos) y los críticos de esa concepción (a la cual se refieren despectivamente como “la crítica anarquista de la razón de Lyotard”) que en general toman posición alrededor de las formulaciones del alemán Habermas.

## II. ÁREAS CRÍTICAS CONCEPTUALES

### A. Distribución de conocimientos

#### 1. *Nuevas formas de circulación y apropiación del conocimiento: ¿cómo establecer condiciones de igualdad en el acceso?*

Actualmente no se pueden negar los nuevos efectos que se están produciendo en la socialización de generaciones que están siendo alimentadas con imágenes y sonidos producidos por la revolución electrónica. En América Latina, los efectos derivados de los medios de comunicación no sólo tocan a las poblaciones vinculadas con el espacio posmoderno o moderno, sino que abarcan también a las poblaciones de las zonas más rezagadas del continente (especialmente a través de la radio y la TV).

La revolución electrónica está poniendo en duda la actual forma en que los sistemas educativos vigentes estructuran el conocimiento, y también están cuestionando la organización por niveles que tienen esos sistemas educativos. Tal sistema —señala uno de los autores que ha estudiado este fenómeno— no puede acomodarse a las personas que, a través de la televisión, han tenido acceso a la información sin ninguna secuencia particular (véase Meyrowitz, 1984).<sup>16</sup>

La socialización de la primera infancia —inserta en un mundo técnico informacional y alimentada directamente con imágenes y en contextos cada vez más numerosos— está transformándose más ampliamente con la revolución de la informática. Pero no es sólo en la primera socialización que se producen los cambios, sino

---

<sup>16</sup> Lo que es importante en la socialización alimentada por la electrónica —señala Meyrowitz, 1984— es que permite a los niños y jóvenes estar presentes en las interacciones que viven los adultos entre sí, de las cuales, generalmente, se excluye a los niños: nacimiento, sexo, muerte, divorcio, mundo del trabajo, guerras, etc. La televisión abre al niño la puerta del mundo de los adultos y los observa en todas las esferas de su actividad, incluida la más privada: las relaciones de pareja. Los adultos ya no tienen espacios separados, ya no están protegidos de la mirada de los niños. De esta manera, la televisión puede alterar el significado social de la niñez (invento del X.XVI, según Aries, 1982) y la adultez, y con ello cuestionar las etapas del desarrollo tal y como han sido difundidas por los científicos sociales de este siglo.

también en la socialización escolar, al ampliarse el espectro de nuevas formas de apropiación y circulación del conocimiento.<sup>17</sup>

La incidencia de las transformaciones tecnológicas sobre el saber estaría afectando tanto la producción como la transmisión de conocimientos.<sup>18</sup> Entre los cambios en el saber que plantea Lyotard (1979) se encuentran: a) la deslegitimación del conocimiento, esto es, la ruptura de la relación saber-poder en los términos conocidos hasta el presente. El mundo del saber posmoderno se presenta con mayores posibilidades de acceso a la información, en el sentido que los datos serían en principio accesibles a todos los expertos y por lo tanto no habría secreto científico. El aumento de la producción del saber —en condiciones de recursos iguales— no dependería tanto de la adquisición del saber, sino de la “imaginación”, concebida ésta como la capacidad de articular organizadamente aquello que no lo estaba; b) el cuestionamiento a las delimitaciones clásicas de los diversos campos científicos: “las disciplinas desaparecen, las usurpaciones se producen en las fronteras de las ciencias, de donde nacen territorios nuevos”. Si la educación debe asegurar —dice Lyotard— no solamente la reproducción de competencias, sino su progreso, hará falta en consecuencia que la transmisión del saber no se limite a las informaciones, sino que comporte el aprendizaje de todos los procederes capaces de mejorar la capacidad de conectar los campos que la organización tradicional de los saberes separa con celo.

Para el autor que estamos señalando, la presencia de los fenómenos señalados suenan a toque de agonía del profesor; éste ya no sería más competente que las redes de memorias para transmitir el saber establecido ni sería tampoco más competente que los equipos interdisciplinarios para imaginar nuevos saltos en la organización y creación del conocimiento.

---

<sup>17</sup> “A diferencia de la TV, el computador permite formas interactivas, en donde al sonido y a la imagen se le agrega el tacto, con lo que se amplía la capacidad perceptiva del sujeto en su relación con el instrumento electrónico. Si a ello agregamos la interacción por medio de la palabra, el computador se convierte en un medio de aprendizaje con un potencial insospechado” (Escotet, 1987:15).

<sup>18</sup> “Nuestra hipótesis de trabajo es que el saber cambia de *status* al mismo tiempo que las sociedades entran en la era llamada posindustrial y las cultura en la era llamada posmoderna” (Lyotard, 1979:11).

Ahora bien, los efectos de las nuevas tecnologías tienen una sombra: la posibilidad de crear mayor desigualdad en el acceso al conocimiento. Esta duda la plantea el propio Lyotard (1979) cuando considera que la cultura posmoderna producirá cambios en el valor del lenguaje, el cual —según este autor— se tornará objeto de inversiones capitalistas y por lo tanto su valor como mercancía se acrecentará. De acuerdo con esta posición, pareciera que el lenguaje —además del valor económico que tiene en cuanto bien simbólico— tendrá un valor de cambio más directo en el mercado económico, a través de los productos de la informática, las nuevas tecnologías de la comunicación, etcétera.<sup>19</sup>

En América Latina existen dos posiciones diferentes en cuanto a la manera de evaluar los efectos sociales que las nuevas tecnologías producirán en la educación: a) la visión optimista destaca la posibilidad de relaciones horizontales y descentralizadas que derivarían en una menor concentración de poder por la acumulación de conocimientos, con lo cual se podría garantizar un acceso más homogéneo al mismo; b) la visión pesimista plantea que es en el desigual acceso a las nuevas tecnologías entre las diferentes clases sociales donde estará —en un futuro próximo— el elemento de selección más importante para acceder a los espacios jerárquicos de mayor poder social.

Los autores latinoamericanos que están explorando las potencialidades de las nuevas tecnologías en la educación superior, son aquellos vinculados con metodologías prospectivas. Siguiendo a algunos de esos autores,<sup>20</sup> mencionamos a continuación los cambios que pregonan las nuevas tecnologías en el campo educativo:

---

<sup>19</sup> No hay que olvidar que el lenguaje —aún ejerciendo solamente funciones de bien simbólico— no está exento, de acuerdo con algunos autores, de valor económico. En este sentido Bourdieu (1982), al relacionar la sociología del lenguaje con la sociología de la cultura y la educación, considera el *hábitus* lingüístico como una dimensión del *hábitus* de clase social, esto es, de la posición ocupada, sincrónica y diacrónicamente, en la estructura social. De esta manera, las leyes de transmisión del capital lingüístico representan un caso particular de las leyes de transmisión legítima del capital cultural entre generaciones. La constitución de un *mercado lingüístico* crea las condiciones de una competencia objetiva a través de la cual la competencia lingüística puede funcionar como capital lingüístico, cada vez que se produce un beneficio de distinción en el intercambio social.

<sup>20</sup> Entre ellos, Didriksson (1985), Gómez (1988), Garland (1988).

- En la *estructura del conocimiento*, las nuevas tecnologías producirán cambios en los modelos de pensamiento, memoria, atención, etc., y en consecuencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Se producirá una reestructuración cualitativa de las formas tradicionales de *organización, división y especialización del conocimiento*; el conocimiento se hará más interdisciplinario al haber mayor interdependencia entre las diversas áreas del conocimiento.
- Las nuevas formas de *circulación del conocimiento* desvanecerán las barreras entre la educación formal y la informal.
- Las nuevas formas de *apropiación del conocimiento* (a través de las tecnologías informáticas y el microcomputador) producirán cambios en las metodologías para el aprendizaje.
- Habrá cambios en el papel del sistema educativo como agente social de las *profesiones*, pues entrará en crisis el patrón tradicional que organiza tanto las prácticas como los sistemas de formación de recursos técnicos y profesionales.

Existen otros autores latinoamericanos que, habiendo sido entusiastas de las bondades de la revolución electrónica en el campo educativo (especialmente del uso de la TV), están teniendo una actitud de prudencia sobre las bondades que pregonaba la revolución de la informática (especialmente el uso del computador). Las dudas no están puestas en la utilidad del computador, en las funciones de administración, toma de decisiones, investigación, sistemas de información y documentación, sino en su aplicación al aprendizaje dentro del sistema educativo formal, y a su adopción en función del costo-beneficio.<sup>21</sup>

Es obvio que una posición intermedia es la deseable en condiciones de incertidumbre, como es el caso actual. En este sentido,

---

<sup>21</sup> "Más que a una revolución en la educación estamos asistiendo a una revolución en los medios de aprendizaje [...] Los maestros continúan dando las mismas clases y los alumnos recibiendo las mismas enseñanzas de los maestros. Sólo cambia la cosmética. El pizarrón y el gis, algunas veces, no siempre, se reemplaza por el retroproyector o por un televisor o por un computador. Tendemos a confundir permanentemente los contenidos con los instrumentos. Nos olvidamos que los cambios están en los hombres y no en las cosas" (Escotet, 1987:14).

es preciso señalar que —frente a los dilemas de carácter cultural, económico y de desigualdad social que presenta la apertura del sistema educativo a los avances tecnológicos— se están tomando posiciones como las siguientes: a) frente al dilema de los costos y de la dependencia tecnológica y cultural, se señala la necesidad de elaborar estrategias de integración dirigidas a desarrollar la capacidad endógena científica y tecnológica de la Región,<sup>22</sup> así como la necesidad de concebir a la educación como el sujeto fundamental de ese proceso;<sup>23</sup> b) frente al dilema de las desigualdades que puede generar la jerárquica apropiación técnica del conocimiento (a través de los silenciosos cambios en la superestructura que a veces producen las mediaciones simbólicas de la cultura cibernética), se propone desarrollar una sólida educación básica científico-tecnológica extendida a toda la población, para lo cual es decisiva la incorporación de estrategias no formales de educación. Por otro lado, la implantación de una distribución de conocimiento científico-tecnológico en todos los niveles educativos (y no sólo en el superior), producirá un efecto acumulativo que ha sido de crucial importancia en el avance de los países desarrollados. Concretamente se plantea como necesario promover una educación científica y tecnológica de manera simultánea y articulada en todos los niveles y modalidades de la educación, con efecto acumulativo; y también buscar una mayor pertinencia del contenido y los resultados de la educación científico-tecnológica con respecto a la realidad y necesidades del desarrollo socioeconómico de los países de la Región.

---

<sup>22</sup> En ese sentido se ha sugerido: “producir debates para generar criterios fundados y consensos básicos; interesar a instituciones educativas y de investigación en el desarrollo de proyectos pilotos para aumentar la experiencia nacional; estudiar y comparar las decisiones políticas de otros Estados respecto a la informática en general y la relación de ésta con la educación en particular; y asistir a los niveles de decisión de los Ministerios de Educación en la producción de políticas congruentes con las situaciones y necesidades de los países” (UNESCO, 1987:38, Doc. 1).

<sup>23</sup> “Las nuevas relaciones económicas internacionales requieren una concepción de la sociedad respecto al valor central de lo educativo. Esto debe ser concebido como la más importante inversión, como el medio de creación de la capacidad de autonomía nacional, de desarrollo de la capacidad endógena, de solución de necesidades propias y de logro de ventajas comparativas externas” (Gómez, 1988:21).

## 2. *Calidad y segmentación: ¿cómo articular democráticamente las diferencias?*

El concepto de calidad ha evolucionado en las últimas tres décadas. Los enfoques vigentes en los sesenta estuvieron asociados a las teorías del capital humano y, por lo tanto, ello dio lugar a proyectos de reformas tendientes a lograr mayor adecuación entre la educación superior y los requerimientos del sistema productivo. Este enfoque fue sustituido en la década de los setenta por la teoría de la dependencia, asociada ésta (en el caso de la educación) a enfoques reproductivistas. En el marco de ese enfoque, el concepto de calidad tuvo su peor momento, pues la calidad educativa implicaba un éxito en la imposición de conocimientos (e ideologías concomitantes) que legitimaban la desigual estructura social.

En la década de los ochenta, el deterioro de la calidad es concebido como pérdida de significados (ausencia de pertinencia social) y pérdida de excelencia académica. En relación con la calidad asociada a la pertinencia social, uno de los autores que ha sugerido propuestas sobre esta área, tomando en cuenta de manera directa la función de justicia social que deben tener las universidades latinoamericanas, ha sido Pablo Latapí. Hace diez años (1979), este autor presentó enfáticamente una línea de reforma de las universidades latinoamericanas, caracterizada por la función que llamó "acción reconstructivista". En esta posición se reclama de las universidades latinoamericanas, por la coyuntura histórica en que viven, que sin mengua de su naturaleza académica, de la calidad docente y del rigor científico, intervengan directamente en acciones tendientes a mejorar las condiciones de las mayorías.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Una de las proposiciones más significativas que incluye el proyecto de "acción reconstructivista" de Latapí, es quizás la que tiene que ver con la necesidad de diseñar profesiones distintas a las actuales, ya que -de acuerdo con este autor- las profesiones no han surgido de las necesidades objetivas de la sociedad sino del propósito consciente e inconsciente de hacerlas orgánicas a los requerimientos de determinadas clases sociales, tanto en su contenido como en sus modelos de ejercicio (véase Latapí, 1982). Este tipo de estudio sobre las necesidades reales de las profesiones, comprendería, por un lado, investigar cuáles son las necesidades de las comunidades no atendidas por una determinada profesión, qué es lo que permite que esos servicios profesionales no les lleguen, qué modalidades debería tener el ejercicio de determinada profesión en esos medios, qué

Sin embargo, la calidad asociada a la excelencia académica es quizás la relación que más se ha popularizado. En este sentido, no se puede decir que haya habido una pérdida de calidad en términos generales. Las investigaciones realizadas a comienzos de esta década (véase Rama, 1982), mostraron cómo la calidad está distribuida de manera desigual entre instituciones, carreras y grupos sociales. El deterioro de la calidad sería, en consecuencia, un rasgo que no afecta al conjunto del sistema sino al segmento de instituciones a las que acceden los nuevos sectores sociales (los que hasta hace poco no tuvieron acceso a ese nivel) (véase Tedesco, 1985).

En los actuales momentos, sin embargo, comienzan a perfilarse nuevas interpretaciones debido a algunas tendencias no deseables que están involucrando a las más grandes y —hasta ahora— más prestigiosas universidades públicas. En efecto, algunas universidades públicas de excelencia están dejando de serlo, debido fundamentalmente al fenómeno de la masificación.

Esto ha puesto sobre el tapete posiciones antagónicas: 1) los que consideran se debe defender la calidad de la educación superior pública y desarrollar la investigación; 2) los que creen que se debe preservar el espacio público pero dividido en dos niveles: el de excelencia (donde se haría investigación) y el masificado (de transmisión de conocimientos); 3) los que plantean que la investigación debe realizarse en instituciones diferentes a las universidades; 4) los que ven la solución del problema en la privatización.<sup>25</sup>

Los autores que defienden la primera posición, en general, tienen una concepción de la calidad donde no es posible desvincular la docencia de la investigación; para ellos, la figura del profesor va asociada a la de productor de conocimientos (capaz de ver por sí mismo, de teorizar, de construir y, por lo tanto, capaz de transmitir al estudiante habilidades de creación científica, y no sólo conocimientos empaquetados).<sup>26</sup> El segundo grupo de autores plan-

---

formas de remuneración, etc.; y, por otro lado, habría que hacer estudios de innovación curricular, donde se procedería a precisar el perfil funcional requerido para que esa profesión sea útil a las grandes mayorías, al mismo tiempo que se trabajaría en el conjunto de profesiones afines con las que la profesión en cuestión se articula.

<sup>25</sup> Esta posición se planteará en el punto B (Distribución de recursos).

<sup>26</sup> "La actividad del docente es derivada de la actividad de investigación: no tiene nada que enseñar cuando no tiene producción propia" (Demo, 1986:87).



tea la idea de la “universidad de dos niveles”, esto es, crear dentro de la universidad de masas un segundo nivel; nivel que tendría un carácter selectivo, pues los que ingresen a él deberían tener una formación de alto nivel académico. En cambio, el nivel masificado deberá satisfacer la demanda creciente de la población, para no desencadenar conflictos políticos. El nivel de excelencia es concebido como no elitista, sino eficientista; con un núcleo básico de investigadores de tiempo completo, con remuneraciones muy por encima del promedio, de experiencia amplia en los terrenos académico y de investigación.<sup>27</sup>

El tercer grupo de autores propone que las universidades queden como transmisoras del conocimiento y que la producción de conocimientos (investigación) se haga en redes extrauniversitarias. Para estos autores el modelo clásico de universidad implica el fin de la unidad entre docencia e investigación (véase Maiz Vallenilla, 1983; Lechner, 1988 y Portantiero, 1988). La investigación, para estos autores, requiere un creciente grado de especialización y profesionalización que deviene incompatible con las exigencias de una docencia cada vez más masiva. Por otro lado, esta posición apela a la “historicidad” de la función de investigación, cuya inserción en la universidad como institución no siempre estuvo ligada a la actividad de investigación científica. Este hecho se dio tardíamente, en la segunda mitad del siglo XIX, pues originalmente la universidad fue concebida como una institución y un centro para la preservación de la sabiduría. Para los autores que se identifican con esta corriente, comienza un nuevo periodo en el cual el monopolio de la investigación que hasta ahora ha tenido la universidad, está cuestionándose.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> “No veo otra salida, de corto plazo, a la crisis de la universidad actual. Y si bien la coexistencia de estos dos niveles dentro de la universidad podría resolver el problema de la calidad académica, sin duda creará otros sobre todo de tipo político, pues habría, de hecho, profesores-investigadores así como estudiantes de primera y segunda clase. No obstante, desde mi punto de vista, es preferible enfrentar este problema -alguna solución tendrá- que permanecer inertes ante la mediocridad y la ineficiencia de la universidad latinoamericana de hoy” (Reyna, 1988:7).

<sup>28</sup> “Pensar hoy en un monopolio universitario de la organización del saber no tiene sentido. Ni la ciencia, ni la educación, ni la tecnología pueden estar sometidas a situaciones de monopolio. Sin discutir la centralidad de la universidad en la producción y difusión del conocimiento superior, la descentralización es un hecho evidente en la realidad contemporánea” (Portantiero, 1988:17).

Es obvio que todas las posiciones planteadas ya están desarrollándose en la práctica; sin embargo, todavía no hay elementos suficientes para saber cuál de ellas prevalecerá en el futuro, ni cuál de ellas garantizará una solución óptima al dilema “excelencia-distribución justa de conocimientos”.

De nuevo surge la atracción por buscar otros conceptos que ayuden a resolver las contradicciones. En este sentido, Lechner (1988) se aventura a proponer el concepto de “diferenciación social” y “articulación de las diferencias” como una manera de impedir que la diferenciación que produce la excelencia perpetúe las desigualdades sociales. Para este autor, se debe aceptar la diferenciación como un rasgo inherente a los cambios estructurales de la próxima década (en América Latina al igual que en el mundo occidental). Ahora bien, este concepto de diferenciación no tiene nada que ver con el de desigualdad; por el contrario, dice Lechner, la diferenciación deberá asumirse y defenderse si la misma se concibe como multiplicidad de racionalidades, diversidad que no puede ser reducida a ninguna racionalidad central, como despliegue de autonomía individual y de creatividad colectiva que han de ser respetadas y fomentadas. El problema para este autor es cómo articular las diferencias. Y, en efecto, esos dos rasgos (la “diferenciación” y la “articulación”) deberán asumirse como una tensión entre dos procesos dinámicos.

Sin embargo, aunque estas consideraciones ayudan a asumir tensiones, proponer cambios de funciones de la universidad, etc., todavía quedan sin responder los problemas básicos: ¿cómo lograr que la diferenciación no implique desigualdad dentro de contextos en los cuales no hay garantía de igualdad de condiciones?, ¿cómo garantizar la articulación de la investigación y la docencia, en las opciones que implican separación entre ambas instancias?, ¿cómo retornar la investigación a la docencia?; y ¿cómo olvidar el papel que las prácticas de investigación tienen en el proceso de enseñanza aprendizaje?

## **B. Distribución de recursos: ¿nuevas formas de lo privado y lo público?**

Otros elementos que destacan algunos autores latinoamericanos

que se adhieren a una “gramática posmoderna para pensar lo social”, tienen que ver con la política de los espacios (véase Arditi, 1987), esto es, la distinción entre la “sociedad” y “lo social”. Para estos autores la política de los espacios designaría: un tipo de accionar estratégico de actores sociales que intentan eludir y revertir la represión estatal [...]; un tipo de alternativas que van surgiendo en lugares inesperados, tejiendo discursos de los que han sido privados de voz, configurando solidaridades, afirmando posiciones y pensando pautas de acción; una forma de hacer política que desconfía de los proyectos globales en torno a las transformaciones del Estado y la sociedad y, por lo mismo, hacia la política total de los movimientos y los partidos tradicionales.

Otra dicotomía conceptual que está en cuestionamiento es la de “lo estatal y “lo privado”, tal y como se conoce en los análisis tradicionales, emergiendo la posibilidad de distinguir otra esfera, la de “lo político”, en la cual estaría incluido el mundo de la micropolítica, en especial la actividad de los llamados movimientos sociales. Los autores que se adhieren a esta posición son escépticos con respecto a lo que el Estado puede planificar.<sup>29</sup>

Frente a ese tipo de proposiciones que viene de tendencias teóricas eurocentristas, Quijano (1988) señala que muchas de las formas sociales buscadas por los europeos a través de las nuevas tendencias (las cuales están siendo copiadas por los latinoamericanos), son inherentes a la cultura indígena latinoamericana, especialmente la andina.

Para ello Quijano propone la utopía de una racionalidad liberadora de la sociedad, ubicada en la perspectiva de que América Latina, como ningún otro ámbito histórico actual, es el más antiguo y permanente surtidor de una racionalidad histórica construida por la confluencia de las conquistas racionales de todas las culturas. Como proposición derivada de esa perspectiva, Quijano sugiere el concepto de “lo privado social” y de sus instituciones de articulación en el ámbito de lo “público no estatal”. Estos conceptos superarían el discurso sin salida de la razón instrumental donde el deba-

---

<sup>29</sup> “El Estado ideal, agente de transformación de la sociedad, cerebro de la planificación global, imaginado por los modernizantes de hace dos o tres décadas, no existe, devorado por su deterioro fiscal y administrativo” (Portantiero, 1988:15).

te entre lo público y lo privado en la economía y en la sociedad está estancado debido a que ambos bandos asumen, en lo fundamental, los mismos supuestos y categorías.<sup>30</sup> En el contexto alternativo que propone el autor que venimos referenciando, el concepto de lo privado social y lo público no estatal permite considerar el problema de la producción y la distribución bajo la perspectiva de la reciprocidad y la solidaridad.<sup>31</sup>

En la misma posición que Quijano, pero dicho de otra manera, existen autores que, desde el campo de lo educativo, están proponiendo opciones "comunitarias, populares y no oficiales" como una manera de intensificar la atención hacia los grupos sociales más desfavorecidos de las sociedades latinoamericanas (véase Arrien, 1988). Según este autor, es necesario acrecentar y desarrollar en América Latina, una educación que se relacione directamente con las bases populares, utilizando nuevas formas y desafíos, involucrando incluso los reductos de la educación informal. También es importante en el planteamiento de Arrien su fe en la emergencia de un "nuevo sujeto histórico latinoamericano" que, a raíz de los problemas económicos comunes de la Región (deuda externa) y de los problemas políticos centroamericanos, percibe y actúa con una nueva conciencia integracionista (regional) y con una nueva sensibilidad hacia las mayorías postergadas.

Una posición intermedia es asumida por otros autores quienes, como Tedesco (1987), plantean la necesidad de una concertación entre los actores, incluyendo al Estado. Este autor alude a la paradoja que representa el fortalecimiento de la sociedad civil,

---

<sup>30</sup> "Lo privado allí es lo privado moldeado por el interés capitalista, y lo estatal o público es lo estatal-público de ese privado, su rival quizás, pero no su antagonista. En ambos enfoques, es la misma razón instrumental la que se muerde la cola" (Quijano, 1988:105).

<sup>31</sup> "Ese descubrimiento de la reciprocidad y de la solidaridad entre iguales, como condición misma de sobrevivencia, no necesariamente ocurre, pues, solamente como prolongación de antiguas historias culturales propias, y no siempre sólo como una virtud producida por una necesidad límite, como la sobrevivencia; también proviene de necesidades de un sentido histórico colectivo para resistir al colapso de los hasta aquí dominantes o suficientemente firmes. La amplia red de organizaciones en donde los cristianos de la teología de la liberación, los pobres, los perseguidos y los núcleos de intelectuales y profesionales se asocian para resistir en la totalidad de nuestros países, es una buena muestra de esta posibilidad" (Quijano, 1988:113).

cuando ésta se refiere a los sectores más desposeídos.<sup>32</sup> Tedesco insiste en la necesidad del fortalecimiento de ciertos principios de solidaridad entre los diferentes actores sociales, de encontrar fórmulas de concertación que resultan indispensables para salir de la crisis.<sup>33</sup> Para ello el Estado debería no sólo convertirse en agente compensador de diferencias sociales —y, desde tal condición, debería orientar sus recursos preferentemente hacia los sectores más postergados de la sociedad—, sino que también debería aumentar su eficacia con mayores niveles de responsabilidad institucional, para hacerse cargo de los desafíos que tiene que asumir en las actuales y futuras transformaciones sociales.

En el caso de la educación superior nadie puede dudar que uno de sus problemas fundamentales —debido a la aguda crisis económica por la que atraviesan los países de la Región— es el financiamiento. En este sentido, nuevas alternativas se están barajando desde distintos espacios institucionales

En primer lugar, se encuentra el aporte del Centro Interuniversitario de Desarrollo (Proyecto PNUD/UNESCO y algunas universidades chilenas). El libro *Financiamiento y Gestión Universitaria en América Latina* (véase CINDA, 1987), es producto de un Seminario sobre gestión financiera y administrativa de las universidades, celebrado en Santiago, Chile, en mayo de 1986. Este libro, fruto del mencionado encuentro, presenta algunos aspectos teóricos y conceptuales relevantes sobre el tema.

En segundo lugar, hay que destacar las actividades llevadas a cabo por el CRESALC sobre esta temática desde que su Comité Consultivo pidió a ese Centro que promoviera un proyecto dirigido a explorar nuevas alternativas de financiamiento para los sistemas de educación superior de la Región. Hasta la fecha, CRESALC ha

---

<sup>32</sup> “El planteo de fortalecer la sociedad civil supone una actitud muy ambigua frente al Estado. Los sectores sociales ‘débiles’ tienden a apoyarse en el Estado como única garantía para fortalecerse. Pero, al mismo tiempo, su dependencia del Estado impide que se desarrollen y fortalezcan en forma autónoma. En este juego de ambigüedades, los riesgos de posiciones absolutas son serios” (Tedesco, 1987:123).

<sup>33</sup> “Dicha concertación implica una suerte de alianza en torno a un proyecto capaz de incluir a todos los sectores sociales a partir de la satisfacción mínima de sus demandas. Este proyecto expresado en términos económicos a partir de la reactivación económica, el empleo, la expansión del mercado interno, etc., supone, en el plano sociopolítico, la vigencia de mecanismos de concertación que permitan al Estado llevar a cabo el proceso de jerarquización de las demandas sociales y regulación de su satisfacción” (Tedesco, 1987:122).

realizado un Estado del Arte sobre los estudios de financiamiento realizados en la Región (véase Costa, 1986), y un estudio preliminar sobre la situación del financiamiento en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe (véase Archila, 1987). En los actuales momentos se está llevando a cabo un proyecto regional con el fin de analizar y buscar nuevas fórmulas para diseñar propuestas viables a ese problema. Los resultados de una primera reunión de expertos que tuvo lugar en el mes de abril de 1989, están siendo preparados para ser publicados en la *Revista de Educación Superior*, Nos. 27-28, del CRESALC.

En tercer lugar, se encuentra el Banco Mundial, cuya tesis de no gratuidad de la educación superior y de privatización aparece sustentada sobre argumentos de eficacia y —aunque parezca paradójico— de mayor igualdad social. Uno de sus especialistas declara:

[...] una recuperación del costo en la educación superior en combinación con la disponibilidad de crédito educativo y la descentralización a través de los colegios privados, puede ser la mejor política para manejar muchos temas críticos en educación (véase Psacharopoulos, 1986:391).<sup>34</sup>

Mientras las controversias en torno a la no gratuidad de la educación superior pública y las opciones de privatización están sobre el tapete, la expansión de la educación superior privada crece vertiginosamente, en especial en ciertos países como Brasil, Colombia y República Dominicana, donde los porcentajes de matrícula en el sector privado han superado los públicos (véase Levy, 1986; y García-Guadilla, 1988). Debido a ello resulta importante tener mayor claridad en el rol que el Estado debe jugar en la correlación de fuerzas entre lo público y lo privado. En ese sentido, se deben tener en cuenta opciones que: a) puedan garantizar la excelencia dentro de una política (pública o privada) que sea capaz de minimizar las desigualdades sociales; b) opciones que sean capaces de desarrollar las potencialidades que nuevas concepciones como “lo privado social” y “lo público no estatal” puedan tener en el ámbito de la educación superior.

---

<sup>34</sup> En contra de esta posición, tenemos un gran número de autores que no están de acuerdo en convertir la educación en una mercancía (entre ellos, véase Demo, 1986; Weinberg, 1986).

### **C. Previsiones y educación superior: ¿para cuál modelo de desarrollo?**

Las políticas de educación superior de los años noventa no pueden ignorar las necesarias previsiones que deben hacerse desde ahora, ya que los estudiantes de esa década serán los profesionales del próximo siglo. Frente a esa realidad surge la clásica pregunta: ¿previsiones para qué tipo de sociedad?

Algunos científicos sociales latinoamericanos han venido planteando ciertas coordenadas sobre modelos de desarrollo que han tomado forma en lo que algunos han llamado “modelo de desarrollo alternativo” y otros “desarrollo endógeno”. Uno de los desafíos con el cual coinciden las diferentes propuestas de los modelos mencionados tiene que ver con la urgencia de diseñar estrategias dirigidas a satisfacer las necesidades básicas de la población (alimentación, educación, salud y vivienda). Sin embargo, no parece haber acuerdo en cuanto a la importancia que debe darse a las nuevas tecnologías en esos modelos alternativos, lo cual no deja de ser una limitación en términos de las necesarias previsiones que se le exigen a la educación superior.

#### *1. Desarrollo para la mayoría: estrategia necesaria*

Las distintas propuestas del *modelo de desarrollo alternativo* y especialmente las que caen bajo la rúbrica de “desarrollo endógeno”, ponen atención en la urgencia de diseñar estrategias dirigidas a satisfacer las necesidades de las mayorías desatendidas:

No son ya las demandas de alto ingreso las que podrían contribuir al restablecimiento del dinamismo económico, sino las necesidades y las demandas básicas del conjunto de las poblaciones nacionales las llamadas a constituirse en el eje fundamental de las estrategias futuras. De manera que en esta fase próxima de desarrollo latinoamericano vendrían a coincidir la deseabilidad social con las exigencias económicas de avanzar hacia unas sociedades más igualitarias (Vuskovic, 1987:6).

Otras características que debe incluir este nuevo modelo de sociedad más igualitaria son: el avance de una democracia real, el afianzamiento de la autonomía nacional, la erradicación de la

extrema pobreza y la marginalidad y, por último, el desarrollo de los sistemas científico-tecnológico y educativo, orientados a cumplir con los propósitos mencionados.

## *2. Perspectivas que exhortan a la incorporación de las nuevas tecnologías: ¿opciones a considerar?*

Entre las tendencias que actualmente existen en América Latina sobre la visión y las alternativas que deben seguirse con respecto a los desafíos que presentan las nuevas tecnologías en las políticas de la Región, se van a señalar dos y a destacar de manera especial una de ellas, por ser esta última la que sugiere, un poco más enfáticamente, ciertos horizontes de cambio en la educación superior.

En primer lugar, Amílcar Herrera y su grupo de Campinas, así como el Programa de UNITAR,<sup>35</sup> representan en la Región posiciones que tratan de combinar realismo y sentido crítico con la voluntad de encontrar soluciones a una perspectiva que ofrece pocas esperanzas. En ese sentido, Herrera señala la incapacidad que han tenido en las últimas décadas los Sistemas de Investigación y Desarrollo en América Latina para resolver los problemas específicos de estas sociedades; también señala que estos países no parecen estar ahora en mejores condiciones que las que tuvieron en el pasado para absorber la nueva onda de innovaciones; por el contrario, observa este autor, la creciente crisis económica, la tendencia a la concentración del capital, y la tecnología asociada a las recientes innovaciones, hacen el proceso de la nueva onda tecnológica todavía más difícil de lo que fue en la etapa anterior. Sin embargo, de todas maneras, Herrera aboga por la necesidad y posibilidad de una acción de largo plazo, de una política latinoamericana destinada a estimular la investigación y el desarrollo, aun cuando considera que absorber el impacto económico y social de las nuevas tecnologías llevará más de una generación (véanse Herrera, s.f.; y Salgado, 1987).

---

<sup>35</sup> Instituto de Naciones Unidas para la Formación y la Investigación. En 1985 este Instituto inició su Programa sobre el Futuro de América Latina (PROFAL) (véase UNITAR, PROFAL, Boletín Informativo sobre Estrategias para el Futuro de América Latina, 1985).



En una posición más optimista se encuentra la economista Carlota Pérez, quien ha venido haciendo proposiciones sobre las nuevas tecnologías y su relación con el Tercer Mundo, especialmente con América Latina.<sup>36</sup> El rasgo que más resalta de la posición de esta autora es que exhorta a los latinoamericanos a no quedarse al margen de la revolución científica y tecnológica y, sobre todo, presenta algunas propuestas sobre las formas de conseguirlo. En ese sentido, Pérez considera que mientras más incipiente es una tecnología, mayores son las posibilidades de entrada autónoma, dado un cierto nivel de dotación de recursos humanos calificados. Para los países de América Latina (y considerando, por supuesto, las diferencias que cada país tiene en particular), no existe otra opción que buscar la forma de participar en la revolución tecnológica, procurando aprovechar el periodo de transición para utilizar las innovaciones que generen las nuevas tecnologías en el desarrollo de sus economías y en el mejoramiento de las condiciones de vida de sus pueblos.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Esta economista latinoamericana, vinculada a la Escuela de Sussex y al grupo de los llamados "neoschumpeterianos", está intentando ofrecer nuevos marcos de referencia para entender la relación "cambio tecnológico" y "contexto económico social". Estos marcos de referencia destacan como punto fundamental que la crisis actual está asociada a un profundo desajuste entre la base técnica emergente y la estructura socioinstitucional todavía prevaleciente. Esta percepción permite destacar una importante recomendación de carácter político: es necesario impulsar, en paralelo con el cambio tecnológico, la realización de profundos cambios a nivel del *aparato socioinstitucional, entre ellos, el de la educación*. El argumento económico que sustenta la tesis de C. Pérez (así como la de Freeman y el grupo de Sussex), es que el mundo está atravesando una crisis estructural durante la cual, a pesar de obvias dificultades, el campo para efectuar un cambio positivo en términos de desarrollo, en vez de reducirse, se amplía. Este enfoque se inspira en las ideas de Schumpeter (sobre los ciclos económicos y la función en ellos de la innovación), así como en las ondas largas de Kondratieff. De esta manera el estancamiento económico que viven los países, tanto desarrollados como subdesarrollados, se enmarca dentro de una crisis que cubre la economía mundial. "En otras palabras, la depresión es una señal de alarma llamando a un profundo reacomodo del comportamiento social y de las instituciones, a fin de responder a los requerimientos de una transformación radical que ya ha ocurrido en grado considerable en la esfera tecnoeconómica. El nuevo auge, entonces, sólo puede ser desencadenado mediante transformaciones sociales e instituciones capaces de restablecer la coherencia estructural" (Pérez, 1985a:2).

<sup>37</sup> Los periodos de transición son fases de "destrucción creadora", no sólo en el aparato económico sino también en las instituciones y las políticas que han venido guiando el desarrollo a escala nacional y mundial; un periodo de reevaluación e innovación, de experimentos y creatividad social, en un nuevo espacio técnico-económico cuyos contornos y lineamientos son analizables y aprovechables para un viraje y un salto (Pérez, 1985b:83).

Dentro de esa perspectiva, ningún sector productivo es inmune a la influencia de las nuevas tecnologías, pues hacia el futuro lo existente será técnica y organizativamente obsoleto; también las nociones y esquemas que llevaron a su establecimiento serán obsoletas. En consecuencia, se hace necesario reexaminar de punta a punta el aparato productivo de cada país a la luz de las nuevas condiciones.

Ahora bien, para desarrollar la industria electrónica y la informática, se debería establecer una estrategia integral de desarrollo, vinculada al proyecto global y a las otras industrias de interés de cada país. Esto es, cada país tendrá que diseñar sus propios caminos que deberán surgir de un proceso masivo de creatividad social. No obstante, la capacidad de dotarse de una estrategia imaginativa y coherente, con la posibilidad de ponerla en práctica con éxito, depende mucho de la *disponibilidad de recursos humanos calificados*. Ello debido a que la nueva tecnología parece producir una distribución de rápido crecimiento de la parte más alta de la escala y una gran cantidad de mano de obra que necesita poco entrenamiento; al contrario de la estructura ocupacional que correspondió al anterior estilo tecnoeconómico, ya que en términos de perfil ocupacional demandaba cantidades grandes de mano de obra de calificación media.<sup>38</sup>

En consecuencia, el perfil ocupacional nuevo tiende a reducir los requerimientos de calificaciones medias y a aumentar las de los extremos superior e inferior de la escala, al mismo tiempo que demanda menos especialización y mayores cantidades básicas generales.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> En el estilo tecnoeconómico nuevo "el perfil ocupacional requerirá cada vez más profesionales de alto nivel en un extremo, y personal de muy poca calificación en el otro, así como de exigir la especialización estrecha a preferir una formación más amplia, multipropósito, para el manejo de la información. La diversidad y la flexibilidad de todos los niveles como práctica óptima de sentido común" (Pérez, 1985:7).

<sup>39</sup> Esta característica es considerada por Pérez como una *ventaja* para los países subdesarrollados, pues "mientras los países industrializados tienen que enfrentar el reto de reciclar el grueso del personal con calificaciones desplazadas, los países en desarrollo, al entrar en los nuevos sectores, pueden saltar por encima de lo que venía siendo un cuello de botella difícil de superar" (Pérez, 1984: 48).

Ahora bien, como se señaló al comienzo, ninguna de las posiciones señaladas tiene consenso. Especialmente la última posición planteada —que es la más seductora por ser bastante optimista— no deja de tener sus limitaciones (véase Standing, 1984; y Dagnino, 1988).

Es indudable que una mayor claridad sobre estos planteamientos es crucial para definir el rol que la educación superior va a jugar en las alternativas que se consideren más adecuadas. Pero, al mismo tiempo, es indispensable una mayor injerencia de las propias instituciones de educación superior en el diseño de las políticas de ciencia y tecnología a nivel nacional y regional (véase García, 1987).

Por otro lado, es indudable la importancia que tiene el que los investigadores de la educación superior participen —desde su especialidad— con aportes que ayuden a enriquecer los análisis que se están haciendo en el área de la prospectiva. En la actualidad hay pocos especialistas de la educación superior que estén trabajando sobre este tema, entre ellos cabe mencionar los trabajos de Gómez (1987, 1988) y Didriksson (1985). Por lo tanto, resulta necesario enfatizar esta área de estudio y promover el trabajo interdisciplinario, donde los especialistas en educación superior trabajen conjuntamente con los otros especialistas, especialmente los del área de la ciencia y la tecnología.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**ALBORNOZ, O.** “Estudio prospectivo de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil en América Latina y el Caribe”, trabajo presentado en la Reunión de Consulta para Identificar Estudios Prospectivos Prioritarios de la Región hacia el año 2000, Caracas, UNESCO-URSHSLAC, 1988.

**ANGULO, M. y G. Castro.** *Características y condiciones de vida de la población estudiantil universitaria*, Universidad Central de Venezuela, CRESALC/UNESCO, 1986.

**ANUIES.** “Opciones de cambio en la educación superior”, trabajo realizado por la Secretaría Ejecutiva de la ANUIES, México, 1985.

**ARCHILA, J.** "Los sistemas de financiación de la educación superior en algunos países de América Latina y el Caribe", CRESALC/UNESCO, mimeo, 1987.

**ARDITI, B.** "Una gramática posmoderna para pensar lo social", en Lechner, N., *Cultura Política y Democratización*, FLACSO-CLACSO-ICI, 1987.

**ARIES, Ph.** *Centures of Childhood: A Social History of Family Life*, New York, Vintage Books, 1982.

**ARRIEN, J.** "Latinoamérica: educación y cambio social. Análisis y perspectiva", trabajo presentado en Reunión de Consulta para Identificar Estudios Prospectivos Prioritarios de la Región hacia el año 2000, Caracas, UNESCO-URSHSLAC, 1987.

**BALBIR, J.** "Aspects of training and research in higher education with case studies on India and Venezuela", en *Papers of Higher Education*, No. 19, Paris, 1987.

**BAUDRILLARD, J.** *Las Estrategias Fatales*, Barcelona, Edit. Anagrama, 1984.

**BOURDIEU, P.** *Ce qui parler veut dire. L'Economie des Echanges Linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.

**BRUNNER, J.J.** *Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*, Caracas, CRESALC/UNESCO, 1985.

\_\_\_\_\_. "Los debates sobre la modernidad y el futuro de América Latina", en Martner (Coord.), *Diseños para el cambio*, Caracas, Edit. Nueva Sociedad, UNITAR/PROFAL, 1987.

\_\_\_\_\_. "Notas para una teoría del cambio en los sistemas de educación superior", Documento de Trabajo No. 381, Chile, FLACSO, 1988.

\_\_\_\_\_. "La educación superior y la formación profesional en América Latina", Documento de trabajo No. 380, Chile, FLACSO, 1988.

\_\_\_\_\_. "Recursos humanos para la investigación en América Latina", FLACSO/IDRC, 1989.

**CASTRO, G.** *Sociólogos y Sociología en Venezuela*, Caracas, UNESCO-TROPYKOS, 1988.

**CEPES/UNESCO.** *Interdisciplinarity in Higher Education*, Bucharet, European Center for Higher Education, 1983.

**CERYCH, L.** "Nuevos enfoques sobre la calidad y cantidad en la educación superior europea: el reto de las nuevas tecnologías en información", en *Crisis de la Educación Superior*, Bogotá, 1986.

**CEPAL.** *La crisis del desarrollo social: retos y posibilidades*, Chile, 1987.

**CINDA.** *Universidad y sector productivo. Políticas y mecanismos de vinculación*, Santiago de Chile, PNUD/UNESCO-CINDA, 1979.

\_\_\_\_\_. *Financiamiento y gestión universitaria en América Latina*, Chile, Colección Gestión Universitaria, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogía universitaria en América Latina: conceptualización de la función docente y mejoramiento de la educación superior*, Chile, Colección Gestión Universitaria, 1988.

**CLARK, B.** *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*, Berkeley, Los Angeles, University of California Press, 1983.

**CONSEJO DE UNIVERSIDADES, ICI, CINDA.** *La prestación de servicios de las universidades al sector productivo*, Madrid, Seminario, 1986.

**COOMBS**, Ph. "Visión general de la crisis mundial en educación superior", en *Crisis en la Educación Superior*, Bogotá, Fundación para la Educación Superior, 1986.

**COSTA**, M. *Los estudios de financiamiento de la educación superior en América Latina: respuestas, tendencias y lagunas*, Caracas, CRESALC/UNESCO, 1986.

**CRESALC/UNESCO**. "Contribución de la educación superior a los otros niveles y áreas educativas", en *Educación Superior*, No. 22, septiembre-diciembre, 1986.

\_\_\_\_\_. "Papel de la universidad en el desarrollo científico y tecnológico de la región Amazónica", en *Educación Superior*, Nos. 23-25, enero 1987-junio 1988a.

\_\_\_\_\_. "Formación pedagógica de los docentes de educación superior en América Latina y el Caribe", *Experiencias y Realizaciones*, Caracas, REDESLAC, 1988b.

**CRUZ**, J. y Carmen García-Guadilla. "La educación a distancia: en búsqueda de su legitimación e identidad", en Tedesco y Blumenthal, *La juventud universitaria en América Latina*, 1986.

**CUEVA**, A. "Sobre exilios y reinos", ponencia para el Encuentro Latinoamericano y del Caribe de Científicos Sociales, Caracas, UCV, 1988.

**DAGNINO**, R. "El impacto de la microelectrónica en América Latina: algunos temas para investigación", trabajo presentado en la Reunión de Consulta para Identificar Estudios Prospectivos Prioritarios de la Región hacia el año 2000, Caracas, UNESCO-URSHSLAC, 1988.

**DAVIES**, I. "The Management of knowledge: a Critique of the Use of Typologies in the Sociology of Education", en Young, M. *Knowledge and Control, New Directions for the Sociology of Education*, London, Collier McMillan, 1971.

**DEMO, P.** “A Universidade precisa renascer”, en *Cadernos de pesquisa*, No. 57, São Paulo, mayo, 1986.

**DIDRIKSSON, A.** “Los ejes de una educación alternativa: escenario de lo deseable”, en *Universidades*, México, UDUAL, junio-septiembre, 1985.

\_\_\_\_\_. “La reforma universitaria en América Latina”, en *Estudios Latinoamericanos*, Vol. II, No. 3, México, julio-diciembre, 1987.

**DIEZ-HOCHLEITNER, R.** “¿Crisis de la Educación Superior o crisis de visión y de voluntad? La Educación Superior ante el empleo”, en *Crisis de la Educación Superior*, Bogotá, Fundación para la Educación Superior, 1986.

**ESCOTET, M.** “Los Medios Tecnológicos: ¿Una nueva revolución educativa”, España, OEI-UIP, mimeo, 1987.

**FALETTO, E. y G. Martner.** *Repensar el futuro. Estilos de Desarrollo*, Caracas, Nueva Sociedad, UNITAR/PROFAL, 1986.

**FAGUNDES, J.** “A Função Social da Universidade Medida pela Extensão”, en *Educación Brasileira*, No. 17, Año VIII, Brasilea, 1986.

**FOSTER, H.** *La Postmodernidad*, Barcelona, Edit. Kairos, 1985.

**GALLART, M.** “Estado Actual del Conocimiento sobre Educación Superior y Empleo”, Caracas, CRESALC/UNESCO, 1985.

**GARCÍA-GUADILLA, C.** “Desarrollos teóricos recientes en el campo socioeducativo”, en García-Guadilla *et al.*, *La educación como construcción social del conocimiento*, CRESALC/UNESCO, 1986a.

\_\_\_\_\_. “El acceso a la enseñanza superior desde la perspectiva de los estudiantes”, en Tedesco y Blumenthal, *op.cit.*, 1986b.

\_\_\_\_\_. *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socioeducativa*, Caracas, Edit. Tropykos, 1987a.

\_\_\_\_\_. "Contribución de la educación superior en los otros niveles educativos. Estado del Conocimiento", en *Revista de Educación Superior*, No. 22, CRESALC, 1987b.

\_\_\_\_\_. "Expansión y diferenciación del sector privado de educación superior en América Latina", en *Revista de Educación Superior*, No. 26, CRESALC, julio-diciembre, 1988.

\_\_\_\_\_. "La educación superior en América Latina y el futuro como exigencia", trabajo presentado en la reunión América Latina y el Mundo hacia el año 2000, Quito, UNESCO, 1989a.

\_\_\_\_\_. "Temas relevantes para el estudio de la educación superior en América Latina", trabajo enviado a la Conferencia Iberoamericana sobre Información y Educación", Badajoz, España, 1989b.

**GARCÍA, R.** "Política nacional en ciencia y tecnología: el rol de las universidades", en *Estudios Latinoamericanos*, Vol. 11, No. 3, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, julio-diciembre, México, 1987.

**GARLAND, G.** "Algunas reflexiones sobre el impacto de las nuevas tecnologías en los campos de competencia de la UNESCO", trabajo presentado en la Reunión de Consulta para Identificar Estudios Prospectivos Prioritarios de la Región hacia el año 2000, Caracas, UNESCO-URSHSLAC, 1988.

**GARIBAY, L.** "Esfuerzos de Cooperación Internacional en Educación Superior en América Latina", CAMESA, Universidade Católica de Petrópolis, III Reuniao Plenaria, 25-28 de febrero, 1980.

**GODET, M.** "Défis et crise mondiale des systèmes éducatifs", en *Futuribles*, Paris, febrero, 1988.

**GÓMEZ, V.** "Propuestas para la elaboración de un marco teórico sobre prospectiva en educación superior", Bogotá, Cooperación Centro Regional de Población, 1987.



\_\_\_\_\_. "Educación y desarrollo tecnológico endógeno. Hacia una nueva contribución de la educación al desarrollo económico y social", trabajo presentado en la Reunión de Consulta para Identificar Estudios Prospectivos Prioritarios de la Región hacia el año 2000, Caracas, UNESCO-URSHSLAC, 1988a.

\_\_\_\_\_. "Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional", en antologías para la *Actualización de los profesores de licenciatura*, México, Planificación Académica, UNAM, Edit. Porrúa, 1988b.

**GRACIARENA, J.** "Esbozo de interpretación de la crisis actual de la universidad latinoamericana", en Rama, G. (Ed.), *Universidad, Clases Sociales y Poder*, Caracas, Edit. Ateneo, 1982.

**GUEDEZ, V.** y otros. "La Extensión Universitaria. Diagnóstico. Aspectos contextuales, conceptuales y operacionales", en *La Educación Superior*, Caracas, Congreso Nacional de Educación, 15-21 de enero, 1989.

**GUILLAUME, M.** y G. Thill. *Formation et recherche universitaires: leurs interrelations*, Paris, UNESCO, 1986.

**HADLICH, S.** "La educación superior en el año 2000: el tema tratado durante el Cuarto Congreso Internacional de la Asociación Europea para la Investigación y el Desarrollo en la Educación Superior (EARDHE)", en *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. IX, No. 1, 1984.

**HERRERA, A.** "Prospectiva Científica y Tecnológica: un marco de referencia", *Cadernos para Discussão I* Prospektiva e Tecnológica na América Latina, Núcleo de Política e Tecnológica, Campinas, Brasil, UNICAMP, s/f.

\_\_\_\_\_. "Prospectiva Científica e Tecnológica: un marco de referencia", mimeo, s/f.

**IBARROLA, M.** "Educación y Trabajo", trabajo presentado en la Reunión de Consulta para Identificar Estudios Prospectivos Priori-

tarios de la Región hacia el año 2000, Caracas, UNESCO-URSHSLAC, 1988a.

\_\_\_\_\_. "La formación de profesionales y la producción nacional", en antologías para la *Actualización de los profesores de licenciatura*, México, Planeación Académica, UNAM, Edit. Porrúa, 1988b.

**JIMÉNEZ, M.** "Prioridades en la docencia, investigación y extensión universitaria en materia de educación de adultos", en Seminario Latinoamericano, La Universidad en el Desarrollo de la Educación de Adultos, Pontificia Universidad Católica de Chile, PREDE-OEA, 8-12 de noviembre, 1982.

**KLUBITSCHKO, D.** "El origen socioeconómico de los estudiantes universitarios. El caso venezolano", en Graciarena y otros, *Universidad y Desarrollo en América Latina*, Caracas, CRESALC/UNESCO, 1984.

**LAMMERINK, M. y A. Mazariegos.** "Educación popular como metodología en la formación de profesionales de educación y ciencias sociales. Una experiencia en Nicaragua", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, CEE, Vol. XVII, No. 4, 1987.

**LATAPÍ, P.** "Universidad y Sociedad: un enfoque basado en las experiencias latinoamericanas", en *Universitas 2000*, Vol. 3, 1978.

\_\_\_\_\_. "Profesiones y Sociedad: un marco teórico para su estudio", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Vol. XII, No. 4, 1982.

\_\_\_\_\_. "Profesiones en la sociedad capitalista", en *Cuadernos de Investigación Educativa*, No. 1, OEI, 1986.

**LECHNER, N.** "Los desafíos de las ciencias sociales en América Latina", trabajo presentado en la Reunión de Consulta para Identificar Estudios Prospectivos Prioritarios de la Región hacia el año 2000, Caracas, UNESCO-URSHSLAC, 1988.

**LEFF, I.** "Introducción" y "Ambiente y articulación de las ciencias", en Leff y otros, *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*, México, Siglo XXI, 1986.

\_\_\_\_\_. "Las ciencias sociales y la formación ambiental a nivel universitario: una propuesta para América Latina", en *Revista Interamericana de Planificación*, Vol. XXI, Nos. 83-84, septiembre-diciembre, 1987.

**LEVY, D.** *Higher Education and the State in Latin America. Private Challenges to Public Dominance*, Chicago, The University of Chicago Press, 1986.

**LYOTARD, J.F.** *La Condition Postmoderne*, Paris, Les Editions de Minuit, 1979.

**MARKERT, W.** "Ciencia da educação entre modernidade e pos-modernismo", en *R. Bras. Est. Pedag.*, 67(156), Brasilea, mayo, 1986.

**MAIZ VALLENILLA, E.** "¿Abolir la investigación en la Universidad?", en *Interciencia*, Vol. 8, No. 2, marzo-abril, 1983.

**MARTNER, G.** (Coord.). *El desafío latinoamericano. Potencial a desarrollar*, Caracas, Edit. Nueva Sociedad, UNITAR/PROFAL, 1987.

**MEDINA ECHAVARRIA, J.** *Filosofía, Educación y Desarrollo*, México, Siglo XXI, 1967.

**MEYROWITZ, J.** "The adultlike Child and the Childlike Adult: Socialization in an Electronic Age", en *Daedalus*, Journal of the American Academy of Arts and Sciences, verano, 1984.

**MUÑOZ, H.** "Los organismos internacionales en las relaciones de las universidades de América Latina", en *Docencia Post-secundaria*, Vol. 14, No. 3, septiembre-diciembre, 1986.

**MUÑOZ LEDO, P.** "Una visión de América Latina y su futuro", en *La Construcción del futuro en América Latina*, Caracas, URSHSLAC-UNESCO, 1987.

**OCHOA, G. y J. Lasida.** "Aportes a la recuperación crítica de la extensión universitaria", Primer Taller Universidad: Transición y Transformación, Montevideo, Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH), 8 de septiembre, 1984.

**PARRA, R.** *La Universidad de Masas en Colombia. Características de los Estudiantes*, CRESALC/UNESCO, 1986.

**PARRAS, J.** "Los profesionales contra los tecnólogos", ponencia presentada en el Seminario sobre Educación, Formación Profesional y Empleo en Iberoamérica, Madrid, 1986.

**PÉREZ, C.** "Structural Change and Assimilation of New Technologies in the Economic and Social Systems", en *Futures*, Butterworth & Co. Pub., 1983.

\_\_\_\_\_. "Long waves and changes in socioeconomic organization", en *IDS Bulletin*, Vol. 16, No. 1, University of Sussex, 1985a.

\_\_\_\_\_. "Microelectrónica, ondas largas y cambio estructural mundial. Nuevas perspectivas para los países en desarrollo", publicado en *World Development*, Vol. 13, No. 3, número especial sobre microelectrónica, editado por Kurt Hoffman, marzo, 1985b.

\_\_\_\_\_. "Las nuevas tecnologías: una visión de conjunto", en *El Sistema Internacional y América Latina. La Tercera Revolución Industrial*, Impactos internacionales del actual viraje tecnológico, edición preparada por Carlos Ominami, Rial, Grupo Editor Latinoamericano, 1986a.

\_\_\_\_\_. "El reto de la Revolución Electrónica. El desafío venezolano", mimeo, 1986b.

**PÉREZ CASTAÑO, M.G.** "El perfil académico-profesional", en antolo-

gías para la *Actualización de los profesores de licenciatura*, México, Planeación Académica, UNAM, Edit. Porrúa, 1988.

**PORTANTIERO**, J.C. “Una visión prospectiva de las ciencias sociales en América Latina”, trabajo presentado en la Reunión de Consulta para Identificar Estudios Prospectivos Prioritarios de la Región hacia el año 2000, Caracas, UNESCO-URSHSLAC, 1988.

**PSACHAROPOULOS**, G. y otros. “La Financiación de la educación superior latinoamericana. Temas y Líneas de acción”, en *Crisis de la Educación Superior*, Bogotá, 1986.

**QUIJANO**, A. “Otra noción de lo privado, otra noción de lo público (notas para un debate latinoamericano)”, en *Revista de la CEPAL*, No. 36, agosto, 1988.

**RAMA**, G. “Condicionantes Sociales de la Expansión y Segmentación de Sistemas Universitarios”, en Rama (Ed.), *Universidad, Clases Sociales y Poder*, Caracas, Edit. Ateneo.

**REYNA**, J.L. “Las ciencias sociales en América Latina hacia el año 2000. Una prospectiva institucional”, trabajo presentado en la Reunión de Consulta para Identificar Estudios Prospectivos Prioritarios de la Región hacia el año 2000, Caracas, UNESCO-URSHSLAC, 1988.

**RIBEIRO**, D. *La Universidad Latinoamericana*, Santiago de Chile, Edit. Universitaria, 2a. ed., 1971.

\_\_\_\_\_. “La Nación Latinoamericana”, en Martner G., *El desafío latinoamericano. Potencial a desarrollar*, op. cit., 1987.

**SAGASTI**, F. “Perspectivas futuras de la ciencia y la tecnología en América Latina”, en Martner G., *América Latina en el mundo del mañana*, Caracas, Edit. Nueva Sociedad, UNITAR/PROFAL, 1987.

**SALGADO**, G. *Integración: nuevos desafíos y alternativas*, Caracas, URSHSLAC-UNESCO, 1987.

**SCHIEFELBEIN, E.** "Equity aspects of Higher Education in Latin America", Washington, mimeo, 1985.

**SILVA-MICHELENA, H. y H. Sonntag.** *Universidad, dependencia y revolución*, 9a. ed., México, Siglo XXI, 1970.

**SORIA, O.** "Las relaciones internacionales de las universidades latinoamericanas, medio para el desarrollo socioeconómico", en CUIDES-CAMESA, *La cooperación internacional para superar la crisis en el desarrollo de América Latina*, Ajijic, México, 1985.

\_\_\_\_\_. "Tendencias de la Educación Superior en América Latina", en *Revista del Convenio Andrés Bello*, No. 28, Año X, mayo-agosto, 1986.

**STANDING, G.** "La noción de desempleo tecnológico", en *Revista Internacional del Trabajo*, Vol. 103, No. 2, abril-junio, 1984.

**SUTZ, J.** "La informatización en el futuro de América Latina: una exploración de tendencias", en Martner G., *El desafío latinoamericano. Potencial a desarrollar, op. cit.*, 1987.

**TEDESCO, J.C.** "Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe", Paris, UNESCO, 1983.

\_\_\_\_\_. "Calidad y democracia en la enseñanza superior: un objetivo posible y necesario", 45o Congreso de Americanistas, Bogotá, 1985.

\_\_\_\_\_. "Crisis económica, educación y futuro en América Latina", en Martner (Coord.), *Diseños para el cambio*, Caracas, Edit. Nueva Sociedad, UNITAR/PROFAL, 1987.

\_\_\_\_\_. "El rol del Estado en la Educación", Santiago de Chile, mimeo, 1988.

**TEDESCO**, J.C. y H. Blumenthal. *La Juventud Universitaria en América Latina*, Caracas, CRESALC/UNESCO/ILDIS, 1986.

**TOOMBS**, W. "Tendances actuelles dans la recherche sur l'enseignement supérieur", en *Enseignement supérieur en Europe*, Vol. XXI, No. 1, 1987.

**TROW**, M. "Tendencias educativas en la organización de la educación superior", en *Crisis en la educación superior*, Bogotá, 1986.

**UNESCO**. "El Servicio Social Universitario. Un instrumento de innovación en la educación superior", en *Cuadernos de Educación Superior*, No. 6, Paris, 1984.

\_\_\_\_\_. "Informe Final de la VI Conferencia Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe", Bogotá, 30 de marzo-4 de abril, 1987a.

\_\_\_\_\_. "L'enseignement supérieur et le monde du travail", en *Cahiers sur l'Enseignement Supérieur*, No. 24, Paris, 1987b.

\_\_\_\_\_. "L'enseignement supérieur et interdisciplinarité: problèmes et perspectives", en *Cahiers sur l'Enseignement Supérieur*, No. 24, Paris, 1987b.

**UNESCO/CEPAL**. "La Educación frente a las exigencias del desarrollo socioeconómico. Especialmente del desarrollo científico y tecnológico, en el contexto de la situación económica actual", trabajo preparado para la VI Conferencia de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe (MINEDLAC), Bogotá, 1987.

**UNESCO/CEPAL/PNUD**. *Desarrollo y Educación en América Latina*, Vol. 4, 1981.

**UNESCO/PROFAL**. *Boletín Informativo sobre Estrategias para el Futuro de América Latina*, 1985.

**VASCONI, T. e I. Reza.** “Modernización y Crisis de la Universidad Latinoamericana y Tres Proyectos de Reforma Universitaria”, en *Cuadernos de Estudios Socioeconómicos*, Universidad de Chile, 1971.

**VESSURI, H. y E. Díaz.** *Universidad y desarrollo científico-técnico en América Latina y el Caribe*, Caracas, CRESALC/UNESCO, 1985.

**VUSKOVIC, P.** “La crisis latinoamericana y sus proyecciones en la educación, la ciencia y la tecnología”, mimeo, 1987.

**WEILER, H.** “Education and Development: Beyond the Age of Scepticisms”, SIDEC, Stanford University, mimeo, 1985.

**WINBERG, G.** “El universo de la educación como sistema de ideas en América Latina”, en Zea, L., *América Latina en sus ideas*, México, UNESCO, Siglo XXI, 1986.

**YERO, L.** “Un enfoque metodológico prospectivo macrocultural”, en Muñoz Ledo, *La construcción del futuro en América Latina*, Caracas, URSHSLAC, UNESCO, 1987.