

Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina¹

Carmen García-Guadilla

Resumen

A lo largo de las últimas décadas las propuestas de la educación superior latinoamericana han venido acompañadas de visiones y agendas que se orientan hacia escenarios deseables no necesariamente logrados. Tomando en cuenta esta inquietud se presta atención, en este texto, a la relación desarrollo-universidad en las últimas cinco décadas, con la finalidad de reflexionar sobre algunos de los compromisos presentes actualmente. Se hace referencia a las décadas de la esperanza, escepticismo, crisis, desafíos, tensiones, hasta llegar a la década actual, donde se destacan los fenómenos de internacionalización. Entre ellos, se presenta la regionalización con integración como una de las políticas que pueden contribuir a equilibrar los fenómenos de desigualdad debido a la alta concentración del conocimiento que está ocurriendo en el nivel mundial y en la propia región latinoamericana.

Palabras clave: universidad, desarrollo, fuerzas de cambio, América Latina, regionalización, integración, concentración, conocimiento..

Universidade, desenvolvimento e cooperação na perspectiva da América Latina

Resumo

Ao longo das últimas décadas as propostas latino-americanas de educação superior vieram acompanhadas de visões e agendas orientadas a cenários desejáveis, porém não necessariamente alcançados. Considerando isto, no presente texto, se coloca o foco de atenção na relação entre desenvolvimento e universidade durante as últimas cinco décadas, com o fito de refletir sobre alguns dos compromissos atualmente presentes. Faz-se referência às décadas da esperança, ceticismo, crise, desafios, tensões, até chegar à década atual, na qual são destacados os fenômenos de internacionalização. Entre eles, apresenta-se a regionalização com integração como uma das políticas que podem contribuir a equilibrar os fenômenos de desigualdade devido à alta concentração de conhecimento que está ocorrendo no cenário mundial e na própria região latino-americana.

Palavras chave: universidade, desenvolvimento, forças transformadoras, América Latina, regionalização, integração, concentração, conhecimento.

Carmen García-Guadilla

carmen.garcia.guadilla@gmail.com

Profesora titular y ex-directora del Centro de Estudios del Desarrollo, Universidad Central de Venezuela (CENDES/UCV), Caracas, Venezuela; autora de numerosas publicaciones en el campo de la educación superior comparada en América Latina. Actualmente coordinadora de la Cátedra UNESCO *Pensamiento Universitario Latinoamericano*. Blog académico: <http://www.carmengarciaguadilla.com/>. Temas de investigación: educación superior comparada en América Latina.

¹ Este texto es una versión revisada de la conferencia central dictada en el *III Congreso Internacional Universidad, Desarrollo y Cooperación*, en la Universidad Católica de Guayaquil, Ecuador, en Mayo de 2011.



University, development and cooperation in the perspective of Latin America

Abstract

Over the last decades the proposals of higher education in Latin America have been accompanied by views and agendas aimed at desirable scenarios that not necessarily have been achieved. In consideration of this concern this article pays attention to the connection between development and universities in the last five decades in order to reflect on some of the currently present dilemmas. It makes references to the decades of hope, skepticism, crisis, challenges, tensions, until reaching the current decade that underlines the phenomena of globalization. Among the latter, it presents regionalization with integration as one of the policies that can contribute to balance the phenomena of inequality due to the high concentration of knowledge that is occurring worldwide and in Latin America itself.

Key words: university, development, forces of change, Latin America, regionalization, integration, concentration, knowledge.

Recepción: 13/03/12. Aprobación: 25/11/12.



Las propuestas de la educación superior latinoamericana a lo largo de décadas han venido acompañadas de visiones y agendas, teniendo como orientación escenarios de desarrollo deseables, que no necesariamente fueron logrados. A continuación se presta atención brevemente a la relación desarrollo-universidad en las últimas cinco décadas, con la finalidad de que contribuya a reflexionar sobre los compromisos que nos depara el momento presente, segunda década del siglo XXI.

Tiempo de "esperanza"

Desde la década de los cincuenta y cubriendo los sesenta, el tema del desarrollo fue el gran protagonista, y la educación se concibió como el motor para lograr tal desarrollo. Durante esas décadas surgen las teorías modernizadoras, asociadas a la perspectiva desarrollista, concibiéndose a la educación como una de las principales palancas que ayudaría a los países a salir del subdesarrollo. Este periodo ha sido considerado como *el tiempo de la esperanza*, debido al optimismo que se tenía en la educación como garantía de mayor productividad económica y movilidad social. La llamada teoría del desarrollo fue difundida por organismos internacionales a todos los países del mundo que llamaron "subdesarrollados" y, en América Latina, la teoría fue diseminada por el organismo regional de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Se planteaba que el desarrollo económico estaba en función directa al desarrollo educativo y, bajo esa premisa, se crearon universidades modernas de acuerdo con los objetivos de los planes nacionales.

Tiempo de "escepticismo"

A finales de los sesenta y comienzo de los setenta, surgen cuestionamientos a las teorías desarrollistas, desde los enfoques de lo que se llamó la teoría

de la Dependencia. Las promesas de optimismo y de progreso económico y social que pronosticó la ideología "desarrollista" manifestaron sus limitaciones, pues los planes no llevaron a un desarrollo económico armónico. También surgen cuestionamientos en el campo socioeducativo a las teorías modernizadoras, estructural-funcionalista, capital humano y empirismo metodológico. Este periodo fue considerado, en el campo socioeducativo, como *el tiempo del escepticismo*, pues tanto los enfoques de la dependencia, como las teorías críticas socioeducativas, y en algunos casos, la combinación de ambos, evidenciaron el incumplimiento de lo que había pregonado la teoría del desarrollo así como las teorías modernizadoras de la educación. El enfoque de la dependencia criticó la imposibilidad de lograr sociedades armónicas bajo los esquemas desarrollistas. Las teorías socioeducativas, por su lado, demostraron el carácter inequitativo de la expansión de los sistemas educativos, la reproducción de clases a través de la violencia simbólica, y a través del propio *currículum*.²

En América Latina, hubo aportes en el plano del análisis crítico, especialmente cabe mencionar los realizados por el argentino Tomás Vasconi, quién utilizó de manera combinada el enfoque de la dependencia y las teorías críticas socioeducativas, especialmente con influencia del estructuralismo-marxismo francés, muy en boga en esa época. Por su parte, el antropólogo brasileño Darcy Ribeiro, desde el enfoque de la dependencia, criticó el modelo de universidad latinoamericana del momento llamándola "universidad refleja", por considerarla modernizante y distante de los problemas de la región; y propone la "universidad necesaria", una universidad latinoamericana vinculada a las necesidades de estos pueblos.

² El sociólogo francés Pierre Bourdieu, planteó que la violencia simbólica es la forma dulce y oculta que toma la violencia cuando la violencia abierta es imposible; y el inglés Basil Bernstein, demostró que la estructura de clase ejerce una influencia sobre los procedimientos de interpretación (en los *currícula*) y determina la distribución social de significaciones valorizadas.



Ahora bien, y paradójicamente dentro del contexto del escepticismo, hubo vientos de esperanza con propuestas que tuvieron gran impacto en la región y en el mundo de la educación en general.³ De ellas es importante señalar los aportes de Paulo Freire que, si bien sus propuestas no fueron dirigidas a la universidad en particular, su crítica a la concepción “bancaria” de la educación tuvo repercusiones en todos los niveles educativos. Freire, desde la crítica a la educación “bancaria”, propuso una “educación como práctica de la libertad” que tuvo gran impacto dentro y fuera de la región. Su concepción de educación dialógica, crítica y liberadora, fue una contribución teórica y metodológica utilizada en muchas partes del mundo. Freire es el ejemplo de estudioso que, siendo local, se hace universal, por lo creativo de sus propuestas.⁴

Tiempo de crisis

La década de los ochenta ha sido considerada por muchos economistas como la “década perdida” para el caso de América Latina. En el campo de la educación superior, el concepto de *crisis* estuvo presente como categoría transversal con valor clasificatorio. Los analistas resaltaban la crisis de financiamiento, la crisis de la calidad, la crisis del aprendizaje, la desconexión de la universidad con las necesidades del país, incluso se planteó el tema de la crisis de identidad de la propia universidad. En este sentido se señalaba que, si bien la universidad era una institución concebida históricamente como el centro de la inteligencia y cuya misión había sido orientar a la sociedad en situaciones de crisis, se encontraba ella misma pasando por una crisis: “crisis de identidad”.⁵

Hubo también posiciones que criticaron incluso el concepto mismo de “desarrollo”, siendo tipificados

como “posdesarrollistas”, como fue el caso del colombiano Arturo Escobar. Se cuestionaba el concepto de desarrollo por haber sido creado por los países centrales, junto con el concepto subdesarrollo para referirse a los países del “tercer mundo”, otro concepto creado dentro de la misma corriente.

Tiempo de "desafíos"

A finales de los ochenta y durante toda la década de los noventa el concepto de crisis se diluye a medida que emergen nuevos contextos mundiales, y va siendo sustituido por el de *desafío*, como una manera de enfrentar los nuevos fenómenos de la globalización, de las nuevas tecnologías de la comunicación, y del nuevo valor del conocimiento.

Desde la dimensión del desarrollo se solaparon dos visiones: una que se podría clasificar como de resignificación del desarrollo, a través de la propuesta de CEPAL, liderada por el economista chileno Fernando Fajnzylber, *Transformación productiva con equidad*, propuesta que apostaba al desarrollo de la ciencia y la tecnología, pero poniendo la equidad como condición y no como resultado, además de considerar la democracia y la pertinencia como elementos cruciales para el éxito de los programas económicos. Lamentablemente esta propuesta no tuvo mucho impacto en el correr de la década, ya que el paradigma neoliberal diseñado por los organismos internacionales invadió las políticas públicas de la región.

En el campo de la educación superior, se impone en muchos países el escenario de mercado con énfasis en el "valor económico del conocimiento" a través de las políticas neoliberales, traídas de la mano a la región por el Banco Mundial a través de apoyo financiero a los gobiernos. Se puede decir que este organismo dominó la influencia, en

³ Aunque los aportes tanto de Freire como de Ribeiro aparecen publicados a finales de la década de los sesenta, su mayor impacto fue en la década de los setenta.

⁴ Freire es el único autor latinoamericano que, en el campo de la educación superior, es citado por autores de los países del centro (Europa y Estados Unidos) (véase García Guadilla, 1995).

⁵ Entre algunos de estos autores se encuentra el chileno José Joaquín Brunner.



bastantes países de la región, en la primera parte de la década de los noventa; pero la UNESCO adquiere hegemonía en la segunda parte de esa década, a través de actividades relacionadas con la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES-1996) realizada en La Habana; y con la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES-1998) realizada en París.

Como es sabido, pues hay bastante literatura al respecto, la agenda de estos dos organismos difirió en una serie de aspectos. Por un lado, la agenda del Banco Mundial estuvo orientada a organizar y hacer eficientes los sistemas de educación superior, con un enfoque neoliberal. Por su parte, la UNESCO enfatizó dimensiones que estuvieron ausentes en la agenda del Banco Mundial tales como: equidad, pertinencia, importancia del financiamiento público, internacionalización con cooperación, y el valor cultural y social del conocimiento, entre otros. Se podría decir que la UNESCO logró superar la hegemonía que había tenido la agenda del Banco Mundial durante la primera parte de la década de los noventa en algunos países. Esto porque la UNESCO logra presentar un cuerpo doctrinal con bastante consenso, como producto de la movilización que logró en sus conferencias regionales y mundiales de educación superior durante la segunda mitad de esa década de los noventa.

En este sentido, no solamente la UNESCO consiguió poner a la educación superior en la agenda del debate internacional y dentro de los propios países, sino que la Declaración derivada de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998, se constituyó en una especie de brújula orientadora, algo así como una carta de navegación de los procesos de transformación de la educación

superior (Tünnermann, 2008). Por otro lado, estas conferencias enriquecieron el pensamiento universitario, y elevaron el nivel del debate sobre la educación superior en esa década.

Los organismos internacionales fueron los principales difusores de lo que se llamó en la región “agenda de transformación de la educación superior de los noventa”, la cual tuvo características bastante homogéneas, a nivel del discurso, en todos los países de la región. Temas como el aseguramiento de la calidad, pertinencia, relaciones con el sector productivo, mejoras en la gestión, mayor atención a la internacionalización, estuvieron asociados a una visión de institución más flexible, transdisciplinaria, participativa y en general interactiva con el entorno. Entre ellas, la reforma de aseguramiento de la calidad, por medio del establecimiento de sistemas de evaluación y acreditación, fue la política pública más frecuente en la región, llegando algunos autores a considerar la década de los noventa en América Latina, como la década de la evaluación.⁶

Tiempo de "tensiones"

La vigorosa globalización del conocimiento con grandes potencialidades para la interactividad, incidió en que la dinámica de la internacionalización, que ha estado presente desde los albores de la universidad,⁷ se moviera —al comenzar el siglo XXI— de la periferia, al centro de atención de las instituciones académicas en una gran parte de los países del mundo, especialmente en los países desarrollados. En efecto, en la primera década del siglo XXI fueron hegemónicas las fuerzas de la internacionalización competitiva y lucrativa con la emergencia de nuevos proveedores transnacionales, aumento del sector privado internacional,

⁶ Entre ellos, el brasileño José Dias Sobrinho.

⁷ La historia de la internacionalización de las universidades surge en el mismo momento que nace la universidad europea hace ya casi diez siglos, aun cuando en esos momentos no se podía hablar de internacionalización como tal, pues todavía no existían las naciones, sino de interterritorialidad, para referirse a los fenómenos de movilidad e intercambio.



aparición de los *rankings* mundiales de universidades, aumento de absorción de talentos por parte de los países centrales, aumento de estudiantes móviles, entre otros. Todas estas dinámicas confluyeron en que los países avanzados controlaron la internacionalización académica.

Por otro lado, al iniciarse la década del 2000, comenzaron negociaciones de la Organización Mundial de Comercio para el Acuerdo General de Libre Comercio (GATS), donde se incluye a la educación superior como comercio de servicios. Aunque hubo países que firmaron ese acuerdo, sin embargo, en 2001, hubo una fuerte movilización de la comunidad académica internacional, y esto hizo que quedaran en suspenso las negociaciones, aunque el proceso sigue abierto. Las tensiones entre la OMC y las comunidades académicas de todo el mundo fueron evidentes.

Ahora bien, este paréntesis del GATS no incidió en que se siguiera incrementando la presencia de los nuevos proveedores transnacionales de educación superior con ánimo de lucro. Esta forma de movilidad de conocimiento transfronterizo responde a grandes negocios en el campo de la educación superior internacional y se está convirtiendo en un tercer sector de oferta educativa, el sector privado internacional, además de los sectores nacionales, privado y público. El negocio de las corporaciones privadas de educación a distancia se estimó, para el año 2003, en más de 400 billones de dólares, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Estas dinámicas incidieron para que en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES-2008) de UNESCO, en Cartagena, se hiciera explícito y de manera contundente el rechazo a la internacionalización lucrativa, y especialmente al GATS, y se reivindicara la internacionalización con cooperación, que había sido una de las banderas de la UNESCO en la Conferencia Mundial de Educación Superior

(CMES-1998) de París, diez años antes. También se enfatiza en la CRES-2008, la defensa irrestricta a considerar la educación superior, no sólo como un bien público, sino como un bien público social, para evitar equívocos.

Ahora bien, en esa primera década del presente siglo, ya no son las agendas de la UNESCO y el Banco Mundial las que compiten, como fue en la década de los noventa, sino que dentro de la UNESCO se produce una tensión entre dos tendencias, una que reivindica lo acordado en la CRES-2008 en Cartagena, por parte de los países latinoamericanos, y otra tendencia, más de acuerdo con las orientaciones de la OCDE. O sea que la tensión “educación superior como bien público/comercio de servicios” queda en suspenso, pues, en la CMES-2009 de París, no se hace explícito el rechazo a la educación como comercio de servicios, como sucedió en la CRES-2008 de Cartagena.

La visualización de las tendencias compitiendo entre ellas, se observa en los escenarios de futuro que han presentado organismos internacionales en los últimos años. Por ejemplo, la OCDE presentó a finales de la década pasada, en 2009, un trabajo donde se visualizan cuatro escenarios futuros para la educación superior a nivel mundial. En el primer escenario, de *Redes abiertas*, la educación tiene un alto grado de interacción con lo local, nacional e internacional, lo cual implica intensos vínculos mediante redes diversas entre los distintos actores, y donde se considera una internacionalización cooperativa. El segundo escenario, llamado *Sirviendo solamente a comunidades locales*, se presenta en países que son escépticos con la globalización, y en los que además el Estado es el primer o único financiador. En el tercer escenario, *Nuevo tipo de administración pública*, se afianza la responsabilidad pública que deben tener las instituciones de educación superior (IES), haciendo énfasis en el aseguramiento de la calidad, costo/beneficio, competitividad, y donde las



fronteras entre lo público y lo privado se hacen borrosas. En el cuarto escenario, *Educación superior comercial*, las corporaciones educativas pasan a tener un rol importante, hay crecimiento del sector privado internacional, el GATS progresa, crece lo transnacional y con ello la educación lucrativa en general.

Por supuesto que el primer escenario es el más deseable, pero ¿cuál de estos escenarios internacionales tendrá mayor hegemonía? La realidad generalmente no sigue una sola tendencia sino una combinación de aspectos de los distintos escenarios, formas híbridas que reflejan la complejidad de los procesos. Por ejemplo, varios países europeos firmaron el Acuerdo General de Libre Comercio, que se ubica en el escenario 4, pero también firmaron el acuerdo de Boloña, que se ubica en el escenario 1. Sin embargo, los escenarios sirven para estar alertas. En este sentido, la Asociación Internacional de Universidades planteaba, también en el 2009, que el escenario más probable parecía ser, lamentablemente, el más estratificado (nacional y globalmente). En esta nueva situación se prevé que países como China e India van a jugar un rol internacional importante, no solamente por el número de matriculados, sino porque lograrán tener universidades de las que se llaman “clase mundial”,⁸ para lo cual se están estructurando políticas de internacionalización dirigidas a atraer talentos, que son los que garantizan innovaciones con impacto económico y social.

Tiempo definiéndose

Comienza la segunda década del siglo XXI con una acentuada preocupación por el aseguramiento de

la calidad en los intercambios internacionales de la educación superior. En América Latina, especial mención debe hacerse a los esfuerzos de UNESCO/ IESALC en relación con el Mapa de Educación Superior para América Latina y el Caribe (MESALC),⁹ junto con el proyecto iberoamericano INFOACES.¹⁰ Por otro lado, la tendencia en los procesos de aseguramiento de la calidad es considerar indicadores de producto, como la calidad de los conocimientos de los estudiantes, el impacto de la investigación, tomando en cuenta la diversificación de las instituciones, entre otros.

En cuanto a las tendencias, continúan las tensiones de la década anterior. Por un lado, la educación superior transnacional lucrativa, la educación como comercio de servicio, la competencia en los *rankings* universitarios mundiales, la competencia entre universidades de “clase mundial”, la competencia por talentos, la competencia por estudiantes móviles; junto con otra corriente que hace contrapeso, no siempre con el éxito deseado, como las opciones de acceso abierto al conocimiento de reconocidas universidades, la educación como bien público, el aprovechamiento colaborativo de interactividad en las tecnologías comunicacionales educativas, que permiten la circulación de conocimiento y talentos, el trabajo en redes colaborativas de conocimiento entre instituciones, laboratorios, investigadores, y proliferación de medios interactivos de comunicaciones a todos los niveles, incluidos de manera especial entre los propios estudiantes. De alguna manera estas dos tendencias responden a la diversidad de procesos que están entremezclados formando situaciones híbridas, como corresponde a situaciones que todavía no han terminado de legitimarse.

⁸ Sobre universidades de clase mundial, véase Salmi, 2009.

⁹ El MESALC es un sistema de información de libre acceso que contiene datos estadísticos de las diferentes instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe, que surge de la necesidad de conocer cómo se comporta la educación superior en la región y cuáles son sus principales características, fortalezas y debilidades.

¹⁰ Sistema Integral de Información sobre todas las IES de América Latina que permita el desarrollo institucional y la cooperación académica entre las instituciones participantes y que sirva de soporte al desarrollo del Área Común de Educación Superior (ACES) en sinergia con la Unión Europea.



Estos fenómenos están incidiendo en una nueva geopolítica mundial del conocimiento altamente estratificada, lo cual implica alta concentración de conocimiento y alta absorción de talentos en algunas regiones y países. Esto no es nuevo, ha ocurrido así a través de la historia.¹¹

¿Qué es lo que diferencia la concentración y flujos de conocimiento en las dinámicas académicas anteriores a las que se observan actualmente? Lo nuevo en relación con otras situaciones históricas, aparte de que el capital intelectual es el factor de producción más importante para la innovación de las economías; son las nuevas posibilidades de interacción, de comunicación instantánea entre los portadores y productores de conocimiento ubicados en cualquier rincón del planeta; la interactividad del conocimiento con todas las dimensiones posibles: interactividad entre disciplinas, entre productores y consumidores que a su vez son productores. La combinación de éstas y otras dinámicas —el valor estratégico del conocimiento, y las características de deslocalización e interactividad instantánea del mismo—, produce situaciones mucho más complejas que las conocidas antes, en términos de inclusión y exclusión de los beneficios del conocimiento, el que hasta ahora, al menos en teoría, ha sido considerado un bien de la humanidad.

Actualmente y desde el punto de vista de las instituciones académicas, la concentración del conocimiento se encuentra, en la mayoría de los casos, en las llamadas *universidades de clase mundial* que son las que ocupan los primeros lugares

de los *rankings* mundiales de universidades, y que son las que garantizan a las corporaciones globales, las innovaciones y los conocimientos con impacto en la economía global. Una de las formas en que algunos autores muestran las tendencias de heterogeneidad y estratificación del conocimiento, es por medio de los resultados de tres indicadores: publicaciones, estudiantes extranjeros y la posición en los *rankings* mundiales. Lo que señalan estos tres indicadores son: el bloque anglo occidental (Estados Unidos, Australia, Canadá, Nueva Zelanda y Reino Unido), junto con el resto de países de Europa Occidental, llegan a tener el 65% de las publicaciones mundiales, el 76% de los estudiantes internacionales y el 93% de los primeros 100 puestos de los *rankings* mundiales de universidades (Brunner, 2010).

Lo anterior no sería problema si en la heterogeneidad de la configuración mundial de las universidades, no existieran asimetrías donde la concentración excede a la dispersión y redistribución. Cada vez existe más distancia entre países con mayor concentración de conocimientos y los países que tienen menos; entre países que son capaces de utilizar al máximo sus propios talentos, y además absorber los talentos de afuera, y los países que ni siquiera son capaces de retener sus propios talentos ni tienen políticas de “opciones diáspora” a través de las cuales participar en el conocimiento global.¹²

Ahora bien, la distancia en concentración de conocimiento entre regiones, también se observa dentro de las regiones. Así, tenemos que en

¹¹ Es bien conocida la concentración de conocimiento en la Academia de Platón, en el Liceo de Aristóteles, en la biblioteca de Alejandría, en la escuela de traductores de Toledo, en determinadas universidades europeas desde la edad media, entre muchos otros focos del conocimiento occidental. También se constata, a lo largo de la historia, la importancia que las instituciones académicas han otorgado a la contratación de profesores de prestigio para atraer alumnos de otras latitudes. Más que la infraestructura, el éxito de las instituciones académicas depende, en gran medida, de la contratación y retención de profesores eminentes, quienes a su vez atraen estudiantes talentosos. También es conocido el afán de los estudiantes por acceder a los mejores centros del conocimiento, como el famoso peregrinaje que hacían los estudiantes desde la creación de las universidades medievales, buscando de una ciudad a otra al mejor profesor que pudiera darles el conocimiento que deseaban.

¹² Se estima, de acuerdo con la OCDE, que un tercio de los científicos e ingenieros formados en los países menos avanzados económicamente dejan sus países para trabajar en países avanzados.



América Latina la alta concentración de conocimiento se da en Brasil, con 53% de las publicaciones y el 50% de estudiantes de doctorado, seguido de México, con 17% y 21% respectivamente. Estos dos países, juntos, cuentan con más del 70% de estudiantes de doctorado y de publicaciones realizadas en la región (García Guadilla, 2011).

El enfoque sistema-mundo de Immanuel Wallerstein ha sido utilizado para entender el carácter multicéntrico y la influencia geopolítica del conocimiento en la orientación de los flujos, revelando una jerarquización de relaciones en forma de cascada para el caso de la concentración del conocimiento; y viceversa para el caso de absorción de talentos (Grossman, 2010). Utilizando este enfoque para el caso de la fuga de talentos y/o profesionales, se observan desplazamientos de abajo hacia periferias intermedias y de éstas a los centros de más arriba. Por ejemplo: médicos cubanos hacia Venezuela, médicos de Venezuela a España, médicos de España a Reino Unido; científicos africanos a Francia, y científicos franceses a Estados Unidos, entre muchos casos.

Paralelamente se está planteando, en la literatura concerniente a los flujos del conocimiento, el paradigma de “nueva conectividad”, el cual se basa más en la teoría de nodos de Castells que en las teorías de centro-periferia. Este paradigma reivindica el enfoque “opción diáspora”, el cual está basado en que los lugares de conocimiento están de alguna forma dislocados en su sentido literal, pues la periferia estaría representada en el centro por sus propios expatriados. Entonces, el enfoque de la “opción diáspora” y la posibilidad que los talentos se interconecten con los nodos centrales, sin tener

que desplazarse de sus propios países, de alguna manera desplazarían a las teorías centro-periferia.

Estos fenómenos, asociados a un nuevo nomadismo científico, pregonan la transformación de la fuga de talentos que implica pérdida, en circulación de talentos que implica ganancia, a través de la creación de redes de conocimiento con las diásporas (véase, entre otros, Meyer, Kaplan y Charum, 2001). En la reciente literatura sobre el tema se habla de diásporas cognitivas, diásporas intelectuales, diásporas digitales, diásporas científicas, diásporas del saber. Pero el concepto más utilizado está siendo el de “diásporas del conocimiento”, para el que se utilizan las siglas en inglés DKN (Diaspora Knowledge Network).¹³

Ahora bien, lo deseable sería que hubiera nodos centrales en todos los países, de manera que se garantizara la retención de talentos y la comunicación horizontal entre todos ellos. Para esto se requeriría invertir en formar y retener talentos, así como invertir en infraestructura adecuada a las altas exigencias que demandan estos procesos. A la larga, también se verían resultados híbridos de acuerdo con las condiciones de los países, y al mayor o menor reconocimiento del valor de los talentos y del conocimiento.

Sin embargo, mientras tanto, hay países que están haciendo uso de la “opción diáspora”, para elevar las posibilidades de intercambio instantáneo. Entre ellos se encuentran China, India e Israel, los cuales han avanzado en crear programas para la cooperación científica y tecnológica, a través de nuevas organizaciones a distancia, nuevas formas de agrupaciones de trabajo académico, y la emergencia de comunidades científicas virtuales.¹⁴

¹³ UNESCO inició un proyecto de DKN en 2005, y ha logrado identificar más de 150 redes de diásporas en internet.

¹⁴ La diáspora china es considerada la más grande del mundo, con una población de entre 52 y 60 millones. Esta diáspora del conocimiento permite a sus miembros participar en laboratorios transnacionales. Pero también China ha implementado fuertemente la absorción de talentos. En los pasados 15 años, este país atrajo 4 000 investigadores, la mayoría con nivel posdoctoral, a través de la Academia de Ciencias Chinas. En diciembre de 2008, China lanzó otro programa estratégico de atracción de talentos de todas las nacionalidades, para acelerar el proceso que les permita tener universidades de clase mundial, y fortalecer así la innovación del sector productivo. El objetivo en 2009 era atraer 2 000 talentos más en los próximos años (China-Daily, 2009).



En América Latina también se han venido creando instancias para la recuperación de talentos, algunas con diseños más actualizados, con opciones de diáspora, incluso en actividades de inversión.¹⁵ Entre los programas que actualmente existen, se pueden mencionar: Red de Argentinos Investigadores y Científicos del Exterior, ChileGlobal, Red Caldas, Colombia nos Une, Circulación de Uruguayos Altamente Capacitados, Red de Talentos Mexicanos en el Exterior, Iniciativa Identificación de Talentos en el Exterior del Vice Ministerio de Relaciones Exteriores para los Salvadoreños en el Extranjero.¹⁶ A nivel regional, UNESCO/IESALC ha diseñado un Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas a la que puede accederse a través de su portal, coordinado por la investigadora Sylvie Didou.

Heterogeneidad y concentración de conocimiento en la región latinoamericana

En América Latina se han realizado grandes esfuerzos por avanzar en sus sistemas de educación superior; sin embargo, debido a que otros países también lo han hecho y de manera más acelerada, la región sigue teniendo una presencia poco significativa en el espacio global en términos comparativos. En efecto, para 2002, América Latina tenía el 2.9% del total de doctores a nivel mundial,

pasando en el 2007 a 3.6%. Ahora bien, para el 2007, Norteamérica tenía el 22.2%, la Unión Europea 18.9%, y Asia 41.4% del total mundial de doctores (CINDA/Universia, 2010). Asia del Este y del Pacífico es la región del mundo que más ha aumentado su matrícula en la educación superior entre el 2000 y 2007.

Esto coincide con lo planteado por algunos autores en cuanto a que América Latina participa débilmente en la nueva configuración de conocimiento a nivel global:

Si bien la región representa alrededor de un 9% de la población mundial y su producto alcanza un 8% del PIB global, en cambio apenas un 3% de las publicaciones mundialmente registradas y un minúsculo 0.19% de las patentes concedidas en los Estados Unidos, atrae menos de un 2% de los estudiantes terciarios internacionalmente móviles [...] América Latina contribuye con apenas un 4% del valor agregado a nivel mundial de las industrias y servicios intensivos en conocimiento (Brunner, 2010: 2-3).

Ahora bien, así como se ha señalado que en el nivel internacional el conocimiento está bastante concentrado en determinados países, esto también sucede dentro de la región de América Latina. Sin embargo, existen diferencias en cuanto a los flujos

¹⁵ También existen redes socio-profesionales (asociaciones de estudiantes, egresados y profesionales en el exterior), como: PECX en el caso colombiano, ECODAR en el caso argentino, ITESM de mexicanos en Europa, Periodistas chilenos en el exterior, Profesionales colombianos en Quebec, Asociación de científicos mexicanos en Ontario, ANACITEC (Asociación Argentino-Norteamericana para la Ciencia, la Tecnología y la Cultura), APARU (Asociación de Profesionales Argentinos en Gran Bretaña), entre otras.

¹⁶ Red de Argentinos Investigadores y Científicos del Exterior (RAÍCES), desde el 2003, subsidia el retorno, pero también establece redes con investigadores en el extranjero. Chile está desarrollando *ChileGlobal*, con el objetivo de establecer redes de diferentes tipos con las diásporas, entre ellas redes de inversión. Colombia está resignificando la *Red Caldas*, creada en la década anterior, pero desde el 2001 con un enfoque más hacia redes de inversión. Desde el 2003 se creó también el programa *Colombia nos Une*. Uruguay, cuenta con el programa CUAC, *Circulación de Uruguayos Altamente Capacitados*, incluyendo académicos, empresarios, artistas, agentes culturales. México, desde el 2005, tiene la *Red de Talentos Mexicanos en el Exterior*; también tiene un Programa de Repatriación, y más recientemente el CONACyT ha emprendido una estrategia que permite que los académicos mexicanos residentes en el extranjero puedan participar en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). El Salvador tiene la *Iniciativa Identificación de Talentos en el Exterior del Vice Ministerio de Relaciones Exteriores para los Salvadoreños en el Extranjero* (véase García Guadilla, 2011).



y la circulación del conocimiento que habría que estudiar con mayor detenimiento. En esta región, los centros (o nodos o núcleos, cualquiera sea el enfoque) que concentran conocimiento tienen mayores vinculaciones con centros a nivel mundial, que con los otros centros regionales de igual o parecida intensidad de conocimiento, y por supuesto, menor vinculación aún con los centros que están en la periferia de la propia región.

En el caso de los flujos de talentos, tampoco se comportan de la misma manera en el nivel global que en el regional. En el primer caso, los talentos van de abajo hacia arriba, pero en el caso de las periferias, al menos dentro de la región latinoamericana, los flujos científicos no parecen ir desde los lugares más bajos a los intermedios y éstos a los más altos dentro de la misma región. Por lo general, los saltos son más frecuentes a los países centrales desde cualquier lugar de la región. Cuando sí hubo movilidad de científicos dentro de la propia región, fue en las décadas sesenta y setenta del siglo XX, debido a la implantación de las dictaduras del sur. Esta experiencia de encuentros de científicos de distintos países, produjo resultados importantes, como la teoría de la dependencia, que en esos momentos fue un aporte relevante a las ciencias sociales.

Actualmente se observa una alta concentración en la producción de publicaciones, donde Brasil es el país que detenta un poco más del 50% de las publicaciones, seguido de México y Argentina. Estos tres países acumulan el 84% de publicaciones de la región, y las instituciones donde está concentrada esta producción son las universidades de Sao Paulo, Brasil, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Por tanto no es casual que sean estos tres países los que mejor salen en los *rankings* regionales de universidades, en relación con el resto de América Latina (SIR, 2011).

Otro aspecto importante de analizar en cuanto a la concentración de conocimiento es el tema de la formación y la producción de conocimiento; en este sentido, los doctorados pueden decirnos mucho al respecto. En términos generales ha habido un importante crecimiento de la región en cuanto al aumento del número de estudiantes en doctorado. En 1994 había alrededor de 25 000, y diez años después llegaron a cerca de 67 000, o sea que aumentaron más del doble (García Guadilla, 2011). Ahora bien, a pesar del aumento, esta cifra no se considera suficiente para impulsar y sostener el desarrollo de la ciencia y la tecnología en la región, ya que sólo un tercio de los científicos tiene nivel de doctorado.

Por otro lado, se observa una elevada heterogeneidad y concentración de estudiantes de doctorado en sólo dos países. Si para el caso de los posgrados en general (doctorados, maestrías, especializaciones) Brasil y México suman juntos el 50% del total regional, en el caso de los doctorados, esta cifra es mucho mayor, pues estos dos países alcanzan el 71% de estudiantes en relación con el total regional, con 50% en Brasil y 21% en México.

Ahora bien, junto con la formación debe ir pareja la absorción de las personas formadas pues de nada sirve formar si después hay fuga de talentos. Por ejemplo, México es uno de los países que mayores esfuerzos ha realizado en la última década para aumentar el contingente de personas altamente calificadas. Sin embargo, este país tiene asimismo un significativo éxodo de estas personas, habiéndose identificado pérdida del 24% de mexicanos con maestría y 35% con doctorado, aproximadamente. En este sentido, el subsecretario de Educación Superior de México, en abril del 2008, señalaba a la prensa la preocupación por el aumento de la emigración calificada en ese país, pues cada año salen unos 20 000 mexicanos con alta escolaridad, estimándose el éxodo de talentos mexicanos en unos 575 000 profesionales, los



cuales se estima habrían costado al país más de 100 mil millones de pesos. Aunque con menos dramatismo, otros países de América Latina sufren también la pérdida de talentos.

Regionalización con cooperación

Frente a las heterogeneidades de la región, algunos organismos regionales como UNESCO/IESALC y la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM), entre otros, así como la comunidad académica de la región en general, han propulsado un discurso de internacionalización (o regionalización) con cooperación, incluso aceptando cierta competitividad, para garantizar cooperación con calidad. Esta tendencia de internacionalización, regionalización con cooperación, es contraria a la tendencia de internacionalización puramente mercantil-competitiva, que está operando de manera encubierta en diversos sectores de lo privado y lo público nacional e internacional, y de manera declarada en el sector privado transnacional.

En ese sentido, se han adelantado propuestas y proyectos como: las experiencias de las universidades del Grupo Montevideo (del MERCOSUR); el proyecto ENLACES (Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior), de UNESCO/IESALC, aprobado por la comunidad académica latinoamericana en la CRES-2008 de Cartagena; la UNILA (Universidad para la Integración Latinoamericana), aprobada en el 2009 con sede en Fox de Iguazú, Brasil; las propuestas de la AUIP

(Asociación Iberoamericana de Postgrados), y muchas otras redes y proyectos de intercambio entre las propias instituciones.

Las alianzas subregionales y regionales deberían apuntar, entre otros objetivos, a crear y fortalecer polos de desarrollo con capacidades de alto nivel, así como a fortalecer redes científicas y profesionales productivas con las diásporas, de manera que también colaboren con el desarrollo de sus países de origen.

El conocimiento y el talento, en el presente siglo, son factores extremadamente valiosos para el desarrollo de los países. Los países serán, en gran parte, el resultado de lo que los gobiernos decidan como políticas de Estado en educación, pensando en el país como un todo y con el esfuerzo de todos. Para lograr un desarrollo humano y sustentable, en el siglo XXI, es indispensable, por un lado, contar con científicos de alto nivel que produzcan conocimientos necesarios a la especificidad local y nacional, y que sean capaces de interactuar en condiciones de horizontalidad con las redes de conocimiento global, siempre bajo el supuesto de que la ciencia es universal y forma parte de los adelantos de las civilizaciones, y por tanto sus resultados pertenecen a toda la humanidad. Por otro lado, la universidad debe formar ciudadanos con sentido de solidaridad y comprensión entre los pueblos, entre las naciones, entre las culturas. La universidad lleva una herencia cultural, colectiva, que no es solamente la de la nación, sino también la de toda la humanidad. ■



Referencias

- Brunner, José Joaquín (2010), "Globalización de la educación superior: crítica de su figura ideológica", Ponencia presentada en el Foro Internacional Valparaíso 2010 sobre La Educación en la Sociedad del Conocimiento y la Información, Chile.
- Castells, Manuel (2007), *Communication, power and counter-power in the network society*, International Journal of Communication 1.
- China-Daily (2009), "Talent scheme attracts first group of foreigners", http://www.chinadaily.com.cn/2009-04/16/content_7682212.htm.
- CINDA/Universia (2010), *El rol de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico. Educación superior en Iberoamérica*, Informe 2010, Chile, CINDA/Universia.
- Dias, Marco Antonio (2008), "La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento", en Carlos Tünnermann (ed.), *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, Caracas, UNESCO/IESALC.
- Didou, Sylvie y Etienne Gérard (eds.) (2009), *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*, México, IESALC-CINVESTAV-IRD.
- García Guadilla, Carmen (2011), *Educación superior comparada. El protagonismo de la internacionalización*, Caracas, UNESCO/IESALC, CENDES/UCV y Bid&Co.
- García Guadilla, Carmen (1995), *Producción y transferencia de paradigmas socio-educativos del centro a la periferia*, Caracas, Edif. Trópicos (1a. edic. 1987).
- Grossman, Martin (2010), *Diaspora knowledge flows in the global economy*, Budapest, E-Leader.
- Landinelli, Jorge (2009), "Editorial: La internacionalización como recurso estratégico para la transformación de la educación superior", en *Revista Educación Superior y Sociedad*, IESALC/UNESCO, nueva época, año 14, número 1.
- Marmolejo, Francisco (2009), "Redes, movilidad académica y fuga de talentos en América del Norte: el caso de los académicos mexicanos", Seminario Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas, México, CINVESTAV/IRD, 2 a 4 de marzo.
- Meyer, Jean Baptiste, David Kaplan y Jorge Charum (2001), "Scientific nomadism and the new geopolitics of knowledge", en *International Social Science Journal*, vol. 53, núm. 168.
- Morin, Edgar (2008), *Développement*, París, Université Européenne et International d'Été.
- Salmi, Jamil (2009), *The challenge of establishing world class universities*, Washington, World Bank.
- OECD (2008), *Four future scenarios for higher education*, París, CERI/OCDE.
- Perez, Carlota (2008), *A vision for Latin America: a resource-based strategy for technological dynamism and social inclusion*, Santiago de Chile, CEPAL.
- SIR (Scimago Institutions Rankings) (2011), *Ranking Iberoamericano SIR 2011*, http://www.scimagoir.com/pdf/ranking_iberamericano_2011.pdf
- Tünnermann, Carlos (ed.) (2008), *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, Caracas, UNESCO/IESALC.
- Weiler, Hans (1977), *Education and development: from the age of innocence to the age of skepticism*, Stanford, SIDEC/Stanford University.
- Wallenstein, Inmanuel (2007), *Geopolítica y geocultura: ensayos sobre el moderno sistema mundial*, Barcelona, Edit. Kairos.

Cómo citar este artículo:

García-Guadilla, Carmen (2013), "Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. IV, núm. 9, pp. 21-33, http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/308/html_38 [consulta: fecha de última consulta].