

Carlos Moreno Rodríguez

TODO ESTA PARA HACER, PERO NO SE HACE

**Pensamientos, realidades
y posibilidades en la educación superior**

**TODO ESTA PARA HACER,
PERO NO SE HACE**

**PENSAMIENTOS, REALIDADES Y POSIBILIDADES
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

© *Carlos Moreno Rodríguez*

Editado por:
Centre d'Etudes Sociales sur Amérique Latine (CESAL)
Bruselas - Belgica.

Diseño y Diagramación:
Estudio Caos
<http://www.estudiocaos.com/>
info@estudiocaos.com

ISBN: 978-2-9600880-6-9

2010

**TODO ESTA PARA HACER,
PERO NO SE HACE**

**PENSAMIENTOS, REALIDADES Y POSIBILIDADES
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

CARLOS MORENO RODRÍGUEZ

CONTENIDO

ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DE LAS CONDICIONES SALARIALES DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN AMÉRICA LATINA 9

Introducción 9

Situación actual 10

Los logros gremiales 13

Análisis de las diferencias, coeficiente de gini y otros estudios 15

La situación de los excluidos 22

Conclusiones 24

Referencias 25

ACERCA DE UNA FILOSOFÍA INDÍGENA DE LAS CIENCIAS SOCIALES 27

Introducción 27

¿Qué es filosofía? 28

Sobre la filosofía de la ciencia 29

Sobre las Ciencias Sociales 29

La filosofía indígena 30

¿Qué sería una filosofía indígena de las ciencias sociales? 33

Conclusiones 34

Referencias 35

PARA RECONTEXTUALIZAR EL USO DEL TÉRMINO GLOBALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 37

Introducción 37

¿Qué es la educación superior? 38

¿Qué es globalización? 9

Educación superior y globalización -lo que se dice- 43

La docencia 43

El estudiantado 48

Propuesta de contextualización 51

Referencias 53

EDUCACIÓN A DISTANCIA, REALIDADES Y POSIBILIDADES 55

Situación en Colombia 55

Una estructura organizacional para un feliz término 61

El proceso de evaluación en EaD 63

Propósitos y funciones de la evaluación 63

Referencias 65

EL SECTOR PRIVADO, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO 67

Introducción 67

El comienzo de la discusión 67

¿Qué es el sector privado? 68

¿Qué es investigación y desarrollo? 70

El paternalismo estatal 72

Comprender, internacionalizar y diversificar 73

Referencias 75

APUNTES EN EL FORO SOBRE LA EDUCACIÓN COMPARADA 77

Introducción 77

Todo entra en discusión 77

El modelo Universidad-Empresa 78

Conclusiones 81

Referencias 83

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN PROCESOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR
INDÍGENA EN COLOMBIA 85

Introducción 85

Evaluación y acreditación 86

Educación Superior en Colombia 88

Inclusión y exclusión, el discurso contra la pobreza 89

Lo que es y no es 92

Conclusiones 95

Referencias 97

ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DE LAS CONDICIONES SALARIALES DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN AMÉRICA LATINA

INTRODUCCIÓN

La idea central de este trabajo es analizar, de manera teórica, algunas condiciones salariales que presentan los docentes en América Latina, y en particular, reflexionar sobre la validez de la afirmación generalizada del discurso gremial que de manera continua señala estas condiciones como “pésimas” y como una consecuencia del “capitalismo salvaje”, que liderado por los Estados Unidos pretenden tener al “pueblo” ignorante (Sartelli, 2008). De este modo, lo que se busca aquí es mostrar que esas condiciones son consecuencia de un proceso de globalización en todos los niveles -incluyendo los mismos gremiales- que tienen, bien como causa bien como consecuencia, el mantenimiento del status quo de unos pocos.

Desde hace años se encuentra en discusión si los salarios actuales que devengan los profesores universitarios en Latinoamérica son capaces de satisfacer las necesidades básicas de éstos, y si la razón por la que el sistema salarial ha resultado insuficiente para resolver esta cuestión se debe a problemas en el análisis de las variables que intervienen en el proceso o a políticas de exclusión para el beneficio de unos pocos.

Para esto, el trabajo presenta una visión general de la situación salarial de los docentes en América Latina, se presentan así mismo algunas de las reclamaciones gremiales y finalmente se desarrollará un análisis a partir de los costos de vida y el coeficiente de Gini para algunos países seleccionados del área, con

el fin de establecer de qué manera están o no relacionados directamente con la situación laboral y social presente.

SITUACIÓN ACTUAL

Hoy por hoy en América Latina se presentan unas circunstancias parecidas a la situación mundial en lo que respecta al estancamiento de la financiación en la educación superior. Esto ha generado una crisis en el desarrollo de las universidades, que de manera directa afectan los salarios de los profesores y que unido a los incrementos y las necesidades sociales, chocan con las aspiraciones de los profesores universitarios.

Las universidades han generado políticas de tipo empresarial que buscan un mejor manejo de los recursos adquiridos (políticas no privativas de este campo social, sino presente en todas las esferas de la vida humana), ya sea por medios propios o por otros medios, en algunos casos entregados por la nación, y en otros por las empresas privadas. Esta mirada empresarial ha dejado como consecuencia la pérdida de un estatus académico que en el pasado las universidades consideraban como uno de sus mayores logros.

En el contexto internacional además, las universidades latinoamericanas no han logrado escalar posicionamiento en los grandes listados de evaluación y competencia de la educación superior, como los generados por las Universidades Jiao Tong de Shanghai o el Times Higher Education, que permita un gran manejo económico en esa mirada empresarial. Los grandes grupos económicos ya no gastan los millardos de dólares que gastaban en el pasado en desarrollos tecnológicos y de investigación independiente, sino que han preferido incluir a las grandes universidades en sus planillas de inversión y que sean éstas quienes se encarguen de esos desarrollos. De esto, como se ve, han quedado excluidas en su mayoría las universidades latinoamericanas, pese a que los incentivos y valoración de los profesores se ha deslizado desde la función de “docencia” hacia la función de “investigación”.

Grandes grupos económicos de las empresas militares, tecnológicas, químicas, farmacéuticas y financieras de empresas tales como AT&T, Lockheed Martin, Continental, IBM, McDonnell Douglass, JPMorgan, Microsoft, Exxon, Pfizer, etc.; invierten millones en adelantos investigativos, patentes, desarrollos y per-

sonal en los centros universitarios (Slaughter, Rhoades, 2004).

Las universidades de esta manera, sí son el nuevo circuito del conocimiento, pero no precisamente las latinoamericanas. Las grandes universidades como Yale, Cornell, MIT, Duke, Washington, Stanford, Columbia, Harvard, Johns Hopkins y Pennsylvania, entre las más importantes, son las escogidas por las multinacionales para generar y desarrollar el nuevo conocimiento.

Aunado a esto cabe señalar que las universidades latinoamericanas presentan ciertas características que las hacen especiales: por un lado siguen los modelos impuestos por occidente; pero por otro lado han intentado por años tener un estilo propio que responda a sus necesidades y a sus identidades culturales. Sin embargo, esta situación especial ha generado una especie de frenada en seco que no ha permitido ni posicionarse como grandes y prominentes universidades dentro del circuito internacional occidental, ni poseer la riqueza cultural que su naturaleza y su identidad posee.

Así, es posible señalar que estos límites de las universidades latinoamericanas se relacionan con varios factores, entre ellos: que no es posible un verdadero sistema educativo debido a una falta de idea o proyecto de país (Escotet, 2003); que no se ha logrado generar una “universidad latinoamericana” sino que ésta ha sido históricamente un trasplante de universidad occidental (Albacht, 2001); y por último, el doble juego internacional y nacional que ha generado que las grandes universidades de los países de América Latina sean a la vez centrales y periféricas: centrales a nivel nacional y periféricas a nivel internacional.

También, en las últimas décadas, las universidades de la región han sufrido una serie de transformaciones, avaladas por el discurso global de búsqueda de mayor equidad y eficiencia, pero con una reducción de la injerencia estatal. Esto se ha traducido en una serie de medidas de evaluación de la educación superior, las cuales, desde una perspectiva empresarial, busca mostrar a la sociedad que las inversiones estatales se traducen efectivamente en planes de desarrollo, en más investigación y mejor formación.

Ahora bien, es claro que una de las dificultades de los discursos y prácticas globalizadores, es la de partir del supuesto de que las condiciones de base, a partir de las cuales se realizan las estandarizaciones, son iguales, o siquiera

similares entre los países. En lo que atañe al tema concreto de este trabajo –las condiciones salariales- esta dificultad se hace más evidente.

Cuando se trata de las condiciones laborales de los profesores es indiscutible la necesidad de considerar en tales discusiones el contexto dado por los aspectos sociales y culturales de profesores y estudiantes en los que éstos se encuentran inmersos. Suena obvio decirlo, pero a la hora de evaluar ciertas situaciones, pareciera olvidarse que no son iguales las necesidades del “primer mundo” y las del “tercer mundo”. Muchas de las políticas y de los cambios acogidos por las universidades de la región en los diferentes encuentros internacionales, van encaminados a suplir más las necesidades ajenas que las propias. Por ejemplo en el CRES 2008 (Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe) se hace un llamado de reflexión que resulta ilustrativo:

“En un mundo donde el conocimiento, la ciencia y la tecnología juegan un papel de primer orden, el desarrollo y el fortalecimiento de la Educación Superior constituyen un elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, la lucha contra la pobreza y el hambre, la prevención del cambio climático y la crisis energética, así como para la promoción de una cultura de paz (Declaración final CRES, 2008).”

Como se observa, pese a lo nobles que sean los principios planteados, distan de reconocer las particularidades regionales. Son discursos políticamente correctos, pero vacíos en sus contenidos y en consecuencia, poco transformadores de las condiciones actuales de la región.

Como se ve en lo expuesto hasta aquí, las universidades presentan una serie de factores complejos que intervienen de manera directa e indirecta en el manejo financiero, y por ende en las decisiones de tipo salarial de los profesores. En ese cruce de mirada empresarial, de centro de desarrollo, adelanto tecnológico y eje neurálgico del circuito de conocimiento mundial, las condiciones laborales de los profesores resultan afectadas. A ellos se les exigen transformaciones y resultados desde las instituciones educativas, la sociedad y las empresas privadas, siendo tales exigencias responsables de la deformación de la naturaleza del trabajo docente.

Esta naturaleza del trabajo docente tiene como principal función la de facilitar con calidad el proceso de enseñanza—aprendizaje y en la educación en general

(Cáceres, 2003), para que las universidades puedan cumplir sus tareas académicas, laborales e investigativas requiere precisamente de profesores preparados para facilitar este proceso de enseñar lo que la sociedad necesita.

Así, no debe olvidarse en ninguna discusión relacionada con la educación superior, que el aspecto más relevante y controvertido que tienen las universidades es una de sus razones de ser: la formación y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Escotet, 1993). Desde las formas actuales de evaluar, estas cuestiones han ido perdiendo relevancia, en la medida en que se ha privilegiado que el profesor sea más un docente-investigador y no tanto un docente-formador.

LOS LOGROS GREMIALES

Los gremios educativos han tenido gran protagonismo en las luchas sindicales de América Latina. En algunos países sus agremiaciones son de las más importantes e influyentes en las estructuras políticas y económicas de los mismos. Precisamente ese poder y esa influencia nacional a veces trascienden las fronteras y resulta posible hablar de una lucha sindical globalizada. Prácticamente a nivel mundial, tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo, es mediante el concilio entre sindicatos y órganos estatales que se definen los salarios mínimos de los trabajadores y ha sido de esta manera que en algunos países los profesores han conseguido logros que les ha permitido el acceso a bonos, horas extras e incentivos.

Pero los cambios globales de tipo político y económico empiezan a hacer desaparecer esos logros gremiales obtenidos. Así mismo, los Estados han desarrollado estrategias para desprenderse de las responsabilidades financieras con algunos sectores de trabajadores, entre ellos el de los profesores universitarios, con los procesos de descentralización que en última instancia terminan dándose como procesos de autogestión, en este caso, de las mismas instituciones de educación.

Vaillant (2004) en su trabajo sobre construcción docente en América Latina plantea tres ámbitos de conflicto en la lucha sindical. El primero se refiere a los conflictos de tipo económico corporativo, que surgen de la descentralización y privatización y traspaso de responsabilidad. El segundo eje está relacionado con el interés de mantener un espacio corporativo de influencia sobre la defini-

ción de las políticas públicas, expresado en la queja sobre la forma inconsulta con que los sindicatos sostienen que se han realizado las reformas en Latinoamérica. Y el último ámbito de conflicto se refiere a los efectos de las reformas sobre las condiciones de trabajo y perspectivas del rol docente que suele presentarse en las confrontaciones en torno a los sistemas de evaluación nacional de docentes.

A su vez, la desconfianza entre sindicatos y gobierno en Latinoamérica, es un aspecto que también ha impedido una mejor reforma salarial para los profesores. Esta desconfianza puede señalarse, es característica de la región, si se compara con los logros obtenidos en otros países. Por ejemplo, en Europa, se ha logrado la consolidación de políticas favorables gracias a la cooperación y confianza entre sindicatos y Estado.

Por citar algunos ejemplos, el acuerdo colectivo entre el Estado finlandés y el sindicato de funcionarios públicos sobre las remuneraciones docentes establece un salario mínimo y permitió pactos más favorables a nivel local. Suecia ha implementado una estructura salarial para los docentes basado en un sistema de pago individualizado, acuerdo surgido entre las autoridades y sindicatos conciliando adecuadamente la búsqueda del mejoramiento cualitativo con las exigencias de una gestión eficaz de la docencia y de los derechos de los profesores. En Noruega han desarrollado la idea de que los incentivos financieros por el esfuerzo individual atraerían más personas jóvenes a la carrera docente. En Noruega también se implementó una diferenciación, en la cual los salarios docentes y el horario laboral pasaron a ser determinados a nivel local por las provincias y los municipios dejando como responsabilidad del Estado el control, más no la ejecución de estas medidas. (Vaillant, 2006).

Aún así, y como se ha insistido a lo largo del trabajo, estos ejemplos deben ser valorados a la luz de las situaciones propias, a fin de aprender aquello que sea relevante, pero reconociendo la imposibilidad de implantar de manera irreflexiva propuestas y argumentos. Esto se evidencia, por ejemplo en lo relacionado con los salarios de los profesores, tema sobre el cual es común que se exponga en las reuniones y documentos, los cuadros y estudios comparativos de la situación salarial en países desarrollados y en vías de desarrollo.

ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS, COEFICIENTE DE GINI Y OTROS ESTUDIOS

En este apartado se busca mostrar, mediante el coeficiente de Gini y otros indicadores y estudios de desigualdad, cómo la situación en los países latinoamericanos es particular a cada uno, por lo cual sería riesgoso generar de estándares de evaluación docente para la elaboración de políticas salariales que no contemplen la medición o valoración de tales diferencias.

La figura 1 muestra el mapamundi con la representación del coeficiente de Gini, indicador que habitualmente se utiliza para medir la desigualdad en los ingresos, aunque también puede utilizarse para medir cualquier forma de distribución desigual. Es necesario además, al utilizar este indicador, que se considere la particularidad de aquello que se quiere valorar, en este caso, el trabajo docente.

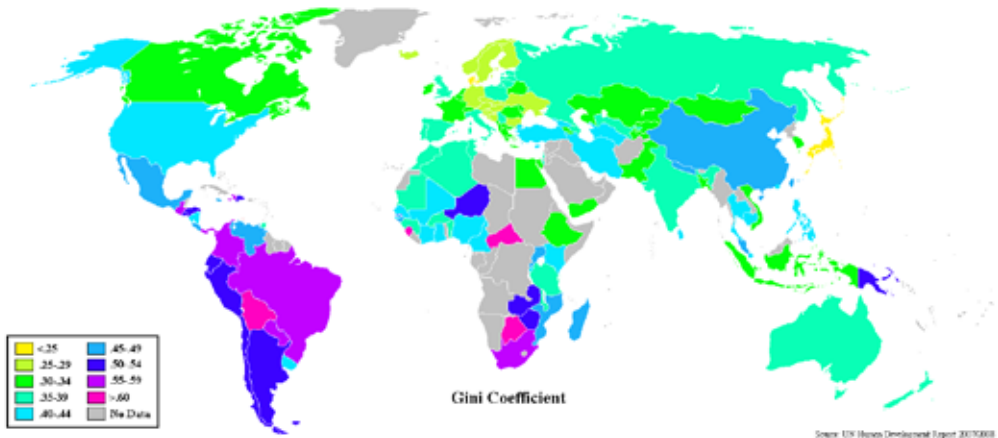


Figura 1. Mapamundi que representa el coeficiente de Gini.

La naturaleza particular del trabajo docente conlleva a tener en cuenta aspectos tales como el del número de horas de trabajo. Así, se deben considerar las horas de preparación de las clases al momento de establecer la carga horaria de trabajo, así como las particularidad del horario y lugar de trabajo (flexible, desarrollo de tareas en casa, etc.) y de vacaciones.

Existen múltiples perspectivas sobre la forma de remunerar y las motivaciones en las universidades, pero estas discusiones rebasan las posibilidades y el foco del presente trabajo. Basta con señalar solamente que el salario y la carrera dentro de una institución son factores motivacionales muy importantes para un profesor. Éstos, al igual que otros profesionales, ajustan su comportamiento conforme a los incentivos existentes en su campo de trabajo.

Es claro que la remuneración y los incentivos deben, cuando mínimo, ser suficientes para cubrir un nivel de vida adecuado en cada sociedad. Las mediciones realizadas para América Latina, a partir del coeficiente de Gini, muestran una escasa distribución de los recursos y una alta desigualdad de los ingresos. Pero adicional a esto, es necesario considerar que esta inequidad es diferente en la región, y que entonces las discusiones salariales docente se enmarcan necesariamente en cada contexto nacional.



Figura 2. Listado de los países con mayor desigualdad según el coeficiente de Gini (tomado de <http://www.nationmaster.com/>)

Por ejemplo, Colombia y Bolivia que son los países latinoamericanos con los peores índices de Gini (ver figura 2), presentan diferentes situaciones en educación superior e incluso, independiente de su desigualdad, en algunas medidas como el crédito educativo, Colombia ha sido modelo a seguir por el resto de países, lo que demuestra una particularidad que se puede presentar entre la educación superior, la desigualdad y el analfabetismo.

Sobre este último aspecto Tünnermann (1998) planteaba la situación en los Estados Unidos, en donde no se esperó a tener a todos los niños en la escuela primaria para interesarse en la educación superior. Así, algunas universidades como Yale y Harvard alcanzaron y mantienen un prestigio mundial a pesar de los más de veinte millones de analfabetas que tiene Estados Unidos. En América Latina, Brasil, país que cuenta con la mayoría de doctorados en el área, posee más de catorce millones de analfabetos (11,1% de la población según estudio divulgado en el sitio Web del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE)).

En otro orden de ideas, Morduchowicz y Duro (2007), realizaron para la UNESCO un estudio sobre la inversión educativa en América Latina y el Caribe. Así, en una comparación sobre la base de los salarios como proporción de la riqueza por habitante de cada país y no sobre valores absolutos, encontraron que en el área latinoamericana los profesores no se encontraban peor situados que en los de países más desarrollados, y solamente para los países rioplatenses (Uruguay y Argentina), los profesores percibían salarios máximos inferiores al PIB per cápita.

Lo que el estudio de Morduchowicz y Duro (2007) concluye es que en todos los países latinoamericanos los docentes trabajan una menor cantidad de tiempo en comparación con otros trabajadores. Pero como en estudios europeos y norteamericanos sobre el tema, la investigación citada no contempla la cantidad de horas que un docente trabaja en el hogar en la preparación de las clases, manteniéndose ésta como una discrepancia constante a la hora de las discusiones sobre el salario efectivo por hora trabajada.

El Banco Mundial realizó también dos estudios sobre la problemática salarial en la región (Liang, 2000 y Hernani-Limarino, 2005). En el primero (ver figura 3) se comparó de manera simple los salarios docentes con los de otras activida-

des y se demostró que los ingresos de los docentes son relativamente menores. No obstante, cuando se comparó el valor de la hora trabajada, sin tener en cuenta las vacaciones, se encontró que en diez de los países consultados los docentes ganan tanto como otros trabajadores y en siete ganan más.

Se encontró así mismo que los docentes tienen más periodo de descanso que cualquier otra actividad, llegándose a la conclusión que los profesores trabajan el 75% de los días del año, y comparado con el valor de la hora con el de otras actividades, resulta que el salario docente es un tercio más alto que el de otros trabajadores, de igual sexo y nivel educativo.

**DIFERENCIAS DE HORAS TRABAJADAS
MAESTROS VS. NO-MAESTROS**

País	Diferencia
Bolivia	-22%
Brasil	-12%
Chile	-9%
Colombia	-14%
Costa Rica	-10%
El Salvador	-13%
Ecuador	-9%
Honduras	-14%
Panamá	-9%
Paraguay	-12%
Uruguay	-14%
Venezuela	-7%
Promedio	-12%

Fuente: Liang (1999), p. 6.

Figura 3. Cuadro que muestra las diferencias de horas trabajadas entre maestros y no-maestros.

Por otro lado, en un estudio de Hernani-Limarino (2005) se encontró que tanto la dirección como la magnitud de las diferencias salariales entre profesores de diecisiete países y otros trabajadores, dependen de la definición del grupo de comparación. Comúnmente los salarios docentes son inferiores a los de los profesionales y técnicos tanto asalariados como no asalariados, aunque superiores a los percibidos por el “ocupado promedio” que no es profesional ni técnico y no ha completado su educación secundaria.

Ahora bien, una cuestión que se añade a este panorama, es si el trabajo docente es un trabajo “formal” o “informal”, en la medida en que siempre ha compartido características de ambas modalidades de trabajo (lugares de trabajo, horarios, compatibilidad con el desarrollo de otras actividades asalariadas...), o incluso, que en una misma institución coexistan, realizando las mismas funciones, trabajadores formales e informales (el caso más evidente de esto es el de la figura de los ad-honorem, tan extendida y naturalizada en países como Argentina, pero incomprensible e inviable en muchos otros de la región).

Así las cosas, es claro que las situaciones de vida y accesibilidad para los docentes, según su contexto nacional e institucional, son diferentes: no es lo mismo la vida que tiene un profesor universitario en una ciudad como Sao Paulo, cuyo sueldo le permite un estatus de vida más elevado, que un profesor universitario de Quito.

¿QUIÉN GASTA MÁS Y EN QUÉ EN 2005?

Selección de categorías per cápita

Región = 100

	<i>Argentina</i>	<i>Bolivia</i>	<i>Brasil</i>	<i>Chile</i>	<i>Colombia</i>	<i>Ecuador</i>	<i>Paraguay</i>	<i>Perú</i>	<i>Uruguay</i>	<i>Venezuela</i>
Alimentos y bebidas no alcohólicas	153,8	59,1	91,1	115,9	82,8	97,4	96,0	108,0	135,1	106,5
Prendas de vestir y calzado	137,0	27,9	90,0	225,3	77,1	116,5	83,3	124,9	148,7	65,0
Vivienda, agua y energía	144,2	51,8	96,1	157,1	101,1	60,3	69,3	62,0	153,0	103,6
Transporte	121,3	84,6	101,5	172,2	69,7	115,9	49,1	68,6	131,1	99,7
Comunicaciones	175,7	20,3	107,9	71,9	54,7	90,3	41,7	46,0	108,5	126,6
Restaurantes y hoteles	136,5	61,9	90,8	76,1	111,8	42,6	42,0	117,6	96,3	145,3
Salud y educación Total	121,2	76,4	107,9	119,2	84,1	76,7	41,3	67,0	110,1	93,5
Pública	80,5	114,5	122,7	88,8	80,2	75,2	38,0	39,9	73,5	94,2
Privada	165,7	44,3	93,9	145,2	86,0	76,5	43,2	91,0	142,3	90,7

Figura 4. Cuadro que muestra los porcentajes de gasto en algunos países latinoamericanos (Naciones Unidas, 2007).

En este punto cabe traer a colación los estudios que buscan comparar las condiciones del poder adquisitivo entre los países, puesto que contribuyen a mostrar lo que se discute en este trabajo: las diferentes necesidades de los profesores según sus lugares de inserción.

En el 2005, un estudio liderado por el Banco Mundial (ver figura 4) mostró por ejemplo que Argentina se gasta más que sus vecinos en alimentos y bebidas no alcohólicas, comunicaciones, salud y educación. Chile lidera el gasto en vestimenta y calzado, transporte y vivienda; mientras que Brasil tiene gastos similares al promedio regional en transporte, salud y educación privada. En los países andinos, Venezuela gasta más que sus vecinos en alquiler y conservación de la vivienda, restaurantes y hoteles, salud y educación, Perú lidera el gasto en alimentación y bebidas no alcohólicas, vestimenta y calzado y Ecuador gasta más per cápita en transporte.

3. PARIDADES DEL PODER ADQUISITIVO										
	Argentina	Bolivia	Brasil	Chile	Colombia	Ecuador	Paraguay	Perú	Uruguay	Venezuela
Gasto de consumo final de los hogares	1.0	1.90	1.16	286.4	881.1	0.37	1573.1	1.22	11.3	925.0
Alimentos y bebidas no alcohólicas	1.0	2.12	0.99	266.3	1020.4	0.39	1338.9	1.34	9.9	1076.3
Bebidas alcohólicas y tabaco	1.0	2.78	0.88	296.3	1091.8	0.43	1889.0	1.72	12.5	819.5
Prendas de vestir y calzado	1.0	2.34	1.24	281.2	930.2	0.36	2030.2	1.11	10.8	1262.6
Vivienda, agua, electricidad y combustibles	1.0	1.54	1.44	273.2	713.6	0.40	1130.7	0.99	13.2	688.6
Muebles, equipamiento y conservación del hogar	1.0	1.71	1.02	278.0	776.8	0.30	1483.7	1.13	9.7	986.9
Salud	1.0	1.69	1.32	364.6	801.5	0.32	1549.0	1.45	13.2	1188.0
Transporte	1.0	1.85	1.32	291.7	1039.2	0.34	2055.7	1.17	12.2	777.1
Comunicaciones	1.0	3.36	1.52	538.9	1247.1	0.50	1844.2	1.85	13.8	1118.3
Recreación y cultura	1.0	1.98	1.02	213.4	839.2	0.38	1738.5	1.05	9.1	893.0
Educación	1.0	1.89	2.07	452.6	909.8	0.60	1411.1	1.83	15.8	1138.0
Restaurantes y hoteles	1.0	1.54	0.67	213.1	514.2	0.29	1305.5	0.96	9.3	704.7
Bienes y servicios diversos	1.0	2.08	1.08	279.2	939.2	0.36	1736.0	1.12	11.0	895.4
Gastos de consumo del gobierno	1.0	0.99	0.94	279.5	799.2	0.26	1297.7	1.20	9.5	744.5
Gasto de consumo individual del gobierno	1.0	0.81	0.86	275.3	815.6	0.24	1018.5	1.03	9.1	780.2
Gasto de consumo colectivo del gobierno	1.0	1.19	1.00	281.1	781.4	0.28	1539.5	1.32	9.8	708.0
Formación bruta de capital fijo	1.0	2.09	0.92	214.0	797.1	0.28	1898.6	1.02	8.7	1077.8
Construcción y obras civiles	1.0	1.59	0.96	229.4	700.7	0.25	1635.4	0.92	9.2	1181.5
Maquinaria y equipo*	1.0	2.93	0.90	193.0	952.2	0.32	2283.7	1.20	8.3	967.4
Otros productos	1.0	2.09	0.92	214.1	797.0	0.28	1898.9	1.02	8.7	1077.7
Variación de existencias y objetos valiosos	1.0	2.18	1.04	246.4	933.4	0.34	1803.1	1.25	10.3	1011.7
Balance de exportaciones e importaciones	1.0	2.78	0.84	192.9	799.2	0.34	2127.4	1.13	8.4	719.6
PIB	1.0	1.76	1.07	262.9	852.3	0.33	1580.9	1.17	10.5	908.2
Consumo efectivo de los hogares del cual	1.0	1.74	1.14	285.7	880.0	0.36	1524.7	1.21	11.1	914.6
Salud y educación total	1.0	1.18	1.17	332.2	841.9	0.32	1256.2	1.31	11.5	962.4
Pública	1.0	0.81	0.86	275.3	815.6	0.24	1018.5	1.03	9.1	780.2
Privada	1.0	1.75	1.51	390.5	826.4	0.41	1500.5	1.57	13.8	1145.0

* Maquinaria y equipo incluye equipo de transporte

Figura 5. Cuadro que muestra las Paridades del Poder Adquisitivo tomando como referencia a Argentina (Naciones Unidas, 2007).

En la figura 5 se muestran algunos de los resultados del estudio del Banco Mundial y las Naciones Unidas (2005) obtenidos del programa de comparación internacional para América del Sur. Allí se observa que las necesidades, las circunstancias y el trabajo son diferentes para cada país, y que si bien la problemática que aqueja a todos los profesores es la misma, sus necesidades varían.

Las paridades del poder adquisitivo (PPA) para el cuadro anterior (figura 5), fueron calculadas tomando a Argentina como país base y expresadas en unidades de moneda nacional por peso argentino. La paridad indica cuántas unidades monetarias de un país determinado son necesarias para comprar la misma cantidad y calidad de un producto o servicio que se compran con una unidad monetaria del país base. De esta forma, si se toma a Argentina como país base, una paridad de 8 para un encabezado básico de frutas en Bolivia, indica que en Bolivia se necesitan 8 bolivianos (moneda nacional de Bolivia), para comprar la misma cantidad de frutas que en Argentina cuestan 1 peso. La base puede ser cualquiera de los otros nueve países dada la transitividad de las paridades. Vaillant (2004) aclara que la situación problemática salarial de los docentes es consecuencia de una tendencia global y no sólo latinoamericana. Los estudios disponibles de las condiciones laborales de los docentes en Estados Unidos y en Europa ponen de manifiesto una estructura de problemas vinculada con el envejecimiento de los profesores así como la devaluación de la profesión y su pérdida de atracción para nuevas generaciones. En Estados Unidos, por ejemplo, los docentes se encuentran en una situación de devaluación del estatus lo cual está acompañado de bajos salarios cuando se comparan con profesiones similares, y en Europa la situación de los salarios no es alentadora, pues estos han disminuido en las últimas décadas.

Se puede concluir este análisis aceptando que hay una problemática mundial sobre el salario docente universitario, que esto es debido a los nuevos cambios surgidos con la globalización, pero que las diferencias de cada país, en especial en países del tercer mundo como los de Latinoamérica, hacen que las políticas salariales, la evaluación del trabajo docente y las exigencias a los profesores universitarios deban ser específicos a cada país, considerándose entonces que un reto de la educación superior es el de la construcción de indicadores flexibles, que permitan tanto comparar situaciones diversas, como considerar las variables particulares de cada caso que enriquezcan y validen justamente las comparaciones. América Latina, como escenario común a la vez que heterogé-

neo, sería un lugar apropiado para desarrollar tales esfuerzos.

LA SITUACIÓN DE LOS EXCLUIDOS

De otra parte se tiene la situación de los excluidos dentro del mismo grupo de profesores universitarios, léase los profesores indígenas, negros, gitanos y miembros de otras minorías. En este sentido, Giddens (2003) plantea que algunos procesos de inclusión generan exclusiones sociales. Esto se ejemplifica en el caso de las reformas constitucionales latinoamericanas de los últimos veinte años, las cuales han buscado incluir a las minorías, generando la situación de que en las prácticas, tal inclusión se ha producido de modo tal que al homogeneizar la “diferencia” terminan por borrarla; se incluye al precio del disciplinamiento de la diversidad.

La misma actitud globalizadora que se ha venido exponiendo en este trabajo ha generado la idea que todos los profesores cuentan con el mismo nivel. Así se han elaborado lineamientos de enseñanza, aprendizaje, evaluación, seguimiento, financiación y otros. Pero los resultados de esta inclusión, han demostrado que esa mirada de igualdad es discutible y ha generado situaciones de exclusión. Por ejemplo, porque no ha sido la misma educación la recibida por las minorías, históricamente, que la recibida por los llamados grupos mayoritarios. También porque hay que tener en cuenta las diferencias en las identidades culturales que generan otras formas de vivir y entender el mundo y como consecuencia de ello es difícil, sino imposible, que un lineamiento general logre realmente un criterio unificador sin tener en cuenta las diferencias particulares.

Incluir en la problemática salarial de América Latina la situación de las minorías es evidenciar una variable más al problema regional. Como hemos visto a lo largo del trabajo, cada país presenta circunstancias particulares y como si esto fuera poco, dentro de cada país se presentan situaciones complejas, porque la presencia de los “grupos minoritarios” no permiten fácilmente la implementación de una estandarización para evaluar, clasificar y determinar políticas salariales de profesores universitarios.

Al respecto podemos encontrar cómo dentro de los mismos países latinoamericanos se presentan situaciones de discriminación. El Lic. Chineri Pinedo de la etnia matsiguenga de Perú, en el primer boletín de la AMIS (Asociación de

Maestros Indígenas de Sepahua) señala que:

“Es evidente que la identidad indígena es manipulada. Los foráneos son los que clasifican a los indígenas en aislados, aculturados, con contacto, sin contacto. Pero el indígena no puede decir quién es. Son los foráneos los que se sienten con el derecho de seleccionar los interlocutores, los informantes; los que deciden qué es la cultura indígena, quién la tiene y quién la perdió. Los foráneos se autoproclaman dueños y tutores de los indígenas. Siempre se manifiestan superiores y se colocan por encima del indígena (Chineri, 2004).”

En otro apartado del mismo boletín de la AMIS se señala también que:

“Constatamos que circulan informaciones falsas y mal intencionadas sobre nuestra realidad, propaladas por instituciones y personas foráneas, con intereses ajenos a los derechos y aspiraciones de los indígenas. Constatamos también que circulan conceptos ambiguos sobre los indígenas amazónicos en las Universidades y entre los intelectuales (Boletín No.1, AMIS, 2004).”

Muñoz (2005), considera que jurídicamente, en la mayoría de los países de la región, las identidades nacionales se configuraron a partir de la negación de la diversidad y de sus raíces étnicas y culturales y de esta manera se instauró, de cierta manera, una discriminación legal en América Latina.

Otro caso de discriminación que ejemplifica esta problemática situación es la de las negritudes en Brasil, país en donde, según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), los ingresos medios de los negros y mestizos “siempre son menores que el de los blancos”, quienes ganan en promedio 40% más.

Así pues, no existen documentos en los estudios del área latinoamericana que se refieran exclusivamente a las diferencias salariales de los profesores universitarios pertenecientes a grupos étnicos con respecto a otros profesores universitarios, pero se pueden considerar los ejemplos de discriminación expuestos anteriormente, para creer que no sólo tienen la misma problemática salarial de todo profesor universitario latinoamericano, sino que adicionalmente, se agregan otras dimensiones a su situación.

Finalmente, es posible señalar que no es posible enfrentar un proceso de globalización como el que vivimos, con medidas igualmente globalizadas, cuando son muchos los elementos sociales y culturales que nos diferencian y que son elementos de riqueza social y cultural que deben ser protegidos y conservados

por las diferentes universidades en América Latina.

CONCLUSIONES

Tünnermann (1998) reproducía una advertencia que hiciera en el Foro Iberoamericano el educador brasileño Buarque: “necesitamos competitividad económica pero, sobretudo, necesitamos dignidad social. Nada asegura que la primera lleva a la segunda. La competitividad no debe conducirnos a dejar de lado la equidad”.

Lo anterior permite señalar que a diez años de esta advertencia nada o casi nada ha cambiado. Que si bien somos conscientes de que las universidades y por ende los profesores debemos flexibilizar nuestra labor para ingresar a un mundo cada vez más complejo y cambiante, no podemos hacer esto dejando de lado nuestra dignidad, pero que como se ha venido reforzando a lo largo de este trabajo, la dignidad del docente universitario no está en ganar más haciendo menos, sino que por el contrario, la dignidad se consigue con responsabilidad y compromiso.

Los grupos minoritarios son los más afectados de la problemática salarial, porque ésta se suma a los problemas de discriminación y de exclusión que ya tienen. En la inclusión por ejemplo, Torres (1994) reforzaba la idea que la educación es una acción profundamente política y ética y que el éxito de las intervenciones educativas está ligada a un consciente compromiso con la comunidad a la que se pretende servir, que no se trata de convertir a las culturas de las etnias minoritarias o sin poder en suplementos del currículo en temas “mayores” para que nuestra conciencia quede tranquila.

El problema de la globalización está en creer que todo es globalizante. En este trabajo se ha querido evidenciar que las desigualdades, la discriminación, la variedad de gustos, las diversas necesidades de las personas y particularmente para el caso que nos concierne, los profesores universitarios, nos presenta una problemática compleja que no permite la estandarización irreflexiva de políticas salariales y por ende el reclamo gremial globalizado a nombre de los profesores.

Como conclusión de este trabajo se tiene que, no siendo instancias de decisión

superior universitaria, responsables de las situaciones de exclusión y de desigualdad, quienes dominan el sistema no parecieran están descontentos con la situación y dichas medidas y por el contrario tienen una tendencia cada vez mayor de mantener su status quo (Albacht, 2001).

REFERENCIAS

- Albacht, P. (2001). Educación superior comparada. El conocimiento, la Universidad y el desarrollo. Madrid, España: Cátedra UNESCO de historia y futuro de la Universidad – Universidad de Palermo.
- Bourdieu, P. (2000). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Madrid, España: Ed. Taurus.
- Cáceres, M. & Otros (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. Cienfuegos, Cuba: Universidad de Cienfuegos.
- Escotet, M. (1993). Universidad y devenir. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Giddens, A. (2003). La constitución de la sociedad. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Medina, F. (2001). Consideraciones sobre el índice de Gini para medir la concentración del ingreso. Santiago, Chile: Naciones Unidas.
- Morduchowicz, A. & Duro, L. (2007). La inversión educativa en América Latina y el Caribe. Las demandas de financiamiento y asignación de recursos. Buenos Aires, Argentina: UNESCO-IIEP.
- Muñoz, M. (2005). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. Caracas, Venezuela: Ediciones IESALC/UNESCO.
- Naciones Unidas (2007). Resultados del Programa de Comparación Internacional para América del Sur. Santiago, Chile: Naciones Unidas.
- Sartelli, E. (2008). La cajita infeliz. Buenos Aires, Argentina: Ediciones RyR.
- Slaughter, S. & Rhoades, G. (2004). Academic capitalism and the new economy. Baltimore, United States: The Johns Hopkins University Press.
- Torres, J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Tünnermann, C. (1998). La educación superior en el umbral del Siglo XXI. Caracas, Venezuela: Ediciones CRESALC/UNESCO.
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Boletín electrónico GTD-PREAL, 31.
- Vaillant, D. (2006). Pago individualizado de docentes: el caso de Suecia. Boletín electrónico GTD-PREAL, 13.
- Vaillant, D. (2006). Docentes en Finlandia: ¿el caso a seguir?. Boletín electrónico GTD-PREAL, 14.
- Vaillant, D. (2006). Reclutamiento y formación de maestros: el caso de Noruega. Boletín electrónico GTD-PREAL, 15.

ACERCA DE UNA FILOSOFÍA INDÍGENA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

INTRODUCCIÓN

En este texto quiero dejar plasmado que si bien no se asume la existencia como tal de una filosofía indígena, esto no se debe a que los indígenas no hayan o sean capaces de poseerla o porque su pensamiento no pueda ser aceptado como filosofía sino porque fundamentalmente han existido múltiples posturas tanto sobre la cuestión indígena como sobre la filosofía de las ciencias sociales que en vez de aclarar el panorama han generado más confusión y han complejizado la situación teórica.

Sobre la cuestión indígena han hecho más daño que bien las posturas indigenistas que reclaman constantemente todo aquello “indígena” como “adelantado”, “correcto”, “mejor” y “útil”, bajo la idea general de que la llegada europea a América arruinó el desarrollo tecnológico, cultural y social de culturas avanzadas como las de los Chibchas, Aztecas e Incas. Como desarrollaré en el texto estas ideas que han desconocido elementos históricos y humanos han dibujado el horizonte en blanco y negro, cosas positivas y negativas, perjudicando el desarrollo y la evolución de todo lo que pudiera ser llamado pensamiento indígena.

Por otro lado, la ciencia en el mundo llamado “occidental” ha sido dividida constantemente entre las llamadas ciencias “puras”, “duras” o “naturales” y las ciencias “sociales”. Han surgido a través de los últimos tiempos posturas que reclaman para una u otra el control sobre la verdad, el pensamiento y los

logros científicos. De la misma manera que sobre la cuestión indígena, estas posturas en vez de contribuir con un verdadero desarrollo del pensamiento y del accionar científico han estancado, en algunos momentos históricos más que en otros, un real cambio y actualización en el pensamiento y en la ciencia.

¿QUÉ ES FILOSOFÍA?

Voy a empezar por explicar de manera rápida lo que entiendo por filosofía. Es una palabra que viene del griego y traduce: amor a la sabiduría. La cuestión fundamental que trabaja la filosofía como ciencia se centra en el problema de la relación entre el pensar y el ser, entre la conciencia y la materia. Es una ciencia, para algunos no lo es, sobre las leyes universales a que se hallan subordinados tanto el ser (es decir, la naturaleza y la sociedad) como el pensamiento del hombre, el proceso de conocimiento (Rosental, 1997). En palabras de Winch, o al menos del traductor de su texto, ha sido una “perogrullada” para algunos autores relativos al tema decir que las ciencias sociales están en su infancia y concluye también que hubo una época en la que no se distinguía claramente entre filosofía y ciencia natural (Winch, 1990). Este manejo que se le dio a la filosofía durante muchos años perjudicó en gran medida el desarrollo filosófico de las ciencias sociales y solo fue entrado el siglo XX que se empezó a considerar que si bien era necesario estudiar la naturaleza ésta no era independiente del hombre, por lo tanto también era necesario estudiar al hombre. Pero el estudio del hombre, las culturas y sociedades presentaba elementos complejos que dificultaban seguir el método científico tal como lo exigían los puristas de la ciencia.

Todo esto ha generado encontradas posiciones sobre la naturaleza de las ciencias, los métodos a seguir, los elementos a estudiar y la finalidad de lo que se debe investigar. Como la polémica continúa y las diferentes facciones aun siguen en disputa es poco creíble que se pueda considerar que algo llamado filosofía indígena exista, o al menos que sea considerada como tal. Si nos atenemos al significado dado de filosofía es coherente pensar que sí existe una filosofía indígena pues el problema de la relación entre el pensar y el ser, entre la conciencia y la materia es diferente de acuerdo con las características culturales y sociales que poseen los indígenas actuales y sus antepasados. Pero el hecho de que pueda existir un pensamiento filosófico indígena no significa que todo pensamiento o conocimiento indígena sea filosófico, de hecho el primer

obstáculo que se tiene para ésto es que no han existido muchos trabajos serios para reunir aquellos conocimientos y pensamientos indígenas que pueden ser considerados filosóficos, sino que por el contrario se ha caído en una mirada romántica del “buen salvaje”, que desarrollaré más adelante.

SOBRE LA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA

Si se quiere saber cuál es el concepto de ciencia o simplemente ¿qué es la ciencia?, debemos recurrir entonces a la filosofía de la ciencia.

La filosofía de la ciencia se entiende como el nivel de razonamiento lógico que nos conduce al concepto de ciencia (Tiberius Molina, 2007). Tarea que no es sencilla si se entiende que la comunidad científica esconde sus limitaciones en la complejidad y en la supuesta falta de lógica de la naturaleza, cuando en realidad el ser humano no ha descubierto gran parte de la compleja lógica de la naturaleza.

La filosofía de la ciencia, es entonces, una rama de la filosofía que tiene por objeto estudiar el saber científico desde un enfoque general y humano; en el sentido de cómo afecta a las personas y cómo componen el conocimiento acumulado, tanto históricamente como socio-culturalmente. También se ocupa de los métodos de investigación y de la obtención de datos científicos por lo que, en ocasiones, se usa como sinónimo de epistemología y debido a la naturaleza misma del conocimiento científico, la filosofía de la ciencia se ocupa también de otras formas de conocimiento con las que tiene relación; como la religión la tecnología, la política, la economía o el arte (Moreno Rodríguez, 2002).

SOBRE LAS CIENCIAS SOCIALES

Como lo había comentado, en palabras de Winch, durante muchos años la filosofía no se distinguía de las ciencias naturales y durante más de 100 años los debates se centraron en las posibilidades que las ciencias sociales tenían o no para aplicar en sus procesos investigativos métodos que permitieran explicar los hechos y justificar las teorías de la misma manera que en las ciencias naturales. Desde los años sesenta del siglo pasado se han presentado desarrollos importantes en este proceso, se ha renovado la concepción de las ciencias

sociales y ello ha permitido una mejor comprensión de los fenómenos sociales (Tozzi, 2008).

La discusión sobre si las ciencias sociales o las naturales hacen o no ciencia parece de no terminar y consecuencia de ello es la imposibilidad de algunos autores para profundizar en otros campos de conocimiento.

Básicamente se entienden las ciencias sociales como aquellas ciencias y disciplinas que se ocupan en estudiar e investigar los comportamientos y actividades humanas así como las manifestaciones sociales. A diferencia de las ciencias naturales, las sociales debido a la complejidad que representa el hombre, no pueden establecer leyes de alcance universal, de tal forma que el objetivo de sus estudios se centran en la interpretación, observación, en predicciones y conclusiones de tipo cualitativo y es precisamente esta imposibilidad la que ha servido como idea fundamental por algunos puristas para considerar las ciencias sociales como menores o no científicas en el rigor que la ciencia requiere.

LA FILOSOFÍA INDÍGENA

Algunos filósofos en el pasado han elaborado paralelamente algunas bases del racismo, de la intolerancia e incluso del dogmatismo; los filósofos franceses de los siglos XVII y XVIII, por ejemplo, utilizaron la figura del indígena para poder expresar sus críticas al sistema monárquico (Corvalán, 1999). Contrario a lo que se ha creído, la explotación del indígena no siempre se ha basado en el despojo de sus tierras, sino en el aprovechamiento de su trabajo y de su pensamiento (Friede, Friedemann, & Fajardo, 1975).

Por estas razones a partir de los años setenta se planteó una tendencia conocida como el “indigenismo”. El indigenismo se entiende como aquel aspecto especializado de la aplicación de las ciencias de la conducta: antropología social, sociología rural, psicología social y ecología, en los procesos de reintegración social de las comunidades indígenas; es un proceso dinámico que se fundamenta en la comprensión de los fenómenos humanos en función de un desarrollo económico y social. Este indigenismo ha servido desde entonces como el motor de cambio en el entendimiento, estudio y comprensión de lo que significa ser, conocer y entenderse como indígena. Y a partir de ello se ha venido comprendiendo que los antiguos indígenas latinoamericanos construyeron complejos

sistemas filosóficos que sirvieron de cimiento a las diversas civilizaciones de América (Corvalán, 1999). Algunos autores en los últimos años se han dedicado a sustentar esto: en 1991, el profesor Víctor E. Díaz Guzmán, escribió un pequeño libro titulado *Filosofía en el Antiguo Perú*, en 1994 Víctor Mazzi Huaycucho, en la *Presentación de Juan Yunpa*, hace mención a la existencia de una Filosofía Inka; seguidamente, Juvenal Pacheco Farfán, en 1995, escribe un libro cuyo título es *La Filosofía Inka y su proyección al futuro* (Mejía Huamán, 2005).

En algunos textos sobre el tema indigenista se ha hablado constantemente de la “filosofía andina”, de la cual se asume que está en proceso de elaboración y que se está elaborando sustentada en los valores positivos de la concepción andina del mundo (Mejía Huamán, 2005). Esto, personalmente, genera una confusa idea de lo que se debe entender por una verdadera filosofía indígena, por cuanto se asume que los demás indígenas del territorio americano no tenían una filosofía o se asume que los más avanzados en pensamiento filosófico son aquellos que pertenecían a la región andina. Por otro lado el calificativo de “positivo” a los valores rescata la idea del “buen salvaje” del pensamiento europeo quitando de esta manera la naturaleza humana del indígena, que no lo hace malo o bueno sino simplemente humano y que puede dependiendo de las circunstancias o del contexto hacer actos que pueden ser considerados en algunos momentos de la historia como negativos o positivos.

Lévi-Strauss trató de mostrar en sus escritos que entre la forma de pensar de las culturas que se han llamado “primitivas” y la nuestra no hay gran diferencia. Algunos teóricos de la filosofía andina hacen diferencia entre el pensamiento y la filosofía y consideran la filosofía como una forma de conocimiento teórico, racional y crítico, que explica las primeras causas, el sentido y el destino final del cosmos, del hombre, la sociedad y su pensamiento en cambio llaman pensamiento a las diferentes formas de explicación que el hombre se ha dado, en torno al mundo, la naturaleza y dios. Como parte de estas diferencias ha surgido un debate entre quienes consideran que existe una filosofía andina, mayoritariamente Inca, sobre todo por la influencia de historiadores que encuentran un equilibrio entre ayllu y pacha (el hombre socialmente considerado y la naturaleza) en el Tawantinsuyo y para otros no se habría alcanzado el nivel filosófico sino el de cosmovisión, de pensamiento (Mejía Huamán, 2005).

Estermann hace un contraste entre la filosofía occidental y la filosofía andina mediante la opción de encontrar equivalentes de los conceptos propios de la tradición filosófica occidental y encuentra tres rasgos:

Considera como primer rasgo que mientras en la filosofía occidental prima el concepto abstracto y distintivo como depositario de los procesos de conocimiento relacionados con la realidad, en la filosofía andina prima la inserción mística y la representación cultural y ceremonial simbólica de la misma, en cada símbolo se condensa toda la realidad en forma parcial y su relación con él no es de oposición, diferencia o distancia, existe una supremacía del símbolo sobre la palabra.

El segundo rasgo consiste en la racionalidad del todo. En la filosofía occidental la onto-teología y la pregunta por el principio parte del supuesto de la existencia substancial de entes principales, algunos de ellos de alguna manera relacionales, pero por contraste, como sucede con el concepto de “substancia” opuesto al de “accidente”. En la filosofía andina el principio no es un ente substancial, está constituido por la relación y no tanto por los términos que la definen. El ente es un nudo de relaciones, un punto de convergencia de múltiples relaciones y significados cruzados, Estermann ejemplifica este rasgo con el concepto de “individuo”, que en la filosofía occidental tiene valor en sí mismo y en la filosofía andina ese sujeto al margen del grupo o desterrado de él pierde total significado, es un “no ente”.

El último rasgo tiene que ver con la forma de acceso a la realidad. En la filosofía occidental el distanciamiento gnoseológico se expresa en la visión como metáfora de la relación cognoscitiva cuya expresión teórica es la oposición sujeto-objeto. La razón es la mejor manera de captar la realidad. La filosofía andina se funda en un tipo de conocimiento sensitivo fundado en las facultades no-visuales en su acercamiento a la realidad, por ello privilegia el tacto, el olfato y el oído así como los presentimientos, los sentimientos y las emociones (Estermann, 1998).

De esta forma se puede concluir que si existe, con algunas diferencias con la occidental, una filosofía andina y si esto es así, es creíble que exista una filosofía indígena.

De la misma manera que algunos han trabajado seriamente la filosofía andina, se podría, a futuro, trabajar seriamente el pensamiento indígena, reunir de él aquello que puede ser considerado filosófico y también debe ser posible hacer una clasificación de las diferentes escuelas filosóficas indígenas tanto precolombinas como contemporáneas y dejar en el pasado el uso y abuso de los indígenas y de su pensamiento y conocimiento.

¿QUÉ SERÍA UNA FILOSOFÍA INDÍGENA DE LAS CIENCIAS SOCIALES?

Como he venido exponiendo es viable pensar en la existencia de una filosofía indígena y de esta manera es posible también la existencia de una filosofía indígena de las ciencias sociales. Pero andar tras esos cuerpos de ideas indígenas presenta sus dificultades, porque son como las vasijas que se encuentran en los museos a las que les hace falta un pedazo.

Se ha generado una ligazón entre la forma en que los científicos sociales abordan el estudio y la forma en que los actores sociales se relacionan y comunican en sus vidas cotidianas, esta es una consecuencia fundamental para la filosofía de las ciencias sociales (Tozzi, 2008). Los indigenistas y antropólogos funcionalistas, sostienen que los programas de integración y desarrollo, suponen que los especialistas en ciencias sociales son quienes están mejor dotados para encarar los problemas humanos que surgen del contacto de grupos que participan de culturas diferentes, de esta manera una filosofía indígena es pues una filosofía de las ciencias sociales (Osorio Silva & Perez de Osorio, 1979). El mundo indígena no es solamente la naturaleza inerte sino todo lo que afecta al hombre, todo aquello que le da vida y le transforma:

“Cuando nosotros reactualizamos el pasado “aquí y ahora” no es que pretendemos repetir una historia y un tiempo, sino comprender cotidianamente como un futuro, en el sentido de que va pasando de un horizonte a otro y va creciendo y transformándose, mediante una hermenéutica existencial visto adelante y atrás se hace presente un pasado y un futuro como proyecto. El dasein (ser existente) en el mundo indígena más que “ser-en-el-mundo”, existencia, es “estar - en el- mundo” está junto a, en compañía de una colectividad, de un grupo social, en una determinada situación con capacidad de entender, dialogar y ejecutar sus propias posibilidades en un tiempo y espacio circular” (Pacari Vacacela, 2002).

La filosofía indígena no es resultado de las ideas de un pensador aislado, tiene su naturaleza en el entramado social, es ciencia social. La filosofía andina y sus principios se encuentran en la vida misma de los pueblos indígenas o se descubren con una observación constante de la marcha del cosmos, donde conocen sus leyes para convertirlas en guías de la organización colectiva y comunitaria, de sus propias vidas (Palomino Flores, 2008).

CONCLUSIONES

Este escrito ha pretendido demostrar que existe una filosofía indígena de las ciencias sociales y que no se ha entendido, reconocido y trabajado como tal, más por los conflictos teóricos que abundan en la actualidad, tanto en filosofía, en las ciencias y en la cuestión indigenista, que por posibles impedimentos teóricos o su propia naturaleza.

Obras como la de Estermann han sistematizado el pensamiento filosófico autóctono andino, culturalmente diferente al dominante de occidente, pero lo hace a partir de la superación de algunas posiciones como el inkalismo y el indigenismo - todavía vigentes- a las que critica por ser propias de las elites intelectuales y políticas antes que de las grandes movilizaciones populares (Estermann, 1998).

Otro elemento para tomarse con cuidado es la idea generalizada de que el pensamiento indígena actual es idéntico, y casi sin modificación alguna, al pensamiento indígena presente en América antes de la llegada de los europeos. De esta forma para poder entender con claridad las ideas y pensamientos filosóficos que poseen y han poseído los indígenas deben trazarse con cuidado los diferentes momentos históricos.

Finalmente, este escrito es una invitación a futuros estudios sobre la filosofía indígena en América Latina, a investigar y trabajar lo que ha sido el pensamiento indígena, hacer una clasificación de posibles escuelas filosóficas antes y después de la llegada de los europeos. El trabajo de Corvalán sobre el pensamiento indígena en Europa es un buen punto de partida para este campo, no tan nuevo ni actual, que ha sido explotado para el beneficio de muchos, pero que ha dejado muchos interrogantes sobre la forma como se ha llevado y desarrollado a través de tantos años (Corvalán, 1999). Sin embargo merece la pena

anotar firmemente que dichos estudios no deben estar encaminados a endiosar la filosofía y el pensamiento indígena, sino deben ser elaborados con la idea de aportar al mundo, de reunir y engrosar el conocimiento para ayudar en el desarrollo y evolución de nuestro mundo. Porque como se ha demostrado en parte de este texto, algunas posiciones indigenistas que endiosaron su pensamiento han hecho más daño que bien.

En mi caso el hecho de trabajar sobre el pensamiento indígena no me hace ser indígena, he encontrado muchas ideas y desarrollos culturales que me han sorprendido, pero igual he encontrado tras la máscara de su nombre: “indígenas”, a seres humanos con problemas, necesidades, envidias, celos, creencias, ideologías que no los hacen mejores o peores personas que nosotros, simplemente cultural y socialmente diferentes. Estas diferencias sociales y culturales también las he visto entre los indígenas precolombinos, muy hábiles, cultos, religiosos, territoriales, expansionistas y los indígenas actuales, interculturales, occidentalizados, resultantes de un sincretismo muy interesante. No son pues los mismos, los años, los cambios han hecho cambios en su vida, en sus labores y por lo tanto en su pensamiento y en su filosofía. Por lo tanto no es posible hablar, trabajar y estudiar la filosofía indígena independiente de los cambios históricos. Dilthey decía que los sistemas filosóficos cambian lo mismo que las costumbres, las religiones y las constituciones, por lo tanto dichos sistemas se manifiestan como productos condicionados históricamente (Dilthey, 1954).

REFERENCIAS

- Corvalán, M. E. (1999). *El pensamiento indígena en Europa*. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial.
- Dilthey, W. (1954). *Teoría de la concepción del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Estermann, J. (1998). *Filosofía andina: estudio intercultural de la sabiduría andina*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Friede, J., Friedemann, N. S. d., & Fajardo, D. (1975). *Indigenismo y aniquilamiento de indígenas en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mejía Huamán, M. (2005). *Hacia una filosofía andina: doce ensayos sobre el componente andino de nuestro pensamiento*. Lima: Manuel Scorza G.
- Moreno Rodríguez, C. (2002). *Filosofía de la ciencia*. Madrid: Enciclopedia Libre Universal.
- Osorio Silva, J., & Perez de Osorio, M. (1979). *El indio y su causa*. Bogotá: Gráficas Leipzig.
- Pacari Vacacela, S. (2002). Una reflexión sobre el pensamiento andino desde Heidegger. *Boletín ICCI-ARY Rimay*, 4(38).
- Palomino Flores, S. (2008). *Filosofía indígena andina*. La Paz: Fjerne Naboer-Bolivia.
- Rosental, I. (1997). *Diccionario filosófico*. Bogotá: Gráficas Modernas.
- Tiberius Molina, M. J. (2007). *El método científico global*. Madrid: Editorial Molwick.
- Tozzi, V. (2008). *Programa del seminario “filosofía de las ciencias”*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Winch, P. (1990). *Ciencia social y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.

PARA RECONTEXTUALIZAR EL USO DEL TÉRMINO GLOBALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

INTRODUCCIÓN

Hablar de la globalización en la educación superior se ha vuelto algo muy común hasta el punto que hemos perdido completamente la noción a que nos referimos cuando hablamos de ella. En la sociedad actual la educación superior ha sido vista como parte importante de ella y es por esta razón que el término globalización, que en la vida cotidiana ha servido como causa de comentario y debate en ambientes tan diversos como, económicos, políticos, culturales, deportivos y tecnológicos, se ha trasladado al contexto educativo para referirse a muchas cosas, positivas y negativas, mayoritariamente estas últimas.

Este escrito se propone demostrar la necesidad de una nueva contextualización de lo que se entiende por globalización en la educación superior. Para ello se desarrollarán los conceptos que se trabajan, tanto para “educación superior”, como para “globalización”. Empezar por lo más básico el concepto, si bien este es una idea abstracta, debe servir de guía para lo que se quiere tratar en cualquier documento. Existe una práctica generalizada de empezar documentos, charlas y conferencias asumiendo que todos compartimos la misma idea de algo; si todos estamos en un programa de educación, todos debemos manejar un concepto de “educación”, ¿pero es el mismo para todos?. En este mundo complejo, en el que el uso de teorías, conceptos, ideas e imaginarios se pueden volver obsoletos, reelaborados o ser articulados con nuevas nociones suscitadas por la reflexión (Ianni, 1998b), es cuando más cuidado debemos tener al

referirnos a palabras que pueden tomarse desde miradas diferentes, consecuencia misma de la globalidad, a la que me refiero precisamente en este trabajo.

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

La Real Academia Española, no reconoce el término de “educación superior” sino el más específico de “enseñanza superior” a la que define como aquella que comprende los estudios especiales que requiere cada profesión o carrera; p. ej., derecho, medicina, etc. (Real Academia Española, 2004). Por lo visto lo que ha surgido es el uso de un anglicismo, en este caso de “higher education” que se refiere principalmente a la educación más allá de la secundaria, especialmente en un college o universidad (McKean, 2005). En los países latinoamericanos debido a la escasa, incluso nula, presencia de los denominados “colleges”, se ha generado toda una lectura dirigida a asumir la “educación superior” como todo aquello posterior a la secundaria, es decir, institutos y universidades.

La universidad de hoy en día surgió, y en esto coinciden muchos autores, en la baja edad media como resultado de un proceso de reorganización social y cultural de la Europa Medieval que tuvo lugar al concluir las invasiones bárbaras. Pero es importante añadir que ello no significa desconocer toda una serie de entidades educativas que existieron en el Mundo Antiguo (Tünnermann Bernheim, 1998).

Actualmente también el fin mismo de la universidad ha ido cambiando, más no la idea que de ella se tiene. Tanto en inglés como en español la definición es básicamente la misma: una institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades, y que confiere los grados académicos correspondientes (McKean, 2005). Según las épocas y países puede comprender colegios, institutos, departamentos, centros de investigación, escuelas profesionales, etc. (Real Academia Española, 2004). Las instituciones de Educación Superior tienen diversos fines que pueden limitarse a una sola área o actividad o a una extensa gama de labores, pero su modus operandi gira entorno a un solo objetivo (Escotet, 1990). El aspecto más relevante y controvertido que tiene la universidad es una de sus razones de ser: la formación, el proceso de enseñanza-aprendizaje (Escotet, 1996).

La institución universitaria no es concebible en su idea sino como un lugar

donde se empujan las fronteras del conocimiento como realización de la vocación humana hacia la búsqueda de la verdad; como una comunidad espiritual de maestros y discípulos movidos por un mismo espíritu: el de la formación del intelecto por medio de la ciencia y la docencia calificada (Orozco Silva, 1994). La universidad es una institución internacional con fuertes raíces nacionales y una de las críticas es que la mayor parte de los análisis dejan de lado el origen y el papel internacional de la universidad para ocuparse exclusivamente en las realidades nacionales (Altbach, 2001).

De esta manera es posible concluir que la idea que tenemos de “educación superior” está focalizada en lo que es y lo que representa “la universidad”, su denominador común: docencia, estudiantado, administración, investigación y extensión (Escotet, 1990); y más precisamente el modelo occidental de universidad. No existen universidades de tercer mundo, ya que éstas no suelen ser más que trasplantes de occidente y a lo que se ha llamado occidente casi siempre se refiere al modelo norteamericano. Pero esto puede hacer parte de otro análisis ya que también es un tema que ha levantado debates, los expertos norteamericanos en educación superior, conociendo las deficiencias de su propio sistema, muchas veces se asombran que otros se interesen en un sistema que ellos mismos consideran complejo, demasiado tradicional y conservador (Altbach, 2001).

¿QUÉ ES GLOBALIZACIÓN?

En la reciente Conferencia Regional de Educación Superior en Cartagena se planteaba, ente tantas cosas, que América Latina puede quedar al margen de las dinámicas de la globalización capitalista basada en la explotación de conocimientos e innovaciones y que por lo tanto su educación superior debe abordar cambios a partir de una economía política que transita hacia mayores/elevados grados de privatismo y se presentan múltiples desafíos para las políticas públicas y deben abordarse en un marco de mayor complejidad en cuanto a relaciones Gobiernos-Instituciones-Mercados (Brunner, 2008). Esto puede servir de guía para entender cual ha sido el contexto desde el cual se ha mirado la palabra “globalización” en educación superior, básicamente desde su mirada económica y nada mejor que empezar con lo que el Fondo Monetario Internacional entiende de ella:

“La globalización es un proceso con amplias consecuencias para el medio ambiente, la cultura, la política y que resulta de la innovación humana y del progreso tecnológico, integración de economías alrededor del mundo, y el movimiento de la gente y del conocimiento a través de las fronteras internacionales” (IMF, 2002).

Es verdad que las universidades están cada vez más absorbidas por el manejo económico, que cada día es menos la financiación de los estados y más por parte de empresas multinacionales, pero como se decía anteriormente, lo económico no es un fin de la universidad; por lo tanto es necesario trabajar más las otras perspectivas que se tienen de la idea de globalización.

Lo primero es quitarle el sesgo de novedad que presenta el uso de la globalización, porque no es tan reciente como han pretendido muchos autores, todo tiene que ver con globalización, la última explicación de la economía apologética a la crisis capitalista e incluso también de la crítica; no hay ninguna novedad en relación a la historia capitalista, pues el capitalismo nace globalizado como un fenómeno mundial y la globalización es una expresión del estancamiento de la tasa de ganancia, pues esta es consecuencia y no causa de la crisis (Sartelli, 2008). El término de globalización hizo su aparición a principios del siglo pasado, pero fue más notable en los años ochenta cuando los grupos empresariales y económicos fueron alcanzando dimensiones que los convirtieron en economías independientes (Torres Santomé, 1994). De las 100 mayores economías del mundo, 51 son corporaciones y 49, países (Sartelli, 2008). El proceso de la globalización se halla situado dentro de una historia más prolongada, pero se ha caído en un proceso de amnesia histórica, mediante la cual estamos convencidos de que por el hecho de pensar en un idea, esta acaba de iniciarse (Hall, 1991).

Entonces no es algo tan nuevo, se ha convertido en un concepto de moda, pero un concepto que puede ser inadecuado y que puede describir más bien un proceso; la globalización es un término que define la economía de los años noventa, pero hoy es un término inadecuado. En realidad, las economías de las naciones industriales se han entretendido crecientemente por medio del comercio global y los productos globales. La globalización no es un hecho consumado sino un proceso en marcha. Enfrenta obstáculos, sufre interrupciones, pero se generaliza y profundiza como tendencia. Por eso existen naciones y continentes en los cuales la globalización puede desarrollarse aún más y donde tiene espacios por conquistar (Ianni, 1998a). De esta manera ya se puede entender

la globalización como articuladora de una superposición entre la presencia y la ausencia, a través del entrelazamiento sistemático de lo local y lo global (Giddens, 1990).

Es precisamente lo global, la sociedad global, la que desde el inicio es una totalidad problemática, compleja, contradictoria, abierta y en movimiento. Es el escenario más amplio del desarrollo desigual, combinado y contradictorio (Ianni, 1998b). Por eso no es de extrañar que para algunos autores durante el siglo XX se usaba en lugar de globalización el término de “imperialismo” y para algunos apologistas del capitalismo la globalización sea irreversible e incuestionable como la Ley de la Gravedad (Vega Cantor, 2002).

Así se puede ver que la idea de la globalización atraviesa por diversas dimensiones, escenarios e ideologías y de esta manera tan compleja es que se puede entender el porque de tantas posiciones, tantas ideas sobre su naturaleza y de la misma forma todos los conceptos tan parecidos o tan diferentes en su forma y sus características.

Hay sin embargo, otras ideas sobre globalización que cuestionan de manera más específica el parecido semántico de algunas palabras derivadas de “global”. Específicamente: globalismo, globalidad y globalización. Globalismo es la concepción según la cual el mercado mundial desaloja o sustituye al quehacer político; es decir, la ideología del dominio del mercado mundial o la ideología del liberalismo. La globalidad significa que hace ya bastante tiempo vivimos en una sociedad mundial, de manera que la tesis de los espacios cerrados es ficticia. No hay ningún país ni grupo que pueda vivir al margen de los demás. Por su parte, la globalización significa los procesos en virtud de los cuales los Estados nacionales soberanos se entremezclan se superponen mediante actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios (Beck, 1998).

No falta tampoco el uso de la palabra en el campo educativo, el concepto de globalización, en su acepción diferencial frente al de interdisciplinariedad. Siempre acostumbra a estar fundamentado en razones de carácter psicológico relacionadas con la peculiar estructura cognitiva y afectiva del niño, por consiguiente, éste es un término relacionado estrechamente con una específica forma metodológica de organizar la enseñanza para facilitar el aprendizaje y el

desarrollo personal del alumnado (Torres Santomé, 1994).

¿Pero cual de todas las ideas surgidas a lo largo de los últimos años sobre globalización es la que presenta mayor validez? definitivamente se observa que es una palabra de moda desde los años noventa, que ha sido utilizada mayoritariamente para referirse a los procesos económicos globales que han afectado cada uno de los campos sociales y culturales, que dichos conceptos vienen cargados de pesos ideológicos muy fuertes que tienen trasfondos políticos, curiosamente un concepto que abarca de una manera más amplia la compleja realidad de su naturaleza proviene de un a institución cuyo campo de acción genera críticas, el Banco Mundial:

“¿Pero qué es globalización? En términos generales, es un incremento en el impacto sobre las actividades humanas de fuerzas que trascienden las fronteras nacionales. Tales actividades pueden ser económicas, sociales, culturales, políticas, tecnológicas o incluso biológicas, como ocurre con las enfermedades. Todas esas esferas de acción pueden interactuar. Por ejemplo el VIH/SIDA, es un fenómeno biológico, pero afecta y es afectado por fuerzas económicas, sociales, culturales, políticas y tecnológicas a nivel global, regional, nacional y comunitario” (Goldin, 2005).

Se puede definir entonces que más que una relación de elementos o una referencia directa a algo real, la globalización es más bien una idea asociada a una representación social, por lo tanto algo virtual, entendida así, la globalización es un lenguaje cuyo punto de referencia es la realidad virtual. Entonces la globalización, desde este ángulo, es la representación de los mensajes, es decir, el lenguaje por medio del cual representamos y comunicamos esa realidad virtual, que cada vez se hace más presente e intensa. Esa dirección del cambio nos permite decir que la nueva realidad global se forma en la cultura y es vivida y sentida por las personas que actúan y se expresan en la globalización (López, 2008). Sin embargo es bueno hacer una reflexión sobre la problemática de lo global; las oposiciones son imaginadas, construidas y luchadas, nunca son predeterminadas, necesarias y automáticas. Pero, al menos, la exposición del conocimiento occidental a las otras voces contrapuestas de la periferia puede ayudarnos a cuestionar, desplazar o interrumpir esas imaginaciones circunscritas a lo global, que tienden a reproducir líneas establecidas de exclusión. Y, como consecuencia de ello, es posible que surjan nuevas aperturas en nuestra búsqueda de una contextualización más genuinamente plural de lo global (Slater, 1996).

EDUCACIÓN SUPERIOR Y GLOBALIZACIÓN -LO QUE SE DICE-

Superado el análisis inicial de los conceptos, que no ha sido tarea sencilla por la cantidad de ideas desde diferentes disciplinas y perspectivas, es importante analizar lo que se dice sobre educación superior y globalización. De las diferentes partes que componen la educación superior: docencia, estudiantado, administración, investigación y extensión; voy a centrarme en el análisis de las que considero las dos más importantes: la docencia y el estudiantado. Y como éstas son vistas a la luz de los efectos que la globalización, en todas sus miradas, ha dejado de manera positiva para algunos y para otros negativa.

LA DOCENCIA

Si bien, el trabajo docente tiene como principal función el de facilitar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la educación en general (Cáceres & Otros, 2003), la verdad es que en estos tiempos es el dinero el que gobierna las vidas y la cuestión salarial es la problemática docente de mayor preocupación y los cambios globales de tipo político y económico afectan esta labor. Como trabajadores, en su mayoría del estado, han sufrido las consecuencias de las nuevas estrategias, desarrolladas por estos, para desprenderse de las responsabilidades financieras con algunos sectores de trabajadores, en especial en entidades y servicios que no son los rubros más importantes para el manejo económico de un país y aquí entran por supuesto los profesores universitarios, dejando esta tarea, la de manejo económico, a las regiones, ciudades y a las mismas instituciones de educación.

En América Latina es posible determinar tres ámbitos de conflicto en la lucha sindical. Los conflictos de tipo económico corporativo, que surgen de la descentralización y privatización y traspaso de responsabilidad, el segundo eje está relacionado con el interés de mantener un espacio corporativo de influencia sobre la definición de las políticas públicas, expresado en la queja sobre la forma inconsulta con que los sindicatos sostienen que se han realizado las reformas en Latinoamérica y el último ámbito de conflicto se refiere a los efectos de las reformas sobre las condiciones de trabajo y perspectivas del rol docente que suele presentarse en las confrontaciones en torno a los sistemas de evaluación nacional de docentes (Vaillant, 2004).

Desde las visiones de la llamada nueva izquierda la educación sigue siendo un proyecto burgués que busca no un trabajador mejor calificado sino uno mejor disciplinado, así como la búsqueda de trabajadores más jóvenes, adaptados a las nuevas tecnologías y ausentes de tradiciones sindicales (Kabat, 2007). La crítica de estas miradas se concentra en los nuevos estudios sobre el “malestar docente”, en los cuales se reconocen los problemas materiales que afectan el trabajo docente (sobrecarga de trabajo, bajos salarios, exceso de estudiantes por profesor, etc.), se critica que dichos estudios solo proponen soluciones subjetivas, por ejemplo, en vez de mejorar los salarios se enfatizan en revalorizar el rol del docente en la sociedad, para el abordaje de los problemas se recomienda el dialogo entre maestros para tratar de resolver los problemas de manera creativa y se considera que el ausentismo responde a este malestar docente y se quiere revertir la situación para mejorar la productividad, pero sin aumentar los salarios ni la cobertura social.

Un estudio de la UNESCO sobre la inversión educativa en América Latina y el Caribe realizó una comparación sobre la base de los salarios como proporción de la riqueza por habitante de cada país, y no sobre valores absolutos, encontraron que en el área latinoamericana los profesores no se encontraban peor situados que los de países más desarrollados y solamente para los casos rioplatenses (Uruguay y Argentina), los profesores percibían salarios máximos inferiores al PIB per capita y concluyeron principalmente, que en todos los países latinoamericanos los docentes trabajan una menor cantidad de tiempo en comparación con otros trabajadores (Morduchowicz & Duro, 2007). Pero como en estudios europeos y norteamericanos sobre el mismo tema, no se contempla la cantidad de horas que un docente trabaja en el hogar en la preparación de las clases, manteniéndose ésta como una discrepancia constante a la hora de las discusiones sobre el salario efectivo por hora trabajada.

El Banco Mundial realizó también dos estudios sobre la problemática salarial en la región, en el primero se comparó de manera simple los salarios docentes con el de otras actividades y se demostró que los ingresos de los docentes son relativamente menores; no obstante, cuando se comparó el valor de la hora trabajada, sin tener en cuenta las vacaciones, se encontró que en diez de los países consultados los docentes ganan tanto como otros trabajadores y en siete ganan más. Por otro lado se encontró que los docentes tienen más periodo de descanso que cualquier otra actividad, llegándose a la conclusión que los pro-

fesores trabajan el 75% de los días del año y comparado con el valor de la hora con el de otras actividades, resulta que el salario docente es un tercio más alto que el de otros trabajadores, de igual sexo y nivel educativo (Liang, 1999).

En el segundo estudio sobre las diferencias salariales entre profesores de diecisiete países y otros trabajadores encontró que éstas dependen de la definición del propio grupo de comparación y comúnmente se percibe que los salarios docentes son inferiores a los de los profesionales y técnicos, tanto asalariados como no asalariados, aunque superiores a los percibidos por el “ocupado promedio” que no es profesional ni técnico y no ha completado su educación secundaria (Limarino, W.H, 2005). Lo que si se resalta en muchos estudios sobre el problema salarial de los docentes, es que la profesión como tal, presenta diferencias significativas con otras y que de esta manera es muy difícil llegar a un elemento generalizado que permita englobar el pago de la profesión en conjunto con otras. Hay profesiones en las que solo es posible hablar de su costo por un objeto desarrollado, hay otras, como la docencia, el diseño y el arte, en el que es muy difícil encontrar a que podría referirse un pago, si al proceso para el desarrollo de algo, al resultado final, una clase, un cuadro, un folleto o ambas cosas resultado y proceso.

Actualmente en la educación superior tienen mucha fuerza las nuevas corrientes culturales y la apertura como consecuencia de las corrientes migratorias. La internacionalización de la educación y la movilidad de profesores y estudiantes tanto física como virtualmente son prácticas ya establecidas y en aumento. El uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación ha reforzado actividades que amplían la participación de las personas más allá de lo convencional. En consecuencia, se observa, que la educación transcurre no sólo en los parámetros institucionales tradicionales sino también en los contextos inducidos por las redes (López, 2008). El uso de la tecnología ha generado un cambio en el trabajo de los docentes en el aula, ya pasaron los tiempos en las cuales el profesor no contaba mas que con tiza y tablero y se ha entrado a un mundo rodeado de todo tipo de artefactos tecnológicos que nos rodean día a día. Pero la consecuencia de tan rápido cambio ha dejado una serie de vacíos en el entendimiento y en el proceso de usabilidad por parte de los profesores y estudiantes de estos adelantos.

De la misma manera que nos hemos visto sacudidos por múltiples ideas de

palabras que son de uso cotidiano, también nos hemos visto rodeados por una cantidad de propuestas sobre el uso de la tecnología en la educación. Sería imposible detallar una a una las publicaciones aparecidas en los últimos 30 años sobre, lo que para algunos representa un cambio en el paradigma docente: uso, y posible reemplazo, del docente por parte de objetos de alta tecnología. No han faltado quienes de manera profética han sepultado en el futuro la existencia del docente reemplazado por un computador guiado por lo último en inteligencia artificial; también hay quienes consideran que podemos aprender todo el conocimiento deseado con la implementación de microchips en nuestro cerebro; y algunos más “humanos” consideran que solo acabando con las “maquinas” podemos volver a ser felices viviendo en total compenetración con nuestro planeta, tan sufrido y afectado por la contaminación que la tecnología, en gran parte, ha dejado en su camino evolutivo. Tecnología como la radio, la televisión y el ordenador han sido infrutilizados, están siendo dramáticamente desperdiciados en su potencial. El mismo hombre ha hecho de ellos un invitado permanente de su privacidad. Nos encontramos con un desarrollo que ha revolucionado el manejo del espacio y el tiempo; el hombre, por no estar preparado para saltos o sobresaltos, se preocupa más en adaptarse a la dictadura de los medios o de los instrumentos, que a modificar los patrones de conducta que ellos le imponen. La tecnología no es un fin en sí misma, porque no se refiere a productos, sino a procesos, lo cual le confiere un valor de interrelación con la vida social (Escotet, 1992).

Finalmente encontramos otro elemento que, como consecuencia de la globalización, ha entrado a formar parte del trabajo docente, lo multicultural. Somos parte de un mundo plural, diverso, multicultural que lleva en sus adentros el determinismo y la aleatoriedad, la linealidad y la no-linealidad, la reversibilidad y la irreversibilidad, la certeza y la incertidumbre (Escotet, 1996). Los centros educativos han intentado crear ambientes para las nuevas generaciones, caracterizadas por poblaciones cultural y racialmente diversas, en donde puedan aprender y vivir. Hoy, la economía y la tecnología de información están combinadas creando un mundo sin fronteras. Para adaptarse a esto son necesarias habilidades multiculturales, es decir todas las formas en que una cultura propia y otras culturas pueden comunicarse a través de la comprensión de sus diferencias de lenguaje, de cultura, de raza, y de religión. En dicho mundo, de habilidades multiculturales, es una necesidad crítica la formación. Entendido en este contexto, las universidades, por sus características, se han convertido

en un medio esencial para toda la gente que vive en una sociedad global conducida por la tecnología (Barker, 2000).

El multiculturalismo significa más que la diversidad de estudiantes y de la facultad. Incluye la educación multicultural del contenido multicultural, la construcción del conocimiento, y pedagogía. El contenido de cursos multiculturales, sus perspectivas teóricas y metodológicas. En los estudios multiculturales existe una pedagogía crítica que busca enfatizar en el respeto de diversas experiencias y maneras de saber, y realzar el contrato activo de los ciudadanos en una sociedad democrática. La oferta multicultural de los estudios es una oportunidad de repensar las maneras en que enseñamos y que aprendemos, y cómo implicamos al estudiante en ser participantes llenos y activos de la sociedad (Kimball, 1995).

Educar desde una mirada multicultural es una acción profundamente política y ética, pese a que los discursos conservadores y liberales pretendan disimular esta idiosincrasia. Por tanto, el éxito de las intervenciones educativas multiculturales está ligado a un consciente y cuidado compromiso con la comunidad a la que se pretende servir. No se trata, por consiguiente, de convertir las culturas de las etnias minoritarias o sin poder, el mundo femenino, la clase trabajadora, en suplementos del currículum, en temas “a mayores”. Una política educativa anti discriminatoria, por ejemplo, no puede quedar reducida a una serie de lecciones o unidades didácticas aisladas destinadas al estudio de esta problemática. No se puede incurrir en dedicar un día del año a la lucha contra los prejuicios racistas y contra la marginación. Un currículum democrático y respetuoso con todas las culturas es aquel en el que están presentes estas problemáticas durante todo el curso, todos los días, en todas las tareas académicas y en todos los recursos didácticos (Torres Santomé, 1994).

Dentro de esos contenidos multiculturales en las clases se debe prestar mayor importancia al material didáctico, este es, en la enseñanza, el nexo entre las palabras y la realidad. Lo ideal es que todo aprendizaje se lleve a cabo dentro de una situación real de vida, como no es posible, el material didáctico debe sustituir la realidad o servir como un elemento valioso cuando las palabras y el uso del tablero no son idóneos para la explicación de algo (Nérici, 1973).

Debe destacarse que el material necesita de los conocimientos disciplinares y

pedagógicos del profesor, para animarlo, darle vida. De otra forma, el material se puede convertir en un “reemplazo” del profesor y perdería su esencia como elemento auxiliar. Esto es algo que confunde frecuentemente, sobretudo con la posibilidad de ofrecer contenidos multimedia, capacitación en línea y otras herramientas de aprendizaje sofisticadas, propias de la globalización.

“La mayoría de los esfuerzos en los que está involucrada la tecnología en educación se han enfocado en CD-ROM o sitios Web que contienen poco más que versiones digitalizadas de libros de texto, o conferencias transmitidas con mala calidad de audio y de vídeo. Se ha hecho muy poco para diseñar contenido aprovechando las ventajas que ofrecen los nuevos mecanismos de entrega. La tecnología hasta ahora ha sido vista, como un medio para alcanzar mayores audiencias y no como posibilitadora de nuevos paradigmas de aprendizaje” (Newmann & Kyriakakis, 2002).

Los cambios en la labor docente producto de la globalización no han generado todos los cambios positivos que se esperaban; los profesores no están preparados en conocimientos tecnológicos aplicados a lo que enseñan y lo más preocupante es la visión que ellos tienen del presente y del futuro. En una encuesta española, por ejemplo, la gran mayoría del profesorado (73,2%) cree que la educación ha empeorado en los últimos años, frente al 11,1% que cree que ha mejorado. En cuanto al futuro, casi un tercio de los docentes consideran que mejorará, frente al casi 40% que es pesimista en cuanto a su visión del futuro (Ortega, Pérez Gracia, & Álvarez, 2007).

EL ESTUDIANTADO

Los estudiantes no se quedan atrás en las exigencias que los nuevos tiempos traen consigo, los llamados países desarrollados están evolucionando hacia una cultura del conocimiento, con todo lo que implica para la vida cultural, económica y social; los sistemas de educación y formación deben ir adaptándose a estas nuevas realidades, en las que la educación permanente se constituye en una de las necesidades fundamentales tanto para el desarrollo de la ciudadanía, como para la cohesión social y el empleo, que es en últimas la necesidad que el estudiante busca solventar por medio de sus estudios superiores (Carrión Arias, 2005).

En este sentido, una educación permanente es el principio organizador de la educación que pretende hacerla llegar, en todos sus niveles y modalidades, a

toda la población, a lo largo de la vida, con la colaboración de los diversos sectores, instituciones y agentes (García Aretio, 1994). Esta visión va vinculada a la denominada democratización del acceso a la educación, no negar la oportunidad de estudiar y formarse a nadie. Algunos deseos de los estudiantes, como un mayor tiempo para el ocio, una mayor esperanza de vida —por mejores condiciones sanitarias e higiénicas—, además de un nivel cultural medio superior, demandarán posibilidades educativas en campos distintos: actualización o búsqueda de una mayor proyección profesional, formación ocupacional —que permita la inserción en el mundo laboral—, el cultivo de alguna afición o satisfacción de un afán tecnológico-cultural —formación informática, aprendizaje de un idioma— (Carrión Arias, 2005).

La formación continua en la educación superior es cada vez más necesaria, hoy en día resulta menor el ciclo de vida útil de los conocimientos y habilidades que un trabajador cualificado requiere para su trabajo. Así por ejemplo, la mitad de los conocimientos que la carrera aporta a un ingeniero eléctrico pueden quedar obsoletos en cuestión de cuatro años (Stahl, Nyhan, & D´Aloja, 1993); esto se acentúa más, conforme crece el grado de vinculación y de dependencia respecto de las tecnologías. Para algunos es completamente falso que hoy se requieran, para desempeñarse laboralmente, más conocimientos que antes. En realidad, la historia del capitalismo es la historia de la descalificación del trabajo del obrero, por lo tanto ocurre todo lo contrario: para poder trabajar cada vez son necesarios menos saberes (Kabat, 2007).

Un aspecto crucial para los estudiantes es la calidad y veracidad del conocimiento que consumen en las redes. Las Redes de información abierta como Internet, permiten que cualquier persona publique lo que quiera. Esta es una de las ventajas que ofrece ésta tecnología, pero también es una de sus limitaciones. Se consigue mucha más información de personas con posiciones políticas, económicas, religiosas o ideológicas, que pueden influir profundamente el tipo de información que presentan a otros. Por este motivo es necesario formar a los estudiantes a convertirse en consumidores más críticos de la información que encuentran (IRA, 2001). Existe una preocupante ausencia de estudios e investigaciones en los que se analicen las nuevas tecnologías con relación a los cambios sociales, políticos y culturales y en consecuencia que identifiquen las responsabilidades y retos educativos implicados en la enseñanza, para promover una mayor justicia social y progreso democrático en la sociedad de la infor-

mación. A este respecto, la intención es poner en evidencia eso que algunos han denominado “ideología de la adaptación”, y lo erróneo de consentir sin reparos cualquier uso educativo del ordenador por la creencia de que el mero contacto o familiarización del estudiante con él, en unas cuantas sesiones, lo sitúa en una posición aventajada en la presumiblemente dura lucha por los trabajos de cierta calidad (Romero Morante, 2002).

Desde el punto de vista del docente es indudable que las experiencias de enseñanza desarrolladas con las tecnologías en el aula, han demostrado que, en líneas generales, resultan motivantes para los estudiantes y de esta forma son, en gran medida, eficaces en el logro de ciertos aprendizajes si las comparamos con los procesos tradicionales de enseñanza. El análisis de los procesos de interacción educativa con las tecnologías de la información y la comunicación, requiere situarse o contextualizarse dentro de los entornos particulares de las sociedades, dentro de las necesidades e intereses del sujeto, los grupos y sus circunstancias y básicamente dentro de una postura definida del rol que las mismas ejercen para un momento histórico particular de una sociedad. El entorno que rodea a los ciudadanos ha cambiado en los últimos años (García Teske, 2007).

Otra consecuencia de la globalización en el estudiantado es la movilización de estos de sus países de origen a otros donde circunstancias tan variadas, como la económica, la política y la cultural, los lleva a formarse en el exterior. Los estudiantes extranjeros son parte central de la vida académica y reflejan un nuevo movimiento de internacionalismo en la educación superior. Estos estudiantes constituyen un importante recurso académico que provee un valor para las perspectivas interculturales. Pero a pesar de la cantidad de estudios y políticas que se han implementado para manejar este recurso, en el terreno humano es poco lo que se sabe acerca de los problemas económicos, de la discriminación de los estudiantes y de las soluciones que estos implementan para resolverlos. En un estudio español, el 62,5% de los alumnos acepta a los inmigrantes en su aula, si bien este porcentaje baja en torno al 50% en secundaria y bachillerato. Apenas un 15% de los estudiantes está en desacuerdo con que haya inmigrantes en su clase. Al resto, le resulta indiferente que haya o no inmigrantes entre sus compañeros de pupitre. La aceptación es bastante mayor en Educación Primaria, llegando a las tres cuartas partes de la población y siendo el rechazo sólo el 7,5% (Marchesi, Lucena, & Ferrer, 2006). Pero no todo es positivo, una

propuesta planteada por el Gobierno italiano que lidera Silvio Berlusconi está planeando una nueva medida en relación a los inmigrantes. Pretende poner en marcha un sistema de acceso a la escuela sólo para los alumnos procedentes de otros países, que deberían pasar un test de ingreso y estarían en clases diferentes a los niños italianos (20-minutos.es, 2008). Este tipo de medidas trae al recuerdo lo que el congresista norteamericano George Dondero dijera en un discurso en 1949 sobre el arte moderno: “Nos enfrentamos así con esta intolerable situación, en que una horda de extranjeros y de destructores invade nuestras escuelas públicas, colegios, universidades e institutos técnicos, vendiendo a nuestros jóvenes hombres y mujeres la subversiva doctrina de los “ismos”, una conspiración inspirada por el comunismo, organizada por el comunismo, que tiene como común y orgulloso fin la destrucción, que nos espera si no se abandona este sendero marxista (...)” (Chipp, 1995).

PROPUESTA DE CONTEXTUALIZACIÓN

Como se ha visto a lo largo del escrito la globalización ha generado una situación de golpe tan rápida y al parecer, tan apresurada, que a docentes y estudiantes de educación superior le ha costado entender como entenderla y vivirla. La globalización solo es posible entenderla en una visión compleja del mundo, de esta manera no es viable referirse solamente a una dimensión como la económica que tantos altibajos presenta. Contextualizar así la educación superior y más específicamente la docencia y el estudiantado implica hacerlo desde una perspectiva multidimensional. La realidad es una totalidad compleja y estructurada. Conocerla implica desentrañar sus partes constituyentes, entender las relaciones que las unen y comprender el funcionamiento del conjunto (Sartelli, 2008).

No es posible desarrollar una propuesta totalmente autóctona, ya se ha visto que esto no es posible, ni aún en naciones tan grandes y preparadas económica y tecnológicamente como China. Por lo tanto, es inevitable la inclusión en el sistema internacional. Pero el hacer parte del sistema no puede hacernos olvidar las características y necesidades propias, la ciencia debe ser universal, pero, en algunos campos, las cuestiones que interesan a los países en desarrollo no son las que conciernen a los industrializados. Los problemas sociales, las técnicas de agricultura, las innovaciones y prácticas educativas y muchas otras cuestiones son diferentes en una sociedad y en otra. Las estrategias y

metodologías de investigación comunes en occidente pueden ser no válidas o aplicables en el Tercer Mundo, dado el equipamiento y los recursos disponibles. No sólo nos podemos encontrar con conocimientos aprendidos en occidente que no son válidos, sino que a veces las mismas ideas sobre educación superior pueden no ser útiles (Altbach, 2001).

Por todo lo anotado anteriormente, no es adecuado guiarnos por los esquemas de análisis e investigación que vienen desarrollando en los países industrializados, de esta manera siempre vamos a aparecer en un atraso constante. Los países industrializados controlan el sistema. Las ideas, los productos, los libros y las revistas, así como las metodologías y orientaciones de esos países tienen la supremacía en el sistema. Es evidente que en el sistema internacional de conocimientos existen desigualdades significativas, que son engendradas por la naturaleza, el alcance y el tamaño del sistema y no por las políticas deliberadas de las universidades, los gobiernos o los editores. Sin embargo, quienes dominan el sistema no están descontentos con esa situación y sus políticas y prácticas tienden a perpetuar el status quo (Altbach, 2001).

Una nueva contextualización debe comenzar por entender nuestras realidades sociales, culturales e históricas. Debe mirar no solo lo que los países industrializados han aportado en ciencia y tecnología, sino que se tiene que empezar a ver que se ha hecho en ciencia y tecnología en los países en desarrollo. No olvidemos que es, precisamente, en algunos de los países en desarrollo, que se fabrican y manufacturan diversos productos de alta tecnología, es muy común que encontrar los nombres de ellos en muchos aparatos de última tecnología.

Si los números de los listados de las mejores universidades hicieran justicia, muchos de los puntos obtenidos por éstas, se deben en gran parte a los desarrollos e investigaciones que estudiantes de países en desarrollo han venido consiguiendo como parte del proceso de internacionalización que gracias a becas, intercambios y financiaciones les ha permitido posicionarse como estudiantes de posgrado o como miembros en equipos de investigación.

Para resumir, una nueva contextualización de la globalización en la educación superior debe partir desde una mirada multidimensional que entienda la complejidad del mundo, que sea estudiada desde las necesidades de nuestros países en desarrollo y analice los cambios, las relaciones y lo multicultural

desde nuestros propios desarrollos, aportes y logros al sistema internacional, inclusive aquellos elaborados en los países industrializados por estudiantes de nuestros países. Todo esto desde una visión de iguales y no desde la visión de dependencia y sumisión que es la que ha generado todo el debate entre lo bueno y lo malo.

REFERENCIAS

- [IMF], I. M. F. (2002). Globalization: threat or opportunity? <http://www.imf.org/external/np/exr/ib/2000/041200.htm>
- 20-minutos.es. (2008). El gobierno de Berlusconi estudio segregar a los alumnos inmigrantes. Retrieved 15 de octubre, 2008, from <http://www.20minutos.es/noticia/419869/0/italia/alumnos/extranjeros/>
- Altbach, P. (2001). Educación superior comparada - el conocimiento, la Universidad y el desarrollo. Madrid: Universidad de Palermo.
- Barker, C. (2000). Liberal arts education for a global society. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Beck, U. (1998). ¿Qué es la globalización? falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Barcelona: Paidós.
- Brunner, J. J. (2008). Educación superior en América Latina: elementos para un enfoque comparativo Cartagena: <http://www.brunner.cl>.
- Caceres, M. & Otros. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. La habana: Universidad de Cienfuegos.
- Carrión Arias, J. M. (2005). Una mirada crítica a la educación a distancia. Revista Iberoamericana de Educación, 35/8.
- Chipp, H. B. (1995). Teorías del arte contemporáneo. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Escotet, M. A. (1990). Evaluación institucional universitaria. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Escotet, M. A. (1992). Aprender para el futuro. Madrid: Alianza Editorial.
- Escotet, M. A. (1996). Universidad y devenir : entre la certeza y la incertidumbre. Buenos Aires: Lugar Editorial : Instituto de Estudios y Acción Social.
- García Aretio, L. (1994). Educación a distancia hoy. UNED, Colección Educación Permanente.
- García Teske, E. (2007). Los discursos sobre las nuevas tecnologías en contextos educativos: ¿qué hay de nuevo en las nuevas tecnologías? Revista Iberoamericana de Educación, 41/4.
- Giddens, A. (1990). The consequences of modernity. Cambridge: Polity Press.
- Goldin, I. R., Kenneth. (2005). Globalización y pobreza. Bogotá: Banco Mundial.
- Hall, S. (1991). The local and the global: globalization and ethnicity. Culture, globalization and the world-system. Londres: Macmillan.
- Ianni, O. (1998a). La sociedad global. Madrid: Siglo XXI editores.
- Ianni, O. (1998b). Teorías de la globalización. Madrid: Siglo XXI editores.
- IRA. (2001). Integrating literacy and technology in the curriculum. Newark: International Reading Association.
- Kabat, M. (2007). Secundario completo, las demandas actuales del capital en materia educativa. In E. Sartelli (Ed.), Contra la cultura del trabajo. Buenos Aires: Ediciones RyR.
- Kimball, B. (1995). The condition of american liberal education. New York: College Entrance Examination Board.
- Liang, X. (1999). Teacher pay in 12 Latin american Countries: How does teacher pay compare to other professions, what determines teacher pay, and who are the teacher? World Bank LCSHD Paper Series, 49.
- Limarino, W.H. (2005). Are Teachers Well Paid in Latin American and the Caribbean? Incentives to Improve Teaching - Lessons from Latin America, 3(63), 102.
- López, A. (2008). Retos metodológicos de la educación comparada en la sociedad global. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 5(1).
- Marchesi, A., Lucena, R., & Ferrer, R. (2006). La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación. Madrid: FUHEM-Fundación Hogar del Empleo.
- McKean, E. (2005). The new Oxford American dictionary., xl, 2051 p.
- Morduchowicz, A. & Duro, L. (2007). La inversión educativa en América Latina y el Caribe. Las demandas de financiamiento y asignación de recursos. Buenos Aires: UNESCO-IIEP.
- Nérci, I. (1973). Hacia una didáctica general dinámica. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Newmann, U. & Kyriakakis, C. (2002). Visiones para el 2020, el aula de clase 2020. Retrieved Septiembre 16, 2007, from <http://www.eduteka.org/Visiones6.php>
- Orozco Silva, L. E. (1994). Universidad y cultura, lecturas complementarias. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ortega, E. M., Pérez Gracia, E. M., & Álvarez, N. (2007). La opinión del profesorado sobre la calidad de la educación. Madrid:

FUHEM-Fundación Hogar del Empleado.

- Real Academia Española. (2004). Diccionario de la Lengua Española [Archivo de ordenador] : edición en CD-ROM : multi-plataforma, versión 1.0 (22 ed ed.). Madrid: Espasa.
- Romero Morante, J. (2002). Tecnologías informáticas, nuevas formas de capital cultural e innovación de las ciencias sociales. Scripta Nova - Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, VI(107).
- Sartelli, E. (2008). La cajita infeliz. Buenos Aires: Ediciones RyR.
- Slater, D. (1996). La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones Norte-Sur: imaginaciones desafiantes de lo global. Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Stahl, T., Nyhan, B., & D´Aloja, P (1993). The learning organisation - a vision for the development of human resources. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Torres Santomé, J. (1994). Globalización e interdisciplinaridad el curriculum integrado. Madrid: Morata.
- Tünnermann Bernheim, C. (1998). La educación superior en el umbral del siglo XXI. Caracas: Ediciones CRESALC-UNESCO.
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Boletín electrónico GTD-PREAL, 31.
- Vega Cantor, R. (2002). Guía lingüística del nuevo desorden mundial. http://www.espaciocritico.com/articulos/renanvega/RVC-A05.HTM#_ftn1

EDUCACIÓN A DISTANCIA, REALIDADES Y POSIBILIDADES

SITUACIÓN EN COLOMBIA

Colombia presenta unas condiciones muy curiosas, pero también muy complejas, si bien podemos presentar una visión de “un país interesado en ampliar la educación virtual a lo largo y ancho del territorio”, por otro lado queda un sabor amargo sobre la calidad de educación que presentamos los colombianos, según los últimos resultados obtenidos por los estudiantes en niveles educativos básicos, medio y superior no es lo que se podría esperar en un país que pretende mejoras pero que solo las ha logrado con ampliación de recursos materiales. Algunas de las investigaciones e informes han demostrado los siguientes aspectos en el manejo que se la ha venido dando a la EaD y al uso de las tecnologías en educación:

En Colombia se presentan todas las clases y aplicaciones sugeridas como parte de la reflexión en EaD. Si bien Colombia es uno de los países con mayor tradición en educación a distancia, el ingreso a la virtualidad no ha sido fácil, debido a las condiciones, generales y específicas, a partir de las cuales ésta se inicia y evoluciona.

Al momento de iniciarse la educación a distancia y más tarde la virtualidad, la estructura social colombiana presentaba (y presenta aún hoy en día) grandes asimetrías. Estas se reflejan en el sistema educativo y particularmente en la educación superior. La oferta institucional ha sido escasa; se encuentra concentrada en las principales ciudades; ha habido una importante y cada vez más creciente participación de las instituciones privadas; buena parte del estudian-

tado proviene de los sectores sociales de élite o de las capas medias altas; existe gran concentración de oferta institucional en las áreas terciarias y de servicios frente a las productivas; hay un predominio en los métodos tradicionales de enseñanza; y ha existido tradicionalmente escasa inversión tanto en cualquier tipo de ayudas educativas, como en innovación tecnológica, por parte de las instituciones. Con el fin de promover el uso de tecnologías de información y comunicación en la educación superior, se adelantó la creación del Banco de Objetos Virtuales de Educación Superior, lo cual permite recoger un número importante de objetos de aprendizaje y ponerlos a disposición de las Instituciones de Educación Superior para incorporarlos en el desarrollo de los programas académicos.

Adicionalmente a octubre de 2005 se han capacitado 1.459 tutores en ambientes de aprendizaje, se realizó la segunda parte de la capacitación a rectores y vicerrectores de la Cátedra UNESCO e-learning y se consolidó la constitución de la Red Académica Nacional de Alta Velocidad que permite interconectar la academia con los centros educativos y científicos, tanto nacionales como internacionales, para el fomento de la investigación, la innovación y el desarrollo académico.¹ Pero, Los estándares, las pruebas y el fracaso en los planes de mejoramiento pueden lograr a la larga, a pesar de las declaraciones y las buenas intenciones, más bien expulsar más alumnos del sistema, desmoralizar a los maestros y desacreditar irremediamente las instituciones oficiales que obtengan bajos puntajes en los exámenes de SABER, sin que las familias que viven en sus alrededores tengan otra opción que seguir enviando a sus hijos e hijas a las mismas para lo mismo: una educación muy pobre para los muy pobres,² Las pruebas SABER (1991-1994 y 1997-1999), medían resultados muestrales en las áreas de lenguaje y matemáticas. Los resultados de estas pruebas mostraron que en lenguaje, los estudiantes colombianos de 5° y 9° grado se encontraban lejos de alcanzar los niveles esperados en comprensión de textos e inferencias. En matemáticas los estudiantes de ambos grados no alcanzaban resultados satisfactorios en resolución de problemas simples y mucho menos de problemas complejos.

A nivel de educación superior, la educación a distancia se desarrolla en el mundo, hacia los años setentas³ del siglo XX. En Colombia, su constitución como “modalidad” de educación superior, se remonta al año 1982, cuando se crea la Universidad del Sur, actualmente denominada Universidad Abierta y a Distan-

cia – UNAD, se expide una normatividad específica y se ofrece apoyo financiero a las instituciones para su desarrollo. Ello, aun cuando existían algunas experiencias aisladas anteriores.

Con todo, luego de las primeras experiencias y de no pocas desilusiones en la supuesta “rápida expansión de la cobertura” y/o “ampliación de los mercados”, se han venido decantando las euforias iniciales “simplistas”, acumulando conocimientos y desarrollado mayores experticias. Así, en la actualidad no sólo se comienza a contar con programas de educación a distancia/virtual más elaborados, sino que igualmente se ha producido una lenta pero gradual transformación de las prácticas docentes (presenciales y a distancia), administrativas, de intercomunicación e interacción en los más diferentes servicios educativos, gracias a cada vez más poderosas, flexibles e integradas herramientas digitales.⁴

Los inicios de la educación a distancia/virtual en Colombia se remontan a 1992, cuando el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey en convenio con la Universidad Autónoma de Bucaramanga y, posteriormente (1995/96) con las universidades que conforman la Red José Celestino Mutis, La Red Mutis esta conformada por la Universidad Autónoma de Bucaramanga, la Universidad Autónoma de Manizales, la Corporación Universitaria del Tolima, la Universidad Minuto de Dios, la Universidad Tecnológica de Bolívar y la Corporación Autónoma de Occidente, ofrecían programas académicos a distancia (maestrías), mediante clases satelitales producidas en México. Igualmente se dieron cursos producidos desde el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa –ILCE, desde la Universidad de Nova (1996), desde algunas universidades españolas (Universidad de Salamanca, UNED y al Universidad Oberta de Cataluña), o desde la Universidad de Calgary (Canadá), algunos de los cuales continúan hasta el presente.

La cifra de 130 programas a distancia/virtual reportados muestra que el desarrollo de la virtualidad en la educación superior colombiana es todavía incipiente, sobre todo, si se la compara con el número de programas a distancia reportados oficialmente al ICES: un total de 446 programas (252 ofrecidos por instituciones privadas y 194 por instituciones oficiales), o si se la compara con el total de programas de educación superior existentes en el país que, como se indicó llegan a 6.530, sin contabilizar en ellos ni los ofrecimientos múltiples de

un mismo programa por diversas instituciones ni las denominadas extensiones (programas aprobados que se ofrecen en otras sedes de la misma institución). Un estudio de Ángel Facundo mostraba varias características sobre la EaD, una primera característica es que la mayoría de ellas son instituciones universitarias (52%) y tecnológicas (8%). También ofrecen programas virtuales, aunque en menor escala (40%), las universidades. Merece destacarse que, si bien se envió la encuesta a las instituciones técnicas profesionales, ninguna reportó programas formales completos.

Una segunda característica es la concentración de instituciones privadas (72%) que ofrecen programas a distancia con soporte virtual, frente a 28% de instituciones oficiales. Esta proporción es mayor a la que tienen estas instituciones dentro del sistema de educación superior.

La tercera característica es el amplio predominio de las instituciones que simultáneamente cuentan con programas de educación presencial y con programas a distancia/virtual (96% de los casos). Si bien existen diferentes formas de organización institucional para desarrollar y ofrecer programas de educación a distancia/virtual, hasta el presente existe una institución sólo virtual: la Fundación Universitaria Católica del Norte. Y, los consorcios (tanto con universidades del mismo país, con otras de la región y con instituciones fuera de la región) que fueron la forma inicial en la cual se desarrolló la virtualidad, parecen haberse descartado, al menos dentro de aquellas instituciones que han emprendido el desarrollo nacional de programas de formación.

Dentro de las diferentes formas de organización, debe resaltarse el relativo predominio (52%) de la organización de equipos mixtos (o bimodales) de docentes (es decir, el mismo grupo de docentes para atender los programas virtuales y presenciales) frente a los equipos duales (grupos diferentes y separados de docentes para atender los programas presenciales y los de distancia/virtual), forma de organización que se da en el 44% de los casos. La forma de organización dual fue la más común en los programas tradicionales de educación a distancia. No integrar a los docentes presenciales con mayor prestigio y experiencia en los equipos de educación a distancia fue quizás uno de los factores que despertó no sólo resistencias sino que desperdició su experticia para esta modalidad. Por consiguiente, debe destacarse el ligero cambio que se aprecia en la forma de organización de los equipos docentes para la educación virtual

como una cuarta característica sobresaliente. No obstante que no existe un predominio significativo, esta forma organizacional mixta (o bimodal) parece que se acentuará hacia el futuro, puesto que varias instituciones que recién ingresan a la virtualidad, particularmente aquellas instituciones de mayor trayectoria académica, parecen preferirla. Al respecto parece existir conciencia sobre la necesidad de iniciar actividades a distancia/virtual precisamente a partir de la motivación y capacitación de los docentes presenciales en las nuevas tecnologías. Esta vía, si bien podría ser un poco más larga, parece sin duda la más segura y promisoría en el largo plazo.

Una quinta característica hace relación al reducido tamaño actual de la institución virtual en Colombia. Así, por ejemplo, en todas las instituciones el número de docentes al frente de las actividades virtuales es muy escaso: 29.7 veces menor que el número de docentes que labora en la docencia tradicional. Y, el tamaño de los “equipos” docentes en las instituciones, indica que todavía existe una muy escasa presencia y consolidación de la virtualidad dentro de las instituciones que la imparten. Cerca de la mitad de las instituciones (48%) contaba con equipos integrados por 10 o menos docentes; 28% contaba con equipos entre 11 y 30 docentes; 12% con equipos entre 31 y 100 docentes; y sólo 1 (4%) dice tener un equipo de más de 100 docentes dedicados a la virtualidad.

De acuerdo con los datos indicativos de la Encuesta sobre educación superior virtual en Colombia, la mayoría de las instituciones que ofrecen programas de educación a distancia/virtual usan la tecnología de forma muy variada: para ofrecer cursos en línea (76%); para acceder a la WEB (72%); para establecer comunidades virtuales (56%); para disponer de bibliotecas virtuales (48%) y para ofrecer aulas virtuales (40%). Las audio y las video conferencias tienen hasta el presente en el país un uso más restringido (24 y 28%, respectivamente). Igualmente se pudo establecer que las plataformas utilizadas para la administración de los cursos virtuales es casi tan variada como las instituciones. Con todo, la plataforma WebCT, parece ser la más extendida en el caso colombiano: La emplea la tercera parte (32%) de las instituciones que hasta el presente ofrecen programas a distancia/virtual, aunque en un rápido vistazo encontré que la mayoría usa Moodle, lo que no sé si fue un cambio o fue un manejo para la encuesta. Facundo también llegaba a una conclusión lamentable: “De una parte, que aún es muy bajo el nivel de conocimiento de la pedagogía del autoaprendizaje y, sobre todo, de la “pedagogía con soporte virtual”. Sobre este

punto habrá que hacer esfuerzos de conceptualización y formación muy grandes y sistemáticos. De otra parte, que en las instituciones parece existir una muy baja percepción sobre la necesidad de emprender dicha formación, que es –sin duda- uno de los factores fundamentales para que se puedan impulsar y avizorar cambios profundos a partir de la adopción de las nuevas tecnologías y de la virtualidad. Uno y otro hecho son por demás muy preocupantes. Como en la parábola bíblica, no se puede de echar vino viejo en odres nuevos”.

Como resultado de tan lamentables resultados en calidad el Ministerio de Educación ha promovido los procesos de certificación de calidad de instituciones educativas a partir de modelos reconocidos internacionalmente. Participó en la elaboración y revisión de la guía para aplicar ISO9001 en educación; con este modelo hay hoy certificados 13 establecimientos educativos. Se han dictado talleres sobre el tema a 300 establecimientos educativos. Igualmente se han certificado 34 establecimientos educativos en el Modelo EFQM de la Fundación Europea para la calidad de la educación.

Uso pedagógico de medios y recursos para el aprendizaje. Esta estrategia comprende la dotación de infraestructura, conectividad, capacitación y desarrollo de contenidos. En relación con el componente de dotación, entre agosto 2002 y octubre de 2005 se han entregado 42.080 computadores a 4.149 establecimientos oficiales a través del Programa Computadores para Educar.

En conectividad a través de Programa Compartel durante el 2005, se han conectado con banda ancha 1.800 establecimientos educativos de una meta de 3.000. En el componente de formación, entre 2003-2005, 69.814 docentes han sido capacitados en TIC.

Respecto al desarrollo de contenidos pedagógicos basados en la utilización de nuevas tecnologías, continúa la consolidación del Portal Educativo [www.colombiaaprende.edu.co] como principal vehículo de acceso y encuentro de la comunidad educativa para el desarrollo de competencias básicas.

Entre 2004 y 2005, Colombia Aprende ha aumentado en más de cinco mil sus contenidos de calidad y hace parte de una Red Latinoamericana de Portales Educativos, a través de la cual comparte y se recibe en línea contenidos y productos educativos de portales de Chile, Argentina, México, Ecuador, entre otros.

Así mismo, ofrece servicios que permiten la conformación de redes de aprendizaje y el desarrollo de proyectos colaborativos.

En un año de funcionamiento, Colombia Aprende ha superado los 83.887 mil usuarios registrados, cuenta con un promedio de 7.300 consultas diarias. En el tema de uso de bibliotecas a través del proyecto MIL MANERAS DE LEER se han fortalecido 866 establecimientos educativos, formando 3.632 docentes en 126 municipios del país. En el proyecto de formación en uso de pedagógico de la TV se han fortalecido 392 instituciones formando a 1.120 docentes de 17 sedes regionales.

Solo queda esperar a ver si los resultados esperados dan frutos no solo en difusión sino también en calidad, porque por el momento nada sacamos con tener equipos en colegios y escuelas del país si no existen docentes que estén preparados para utilizarlos en el proceso educativo y peor aún, lugares donde no hay luz para hacerlos funcionar.

UNA ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL PARA UN FELIZ TÉRMINO

“Una buena organización hace la gran diferencia en el desempeño final de una empresa”.⁵

Esta consigna usada en libros de gerencia y administración pretende clarificar lo que para muchos existe, pero no es la más importante. En términos generales la gente esta preocupada por generar ideas, sueños, innovaciones, cambios estructurales y sentir de esta forma que ha dado su granito de arena para el bien de la humanidad, pero el orden es importante para que realmente esas ideas e innovaciones lleguen a desarrollarse. La práctica del orden se revela imprescindible en todas las áreas de desarrollo humano. La conducta productiva requiere de una sucesión de acciones para manifestarse. Estos pasos, que se encuentran en una relación de continuidad, una vez concluidos proporcionan un resultado. Para llegar a la meta deseada se hace necesario respetar la relación de continuidad. Las actividades productivas exigen, pues, respeto a referentes temporales y espaciales.⁶

En Educación a Distancia, organizar es alistar una institución para que en forma cohesionada inicie la acción hacia la consecución de la meta fijada,

aceptada e institucionalizada. Y para esto es muy importante la asignación, coordinación e integración de los recursos humanos, financieros, físicos y tecnológicos en las cantidades y calidades necesarias para apuntar al logro de la meta señalada. De allí la importancia de una estructura organizacional, pues el diseño organizacional y físico es requerido para ordenar y coordinar todo en forma armónica, de tal forma que la ejecución de las diversas tareas se presente de forma fluida y conlleve al fin deseado.

Una buena estructura organizacional define estructura, funciones y actividades necesarias para llevar a cabo los fines educativos que una institución posee.

Pero de igual manera que en educación, las estructuras organizacionales deben estar dispuestas al cambios. No podría decirse que existe una solo y única manera de administrar las instituciones. Por el contrario, el mundo de hoy exige a las instituciones educativas una constante búsqueda del cambio, una continua adaptación de sus estructuras a nuevas y complejas situaciones que se van presentando a raíz de las múltiples fuerzas internas y externas que las hacen vulnerables si no mejoran su capacidad de respuesta. Las universidades y los centros de investigación pueden aprender lecciones de otros países. Los ejemplos demuestran que la academia no sirve a la sociedad cuando se aísla totalmente, como ha ocurrido en gran parte de América Latina; por el contrario, las universidades deben colaborar con otras instituciones, aun con negocios privados y la industria para difundir conocimientos más ampliamente y promover innovación tecnológica.⁷

Las complejas situaciones de las que hablo son generadoras de conflictos, los conflictos están presentes en todas las instituciones para bien o para mal, es inevitable, si dichos conflictos afectan el logro de los objetivos serán conflictos disfuncionales y si por el contrario ayudan a la realización de las metas impuestas estaremos hablando de conflictos funcionales. Los conflictos funcionales se presentan cuando las personas y los grupos se confrontan y compiten adecuadamente al interior de la organización y como consecuencia de ello se optimizan los fines de la institución. Considero las instituciones educativas como sistemas complejos abiertos que se componen de múltiples partes en completa interacción e interdependencia de esta manera no podría separar la funcionabilidad de lo estratégico, es más, considero que un institución en cada área debe generar estrategias para cumplir con las funciones y actividades

asignadas. Bajo esta mirada, las áreas funcionales de la empresa son: área de relaciones industriales y de personal, área de recursos financieros, área de recursos técnicos y tecnológicos, área de producción y área de comercialización. Para el caso de una institución educativa incluyo en el área de producción todo lo referente a la elaboración de cursos y materiales didáctico.

En conclusión, considero que las instituciones educativas deben concebirse como un sistema abierto y complejo en el que múltiples áreas están en completa interacción para apuntar de manera estratégica, coordinada y funcional el logro de las metas señaladas.

EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN EAD

El concepto de evaluación es entendido como “la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo de los alumnos, sobre los procesos pedagógicos o administrativos, así como sobre sus resultados con el fin de elevar y mantener la calidad de los mismos” (Ministerio de Educación Nacional). La evaluación lleva implícito el acto de comparar un objeto o un proceso determinado con lo que se considera deseable.

La evaluación puede tener múltiples objetos, puede dirigirse a los procesos de formación de los alumnos, el desempeño de los docentes y directivos, a la calidad de los materiales, dotación e infraestructura, a los procesos administrativos, a los factores del contexto que inciden en el programa educativo.

PROPÓSITOS Y FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

La evaluación educativa tiene el propósito de informar sobre decisiones del currículo los cuales contemplan la evaluación formativa y la evaluación sumativa. Este tipo de evaluación, denominada también evaluación curricular tiene diferentes significados según el concepto de currículo que se haya adoptado. En el proyecto curricular de Ciencias Sociales puede referirse a los resultados reales del proceso educativo. La evaluación curricular es formativa cuando ocurre dentro del proceso de desarrollo curricular en curso y es sumativa cuando capacita a los administrativos para decidir si el currículo es lo suficientemente bueno o no para justificar el apoyo institucional. Por tanto la primera es un

proceso interno, mientras que la segunda es un proceso externo.

La evaluación dentro del proyecto curricular cuya característica predominante es su flexibilidad debe ser continua por parte de los diferentes miembros de la comunidad educativa, es decir, tanto de los maestros como de los alumnos y de las directivas del Departamento. Tal evaluación tendrá como criterios: los procesos de aprendizaje que se desarrollan, la calidad de la interacción social, las actitudes que se van formando en el proceso pedagógico, el contexto institucional y sociocultural en el cual se desarrolla el proyecto curricular, las prácticas pedagógicas que se dan al interior de la universidad en cada uno de los ambientes educativos y de acuerdo con las dimensiones curriculares que le sirven de eje, tales como la construcción de sujeto, de sociedad y de conocimiento y aquellos que están inmersos en la concepción del docente que se pretende formar.

Se prevé que la evaluación formativa haga parte de las actividades académicas y se plasme en documentos escritos en los que se sistematice la dinámica de los procesos en los diferentes niveles: programa, ambientes educativos, seminarios, talleres y prácticas. Tal evaluación se expresará en términos cualitativos, de tal manera que se escriban aquellos aspectos que de acuerdo con los criterios expresados en el acápite anterior, constituya una bitácora de cuyo análisis surjan ideas para transformar, modificar o mantener la orientación, la metodología, la interacción social, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los materiales de apoyo, etc.

La evaluación, para que cumpla con sus funciones, debe ser independiente pero comprometida con unos principios y unos valores y cualitativa porque los procesos que analiza son complejos y la valoración cuantitativa los desvirtúa y simplifica. Práctica, porque tiene como fin mejorar programas, procesos, a través de su comprensión del conocimiento, de su naturaleza, funcionamiento y resultados. La evaluación debe ser también democrática puesto que se pone al servicio de los usuarios y no del poder. Otra característica es la de ser procesual y no meramente funcional puesto que se realiza durante el proceso y no una vez terminado el programa. Durante su desarrollo se puede modificar y mejorar aquello que se considere esta fallando en la formación del licenciado.

Por último, dentro de este proyecto curricular, se considera que la evaluación debe ser participativa ya que son los participantes los que emiten su valoración

sobre el programa y el proceso, aunque se tienen en cuenta otras voces.

La evaluación como comprensión pretende alcanzar el nivel de comprensión sobre el funcionamiento del programa, de su contenido y su operacionalidad, su sentido educativo sobre la instituciones educativas que lo han puesto en marcha y sobre los efectos que este generando.

REFERENCIAS

- 1 <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-91697.html>
- 2 <http://eduteka.org/RetosEducativos.php>
- 3 La Open University (1971), la UNED de España (1973), la Fern Universität (1974), la Universidad Abierta de Venezuela (1978) y la UNED de Costa Rica (1978).
- 4 Facundo D., Ángel H. Ph.D1, "la educación superior a distancia/virtual en Colombia".
- 5 ARBOLEDA PALACIO, Gonzalo. "Técnicas de gerencia". Escuela Superior de Administración Pública. Bogotá, 1991.
- 6 VILLACORTA PAREDES, Juan. "Cultura de los valores morales". Editora Escolar Perú Arte. Callao, 2003.
- 7 GILL, Indermit y Otros. "Cerrar la brecha en educación y tecnología". Serie Desarrollo para Todos. Banco Mundial y Alfaomega. Bogotá, 2005.

EL SECTOR PRIVADO, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

INTRODUCCIÓN

En este escrito me propongo discutir el siguiente problema presentado por Decibe y Canela (2003):

“El sector privado demanda escasa Investigación y Desarrollo. El principal problema que desalienta el avance científico y tecnológico en el país es un ambiente económico y productivo en el cual el sector privado se orienta hacia una especialización productiva que tiende a simplificarse más que a agregar valor basado en el conocimiento, como lo simbolizan tanto la expansión creciente de la producción y exportación de soja, como la relación entre los bienes que se importan -de alta incorporación de conocimiento- y los que se exporta -de baja incorporación de conocimiento. Ello se refleja en la inversión equivalente a un porcentaje ínfimo de sus ventas en Investigación y Desarrollo (Decibe & Canela, 2003)”.

Frente a este planteamiento, desarrollaré en las siguientes páginas algunos puntos que considero son de discusión. Por un lado el problema de la naturaleza misma del “sector privado”, por otro lado lo que se entiende y lo que deberíamos entender, en los “países en desarrollo” por investigación y desarrollo y finalmente cual es realmente el papel de los Estados y de nosotros, las empresas y universidades con ellos.

EL COMIENZO DE LA DISCUSIÓN

La investigación si bien hace un buen desarrollo sobre la situación de América Latina y específicamente de Argentina, sigue el patrón de numerosos estudios

que quisieran un mundo diferente. Un mundo en el que el sur sea el norte del desarrollo y de la investigación, un mundo en el que las Universidades de los llamados “países en desarrollo” demuestren, por fin, que están a la par y con las mismas capacidades de generar conocimiento que las más renombradas Universidades del Mundo Occidental. Es la misma visión que año tras año nos viene diciendo que con más esfuerzo, con más financiación y con mejores oportunidades podemos salir del Subdesarrollo y ubicarnos en los primeros puestos de esos listados que año tras año muestran a las mejores Universidades, las que tienen mayor número de profesores con premios Nobel y publicaciones, los mejores salones de alta tecnología y las que reciben millonarias inyecciones de las Multinacionales para que desarrollen investigaciones de alta calidad. Es casi como la esperanza de algunos artistas de la farándula latinoamericana que día tras día están soñando en caminar por la alfombra roja de Los Ángeles para recibir el codiciado Oscar y de salir en los listados que suele hacer un canal televisivo como E! (Entertainment Television). El mercantilismo, la deshonestidad, el culto a las celebridades y el solo interés por el cultivo del cuerpo tienen más importancia que el mismo dolor ante la guerra, el hambre, el racismo, la miseria. Es como si se hubieran invertido los valores sin alcanzar un justo medio (Escotet, 1996).

Para ambos casos, tanto para el del científico como para el del artista, hay que entender primero el mundo en que vivimos; dejar los imaginarios para concentrarnos en las realidades, en ese mundo capitalista y oportunista que nos rodea, con todas sus aspectos positivos, negativos y llenos de una complejidad que a veces nos atropella.

¿QUÉ ES EL SECTOR PRIVADO?

No me estoy yendo a explicar que es y como funciona “el capital”, pero básicamente hay que empezar por entender que con él toda nuestra realidad no tendría la forma que tiene hoy en día. En la economía de mercado la “empresa privada” es la unidad esencial y esta tiene como principal objetivo maximizar ganancias, sus beneficios. La pregunta que quedaría entonces es: ¿por qué en los países en desarrollo las empresas privadas no logran maximizar sus ganancias y beneficios invirtiendo en ciencia y tecnología? Ahí precisamente es donde está el comienzo del problema expuesto por Decibe y Canela y no en la lamentación ni en la búsqueda de culpables, en la mayoría de casos siempre

señalan al Estado, sino en ir al fondo y encontrar lo que puede ser un problema de dignidad: “nuestros países pobres no sirven a los países ricos si no tenemos algo que ellos necesiten”.

Esto no es nuevo, de la misma manera que la globalización económica tampoco es una situación de los últimos años. La India, China y otros países fueron importantes para el Reino Británico mientras éste pudo sacar provecho de la situación, no solo se enriqueció con sus especies, su opio, sus telas, sino que los obligaba a comprarle solo a ellos y cuando las guerras perdidas eran el comienzo de tiempos difíciles, los Ingleses pasaban cuenta de cobro con territorios e indemnizaciones económicas. Si queremos ver situaciones parecidas más cercanas no hay que ir tan lejos, solo cuando Paraguay se convirtió en un obstáculo para los ingleses dada su situación de independencia y desarrollo tecnológico, ellos decidieron apoyar con capital y armas a los gobiernos de Argentina, Uruguay y Brasil para así mantener su hegemonía económica de la región; deudas que como es de esperar aun se mantienen y seguimos pagando con nuestros impuestos.

El otro aspecto importante para tener en cuenta en los tiempos actuales es el número de Multinacionales que hay en nuestros países, su propio nombre lo dice son empresas establecidas en varios países ya sea teniendo sedes propias o sucursales subcontratadas (outsourcing), con esta situación las empresas buscan para invertir, pero esa inversión depende de muchas cosas. Por un lado de las fortalezas que tenga la región o el país específicamente, en Asia la mano de obra es muy barata, debido en gran parte a su gran número de habitantes, más del 30% de la población mundial está en China y la India. Y por otro lado de los tramites burocráticos e impuestos que tengan que asumir en dichas inversiones, por ejemplo, Argelia según el ICEX es el país mas barato para crear filiales de empresas españolas (Economista, 2008) y en el estudio “Doing Business 2009” del Banco Mundial que recoge información sobre el marco de los negocios para 181 países del mundo, estableciendo un ranking de los países basado en tiempo y costo que se emplea en cumplir los requisitos que establece el gobierno para la constitución de una empresa, facilidad para contratar y despedir trabajadores, facilidad para obtener crédito, nivel de fiscalidad, libertad de mercado, etc. Aparece Singapur como el mejor país, Chile es el primer país latinoamericano en la posición 40, Colombia en la 53 y Argentina aparece en el 113 (WoldBank, 2008).

Y no es siendo pesimista sobre la realidad, sino por el contrario es entender lo que un empresario privado está mirando cuando hace negocios y francamente se tiene que agradecer que el sector privado invierta algo en Latinoamérica. Queremos que inviertan más, queremos que ese futuro de gran esplendor se abra ante nuestros ojos, pues considero que es necesario cambiar la actitud. Es necesario apoyar a los empresarios que invierten, revisar cuales son las fortalezas de la región. También es necesario entender los procesos que encamina una investigación seria y rigurosa, porque muchas de las etapas de desarrollo pueden no realizarse en la región, pero etapas de prueba y evaluación si se han venido elaborando.

Otro aspecto para tener en cuenta es el número de investigadores que trabajan en Estados Unidos y en otros países “desarrollados”, porque eso demostraría que si hay RRHH generando conocimiento, el problema es que lo hacen para el que mejor paga. Por lo tanto se puede concluir que cuando se habla del sector privado se habla de un sistema complejo, unidad esencial del sistema de mercado, que no realiza gasto alguno de su capital sin asegurar ganancias y beneficios.

¿QUÉ ES INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO?

El modelo de investigación que se ha seguido en nuestros países es un calco imperfecto del que se impone en el sistema occidental. Generalmente los grupos encargados de generar las políticas de investigación en las regiones en desarrollo toman como punto de referencia lo que se impone en las más famosas revistas y Universidades del circuito científico internacional. Investigar es descubrir algo cuyo fin es ampliar el conocimiento científico, el desarrollo es la evolución a mejores niveles de vida, pero: ¿quienes han decidido los parámetros a partir de los cuales se define si algo es una buena investigación y si realmente sirven para el desarrollo de una nación, de una región o del mundo? No todo lo que se ha venido imponiendo en el modelo occidental sirve para los países en desarrollo, por lo tanto no es posible medir nuestros desempeños, nuestras investigaciones y nuestro desarrollo de la misma manera como los países desarrollados han venido evaluándose.

La ciencia es, por supuesto, universal, pero, en algunos campos, especialmente en los que aplican los conocimientos a los problemas del “mundo real”, las

cuestiones que interesan al llamado “Tercer Mundo” no son las que conciernen al mundo industrializado. Los problemas sociales, las técnicas de agricultura, las innovaciones y practicas educativas y muchas otras cuestiones son diferentes en una sociedad y en otra. Las estrategias y metodologías de investigación comunes en occidente pueden ser no válidas o aplicables en el Tercer Mundo, dado el equipamiento y los recursos disponibles. No sólo nos podemos encontrar con conocimientos aprendidos en occidente que no son válidos, sino que a veces las mismas ideas sobre educación superior pueden no ser útiles (Altbach, 2001).

La investigación, el desarrollo y la ciencia no solo tienen relación con la educación superior sino también con cuestiones más amplias de la política industrial y comercial, con el lugar que ocupa un país en el mundo de la ciencia y los conocimientos y con las ideas acerca de la naturaleza de la investigación y la educación superior (Altbach, 2001). De esta manera intento dejar claro que la única forma de entender nuestro “subdesarrollo” es comprendiendo las razones por las cuales no hemos salido de él. El señalamiento a culpables externos es la forma más efectiva de limpiarnos las manos y de asumir con aires de grandeza intelectual que hemos descubierto el porque de nuestros problemas. La verdad ha estado más cercana de lo que pensábamos, al menos ésta es mi tesis, hemos mirado para el lado equivocado. El mundo de la ciencia, de la investigación, de la academia ha olvidado aquello que se repite en nuestras constituciones: “promover la prosperidad general”, “condiciones dignas y equitativas”. El desarrollo y la investigación ha sido evaluada y generada para los países pobres por los ricos, con nuestro consentimiento, nuestro voto de confianza y con la creencia que de esa forma por fin seremos “desarrollados”.

Porque como lo sustenta Altbach (2001), los países industrializados controlan el sistema. Las ideas, los productos, los libros y las revistas, como así también las metodologías y las orientaciones de las naciones desarrolladas tienen la supremacía en el sistema. Está claro que en ese sistema internacional de conocimientos existen desigualdades significativas, que son engendradas por la naturaleza, el alcance y el tamaño del sistema y no por las políticas deliberadas de las universidades, los gobiernos o los editores. Sin embargo, quienes dominan el sistema no están descontentos con esa situación y sus políticas y prácticas tienden a perpetuar el status quo (Altbach, 2001).

EL PATERNALISMO ESTATAL

Tal y como he comentado a lo largo de este escrito el señalamiento a terceros y especialmente al Estado, es una practica frecuente en los estudios e investigaciones académicas y de prensa. Decibe y Canela consideran que el sector privado se desalienta con el ambiente económico del país, en este caso Argentina, dedicado casi exclusivamente a la “soja”. Pero como he intentado explicar con algunos datos, el sector privado no dirige su norte solamente con las políticas de un país, sino que las ganancias, los beneficios y otra cantidad de factores son tomados en cuenta para decidir que hacer y donde, de esta manera no es posible creer que se desalienten a última hora, es más, cualquier país, incluso los más poderosos, tienen que consultar a los grupos económicos de las decisiones que se pretenden tomar, y sin su consentimiento no se hacen dichas medidas.

El Estado o las decisiones que este tome tiene pretensiones diferentes a las de enriquecer a los dirigentes como si fuera su finca de recreo. Esto sin embargo no parece ser la creencia de algunos medios de comunicación, de académicos, de sindicatos y otros grupos sociales. Parece que después de muchos años de “democracia” aun no entendemos que es, para donde va y cual es el propósito de ella. Lo más básico sobre la democracia, el predominio del pueblo en el gobierno político de un Estado se ha entendido desde diferentes y en algunos casos, caprichosas visiones. Por ejemplo, creer que el Estado tiene que dar todo a ese pueblo, sin importar nada, ni siquiera el mismo pueblo. El pueblo no es solamente ese grupo de gente común y humilde del país, es todo el conjunto de personas del país y eso quiere decir, palabras más, palabras menos, que los ricos, los indígenas, los campesinos, obreros, empresarios, jugadores de futbol, actores y modelos de farándula también están incluidos. Esta realidad ha sido olvidada con frecuencia cuando se trata de buscar culpables de algún problema. Pero finalmente, somos parte de un mundo plural, diverso, multicultural que lleva en sus adentros el determinismo y la aleatoriedad, la linealidad y la no-linealidad, la reversibilidad y la irreversibilidad, la certeza y la incertidumbre (Escotet, 1996).

Las políticas económicas de un país buscan administrar eficaz y razonablemente los bienes del Estado que pertenece a todos, no solamente a los pobres y desempleados. Y antes que alentar a pequeños sectores privados para favorecer

el crecimiento y la inversión en tecnología, ciencia e investigación un Estado busca favorecer a todos y si esto no fuera posible, al menos a la mayoría, algo que con la “soja” funciona, al menos para salir de un periodo de crisis. Esta medida no desalentó a todos, por el contrario genero nuevos campos de trabajo y de financiación e investigación que antes no eran tenidas en cuenta.

Esta es una realidad que las Universidades deben entender, no hay un sistema educativo sin idea o proyecto de país (Escotet, 1996).

COMPRENDER, INTERNACIONALIZAR Y DIVERSIFICAR

Como en muchas de mis apreciaciones, considero que el verdadero problema es el de asumir lo primero que se tiene, no ir más allá del concepto inicial que le damos a las cosas y ello genera, frecuentemente, que se tomen opiniones y decisiones rápidamente sin tomar en cuenta la complejidad que este mundo presenta. No quiero decir con esto que las investigaciones y estudios estén mal elaborados, sino mal focalizados y mal conceptualizados. En muchos de ellos se inicia con el “culpable” ya definido y el trabajo solo va encaminado a sostener lo que ya se “creía”. Es más bien, una sustentación para demostrar que lo que se pensaba, que la “hipótesis” es correcta. No hay sombra de duda, ni riesgo de que queden elementos para la discusión o el análisis posterior. Hemos aprendido que los adelantos en conocimiento son una fuente importante de ingresos y riqueza. Parecería, sin embargo, que supiéramos menos de las funciones de organización de lo que sabía Adam Smith (Schultz, 1985).

El Estado y las empresas privadas, a veces representadas por el nombre de “multinacionales”, son en su gran mayoría los culpables del atraso de los países de la región y en general, de los países en vía de desarrollo. ¿Y dónde queda la responsabilidad y el compromiso de cada uno de nosotros que pertenecemos a ese estado como habitantes? En nuestros países latinoamericanos, que han sufrido todo tipo de guerras civiles, desempleo, hambre, analfabetismo y enfermedades, llevamos a los Estados y sus principales dirigentes al pabellón de los acusados por contribuir a la exclusión, la desaparición, la tortura, la tiranía y la muerte. Y casi inmediatamente salimos a exigir que nos den comida, casa y trabajo. Para mi esta posición es algo extraña, ¿primero nos atropellan y luego le exigimos a quien nos atropello que nos de cosas, que nos resuelva nuestros problemas?, un momento, ¿no fue precisamente él quien nos trajo problemas?

Las Universidades para sobrevivir hoy en día deben seguir el ejemplo de aquellas Multinacionales Latinoamericanas que han elaborado ciertas estrategias para poder competir en un mundo globalizado. Deben desarrollar nuevas capacidades, tanto en el plano de la gestión de productividad y calidad –haciendo más eficientes tanto sus plantas como sus organizaciones- como en su gestión comercial y financiera, donde son necesarias prácticas muy diferentes de las que eran adecuadas antes. Así mismo deben tomar la decisión de ingresar en una trayectoria de internacionalización productiva, si es que pretenden mantener su posicionamiento competitivo frente a las amenazas que surgen de un contexto cada vez más complejo y globalizado (Chudnovski, Kosacoff, & López, 1999).

Es necesaria entonces una internacionalización que encamine el trabajo de las Universidades generando una fluida financiación de la empresa privada en investigación y desarrollo. Puede resultar tentadora la idea de rechazar de plano la inserción internacional y desarrollar una propuesta totalmente autóctona, ya se ha visto que esto no ha sido posible, ni siquiera en países tan ricos culturalmente como China. Por lo tanto, es inevitable la inclusión en el sistema internacional (Altbach, 2001).

La competitividad por su parte debe desarrollarse pero vale la pena reproducir aquí la advertencia que el educador brasileño Cristovam Buarque hiciera en el Foro Iberoamericano de Cartagena: "Necesitamos competitividad económica pero, sobre todo, necesitamos dignidad social. Nada asegura que la primera lleva a la segunda". La competitividad no debe conducirnos a dejar de lado la equidad" (Tünnermann Bernheim, 1998).

Finalmente es necesario diversificar, pero esto no lo digo como política del Estado, sino como posición personal, si el Estado no te va a dar la mano, pues busquemos otra forma de hacer las cosas. No es posible que toda la investigación y el desarrollo dependan del Estado y del Sector Privado. Muchos investigadores, inventores y académicos de prestigio tuvieron que hacer todo su trabajo sin contar con la financiación y la ayuda Estatal y de fondos privados, claro que se pueden hacer más cosas, pero no podemos creer que este sea el principal problema del "subdesarrollo", del que vuelvo a decir: ¿subdesarrollados según quienes? ¿según que indicadores? ¿Los nuestros o los de ellos? Que nos quede al menos la dignidad...

“Y así como los pueblos sin dignidad son rebaños, los individuos sin ella son esclavos”.
José Ingenieros

REFERENCIAS

- Altbach, P. (2001). Educación superior comparada · el conocimiento, la Universidad y el desarrollo. Madrid: Universidad de Palermo.
- Chudnovski, D., Kosacoff, B., & López, A. (1999). Las multinacionales latinoamericanas: sus estrategias en un mundo globalizado. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Decibe, S., & Canela, S. (2003). Estudio de competitividad sistémica · Componente E: Educación y sociedad del conocimiento. Buenos Aires: CEPAL-ONU.
- Economista, E. (2008). Argelia, país más barato para crear filiales empresas españolas, según ICEX Retrieved 4 diciembre, 2008, from <http://www.eleconomista.es/economia/noticias/351935/01/08/Argelia-pais-mas-barato-para-crear-filiales-empresas-espanolas-segun-ICEX.html>
- Escotet, M. A. (1996). Universidad y devenir : entre la certeza y la incertidumbre. Buenos Aires: Lugar Editorial : Instituto de Estudios y Acción Social.
- Schultz, T. (1985). Invirtiendo en la gente. Barcelona: Editorial Ariel.
- Tünnermann Bernheim, C. (1998). La educación superior en el umbral del siglo XXI. Caracas: Ediciones CRESALC-UNESCO.
- WoldBank (2008). Doing Business 2009. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.

APUNTES EN EL FORO SOBRE LA EDUCACIÓN COMPARADA

INTRODUCCIÓN

El siguiente escrito reúne algunas ideas surgidas en un foro de mis estudios de doctorado sobre el tema de la Educación Superior Comparada, para esta edición final he intentado hacer que el texto posea el mayor sentido posible, evitando esas ideas que pueden parecer descontextualizadas.

TODO ENTRA EN DISCUSIÓN

A mi me parece que todo entra en discusión, no creo que: “la gente debe estudiar lo que quiera” y “la gente debe estudiar lo que el estado necesite” sean las únicas opciones. De hecho alguien ha dicho algo de la opción “no quiero estudiar nada” o “estudiar no sirve para nada”. En Colombia la gente estudia lo que a futuro “da plata” o en términos prácticos, lo que pueda asegurar un “buen empleo”, pero ese “buen” en términos de cantidad de dinero. La sociedad colombiana es una sociedad materialista que en algunos casos supera en su deseo a los norteamericanos. De ahí que la cultura del “mafioso” de los nuevos “ricos” que se enriquecen rápidamente con uno que otro viaje “coronado”, es decir cuando la cocaína inunda las calles norteamericanas, ha cobrado muchísima fuerza en Colombia. Un buen ejemplo, pero patético de la realidad colombiana, es la gran acogida recientemente de las carreras de criminalística y ciencias forenses, que dice mucho de un país donde la vida tiene precio.

Como se dijo en clase, las declaraciones en los eventos internacionales son solo eso, declaraciones. Nada ha cambiado y no se espera que nada vaya a cambiar

con los “nuevos” argumentos esgrimidos en Cartagena en el CRES 2008 (Conferencia Regional de Educación Superior). Cada vez más los Estados intentan controlar la educación superior sin tener que financiarla más, grandes empresas como Chevron, Philip Morris, Cisco, Pfizer, etc., se han dedicado a esto y no precisamente por el desarrollo humano o por brindar un apoyo a la humanidad de manera desinteresada. Considero que la reflexión sobre la educación superior debe realizarse dejando de lado ese lado esperanzador y soñador que caracteriza al profesor, porque quienes hacen los números hace mucho que dejaron de pensar en la Universidad como eje donde se construye una mejor sociedad.

EL MODELO UNIVERSIDAD-EMPRESA

Considero que el tema Universidad-Empresa es un territorio vano a nuestras reflexiones, las universidades han generado unas políticas de tipo empresarial que buscan un mejor manejo de los recursos adquiridos, ya sea por medios propios o por otros medios, en algunos casos, entregados por la nación y en otros por las empresas privadas.

Y parte de ello está el ingresar o no en el mercado bursátil. En el contexto internacional las universidades latinoamericanas no han logrado escalar posicionamiento importante en los grandes listados occidentales, como los generados por las Universidades Jiao Tong de Shanghai o el Times Higher Education, que permita un gran manejo económico en esa mirada empresarial. Los grandes grupos económicos ya no gastan los millardos de dólares que gastaban en el pasado en desarrollos tecnológicos y de investigación independiente, sino que han preferido incluir a las grandes universidades en sus planillas de inversión y que sean estas quienes se encarguen de esos desarrollos.

Como se comentó anteriormente, grandes grupos económicos de las empresas militares, tecnológicas, químicas, farmacéuticas y financieras de empresas conocidas y otras no tanto como AT&T, Lockheed Martin, Continental, IBM, McDonnell Douglass, JPMorgan, Microsoft, Exxon, Pfizer, etc. Invierten cantidad de millones en adelantos investigativos, patentes, desarrollos y personal (Slaughter & Rhoades, 2004).

Albacht nos aclara parte de ese horizonte planteando que los países industrializados controlan el sistema y dentro de él, las ideas, los libros, las revistas, las

metodologías y orientaciones (Albacht, 2001). Que si bien el sistema internacional de conocimientos es desigual y que la misma es resultado de la naturaleza, el alcance y el tamaño del sistema y no por las políticas de las universidades y los gobiernos, concluyendo que el verdadero problema de todo esto, es que quienes dominan el sistema no están descontentos con esa situación y que por el contrario las políticas y practicas mantienen ese status quo.

Considero que reflexionar aquí sobre el modelo Universidad-Empresa es una tarea vana y estéril y muy lejana de nuestras posibilidades que solo servirá para exponer las diversas posiciones personales, que si bien son interesantes y nos motiva a esgrimir interesantes apuntes, dejamos de lado la esencia de la labor docente, como lo decían recientemente: “repensar la educación”. Y para ello recojo la siguiente frase muy disiente de Escotet:

“Pero el aspecto más relevante y controvertido que tiene la universidad es una de sus razones de ser: la formación, el proceso de enseñanza—aprendizaje” (Escotet, 1996).

Sobre la educación básica, Tünnermann planteaba la situación en los Estados Unidos, en donde no se esperó a tener a todos los niños en la escuela primaria para interesarse en la educación superior (Tünnermann Bernheim, 1998). Así, algunas universidades como Yale y Harvard alcanzaron y mantienen un prestigio mundial a pesar de los más de veinte millones de analfabetas que tiene Estados Unidos. En América Latina, Brasil, país que cuenta con la mayoría de doctorados en el área, posee más de catorce millones de analfabetos (11,1% de la población según estudio divulgado en el sitio Web del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE)).

Prácticamente lo que ha pasado a nivel latinoamericano es el paso de la “escuela expansiva” a la “escuela competitiva” que generaron un cambio total en la manera de mirar y entender la educación básica (Martínez Boom & Tiana Ferrer, 2004).

La escuela expansiva fue la consolidación de los sistemas educativos en cuanto a su acceso y masificación, en decir, en la posibilidad que tuvieron los sectores sociales de asistir a la escuela gracias al modelo de industrialización y de desarrollo que caracterizó a los diferentes países de la región entre los años cincuenta y setenta del siglo XX y la escuela competitiva que ha sido reconversión

de los sistemas educativos enfocados a la calidad y la equidad en el marco de la globalización que impone la lógica del mercado y la competitividad (Maya Alfaro, 2005).

En ambos casos lo importante no fue el estudiante sino cumplir con ciertos parámetros impuestos, ya sea la “cantidad” de escuelas del primer caso o el de imponer una “sana” competitividad para satisfacer las necesidades el mercado laboral en el segundo caso.

Hay que tener muy claro el fin de las cosas y sus consecuencias. Porque no es claro como en algunas participaciones del foro entran en la misma discusión la Unión Europea, el MERCOSUR, CRES y la URSS. Son 4 cosas diferentes y van encaminadas a cosas que difieren del panorama educativo, pero no siendo esto inconveniente, siempre se meten a reflexionar, generar, inmiscuirse en la educación. Ya sea como conferencia (CRES), como comunidad de estados (Unión Europea), estado federado (URSS, EEUU) o bloque comercial (MERCOSUR), hay que tener en cuenta la dimensión histórica porque no es lo mismo una situación actual o situaciones en el pasado. La propuesta de Luis Rebolledo va encaminada a un bloque educativo latinoamericano, una nueva forma de actuar. Me permito ponerle algo de música a los temas de discusión, la siguiente es la letra de una canción del álbum “Justicia” de un grupo español llamado “Habeas Corpus”:

“Consumismo (La ideología del sistema)

Hoy ya todo es susceptible de poder ser comprado y vendido. Hoy todo gira en torno al mercado. Todo es un negocio destinado a abastecer y a saturar un mercado que impone sus normas por encima de cualquier otra. Todo es un producto. Todo está ya etiquetado. Desde el aire que respiramos a la comida con la que enfermamos.

Sólo destruyendo el Consumo podremos destruir el mercado, sólo destruyendo el mercado podremos destruir el Sistema.

La “cultura del consumo” está instalada en nuestra mente. Y nos hace voraces consumidores de lo superfluo. Nos dota de un sinfín de nuevas necesidades que a fuerza de ser publicitadas terminan por ser reales. Inventa necesidades, espejismos e ideales que sirven para dar forma a la “sociedad del escaparate”.

Sólo destruyendo el Consumo podremos destruir el mercado, sólo destruyendo el mercado podremos destruir el Sistema.

Lo tienes todo, todo a tu alcance, si tienes como pagarlo. Fiebre, fiebre. La fiebre consumista es “la enfermedad de la abundancia”. Adapta tus recursos y tus necesidades a los imperativos y designios del Mercado. El marketing lo impone. La publicidad te incita. Así que gasta y gasta, acumula que algo queda y tira y tira la casa por la ventana. Entra en la selecta casta de los consumidores. Entra en la vorágine de los depredadores. Consume es la consigna. Consume es una orden. Se ofertan las tendencias, las modas, los modelos. El canon de la belleza. Éxito, triunfo y deseo. El “Shopping” es la tendencia enfermiza propia del mundo moderno. De usar y tirar, esa es la verdadera mentalidad de un sistema desarrollista que no distingue entre personas y cosas. Al fin y al cabo todas son consideradas eso: simples y llanas cosas sujetas al ritmo de la oferta y de la demanda. La ideología del Sistema no es otra que el consumismo. Hagamos que entre en crisis. Empujémoslo al suicidio.

Sólo destruyendo el Consumo podremos destruir el mercado, sólo destruyendo el mercado podremos destruir el Sistema. Destruyamos el nido de la serpiente ya” (Corpus, 2008).

CONCLUSIONES

Para concluir la participación en este foro quiero dejar a todos una invitación para revalorar la verdadera naturaleza de la educación superior y a partir de ella estar en capacidad de identificar como nuestras reflexiones entorno a los diversos campos en que se desenvuelve pueden ser complejizados para su posterior estudio comparativo, como parte de una indagación personal o como consecuencia de un trabajo de investigación.

Generalmente la educación superior es entendida como el proceso, los centros o instituciones educacionales que están después de la educación media o secundaria y lleva a la obtención de un título superior (“Educación superior,” 2008). En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior que hizo la UNESCO en 1998 recalca algunos aspectos que merecen ser tenidos en cuenta para entender como en la última década los cambios y renovaciones han sido una exigencia a nivel mundial. En el preámbulo de la misma se hace anotación de la importancia que la educación superior tiene en el desarrollo económico:

“En los albores del nuevo siglo, se observan una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales” (UNESCO, 1998).

Así mismo otros apartes de la Declaración hacen énfasis a la necesidad del uso de las nuevas tecnologías y al intercambio de conocimientos necesarios para el desarrollo y a partir de esto, pero no necesariamente, puede acortar la distancias entre los países ricos y los países en vías de desarrollo:

“El intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías pueden brindar nuevas oportunidades de reducir esta disparidad”.

“... la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas” (UNESCO, 1998).

Pero esto no es nuevo, o al menos no la idea, de que la educación superior se convirtiera en un centro de desarrollo económico y de intercambio de conocimiento, dejando de lado al menos en lo que es su verdadera naturaleza, educar. Así que como hemos venido viendo a lo largo de estos días de participaciones en el foro la educación superior, principalmente en Latinoamérica, se ha visto afectada por las exigencias de los organismos internacionales que buscan integrar los sistemas, políticas e instituciones a la par de los países desarrollados. Albacht hace un llamado a tener una visión del rol en el futuro, pero defendiendo los aportes en el pasado, no desconociéndolos, así como también que las prácticas académicas sen coherentes con las necesidades locales y no las impuestas desde el exterior (Albacht, 2001).

En el 2005 Mejía en un artículo sobre la Universidad que quiere la Globalización concluye algo que hemos estado comentando frecuentemente:

“Una consecuencia evidente de esta nueva forma de concebir el rol de la universidad es la pérdida de su autonomía en torno al conocimiento. Hay una nueva regulación producida en la globalización que fractura la autonomía de la universidad, la libertad de conocimiento y la libertad de cátedra para someterla a través de los intereses de los más poderosos, quienes resuelven hacia dónde está dirigida la investigación y hacia dónde van los recursos” (Mejía, 2005).

El problema de la globalización está en creer que todo es globalizante, Albacht nos amplía el panorama cuando dice que quienes dominan el sistema no parecieran están descontentos con la situación y dichas medidas y por el contra-

rio tienen una tendencia cada vez mayor de mantener su status quo (Albacht, 2001). Sobre el uso de las nuevas tecnologías que es otra píldora que no podemos dejar de lado, existe un analfabetismo digital que obstruye la explotación total de sus capacidades, Escotet plantea que la radio, el televisor y el ordenador han sido infrutilizados y dramáticamente desperdiciado su potencial, que el desarrollo tecnológico ha revolucionado las distancias y los tiempos y parece que el hombre no ha sido capaz de estar preparado para estos saltos o sobresaltos, permitiendo así que los medios sean quienes tengan la razón (Escotet, 1992).

REFERENCIAS

- Albacht, P. (2001). Educación superior comparada · el conocimiento, la Universidad y el desarrollo. Madrid: Universidad de Palermo.
- Corpus, H. (2008). Justicia [CD]. Madrid.
- Educación superior. (2008). from http://es.wikipedia.org/wiki/Educación_superior
- Escotet, M. A. (1992). Aprender para el futuro. Madrid: Alianza Editorial.
- Escotet, M. A. (1996). Universidad y devenir : entre la certeza y la incertidumbre. Buenos Aires: Lugar Editorial : Instituto de Estudios y Acción Social.
- Martínez Boom, A., & Tiana Ferrer, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva : dos modos de modernización educativa en América Latina (1 ed ed.). Rubí (Barcelona), Bogotá: Anthropos; Convenio Andrés Bello.
- Maya Alfaro, O. (2005). Ingredientes para un pensamiento crítico en América Latina from <http://edrev.asu.edu/reviews/revs90.pdf>
- Mejía, M. R. (2005). La Globalización capitalista busca otra universidad. from <http://firgoa.usc.es/drupal/node/19739/print>
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). Academic capitalism and the new economy : markets, state, and higher education. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Tünnermann Bernheim, C. (1998). La educación superior en el umbral del siglo XXI. Caracas: Ediciones CRESALC-UNESCO.
- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. from http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN PROCESOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN COLOMBIA

INTRODUCCIÓN

En este trabajo hago una aproximación crítica a los procesos de evaluación y acreditación en Colombia, que están dirigidos por o para los indígenas. De entrada enfrentar esta temática genera algunas confusiones y problemas de tipo teórico debido a los diferentes discursos que se manejan, por lo que antes de profundizar dejaré claros los conceptos y definiciones desde las cuales abordaré la problemática indígena en la Educación Superior Colombiana.

A lo largo del texto iré mostrando los diferentes discursos y las diferentes propuestas sobre la Educación Superior dirigida a los indígenas colombianos, en vez de ayudar y aclarar procesos de Evaluación y Acreditación, los problematiza de manera inadecuada generando confusión y errores conceptuales y metodológicos. Los discursos de inclusión y lucha contra la pobreza han generado más obstáculos para superar, porque la inclusión se ha mirado desde la lectura del “otro” el “diferente”, el “pobre” al que toca darle una educación, una salud y unos procesos e instrumentos diferentes porque no está a la altura de “nosotros”, la “mayoría”, quienes “tenemos”.

El Sistema de Educación Superior debe entenderse como un sistema complejo, pero el sistema como tal no puede desprenderse de los diferentes actores que están involucrados. Sobre esta idea desarrollo a lo largo del texto un análisis de elementos para tener en cuenta durante la implementación de procesos de evaluación y acreditación con comunidades indígenas.

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Si bien las evaluaciones y acreditaciones se han desarrollado como parte de cambios paradigmáticos que han esgrimido diversos argumentos para asegurar “la calidad” de los programas, lo que se ha buscado realmente es lograr la legitimación en la comunidad académica nacional y el reconocimiento en el medio internacional. Esto no está mal y es parte de la cuarta generación de evaluación que proponían Guba y Lincoln: es pues resultado de una “dinámica de negociación”.

Evaluar básicamente es medir y para medir existen muchas taxonomías, muchos planteamientos teóricos, muchas herramientas y lo más importante para tener en cuenta, es que siempre hay alguien detrás evaluando, una persona, un gobierno, una institución, una organización, lo que quiere decir que de alguna manera la evaluación siempre es subjetiva.

El sistema de Educación Superior presenta dos dimensiones básicas y complementarias, una dimensión individual y una dimensión social. Estas dimensiones a su vez se entrecruzan en cinco elementos definidos claramente por su rol y que le dan su naturaleza a la Universidad: docencia, estudiantado, administración, investigación y extensión (Escotet, 1990).

Evaluar según la Real Academia Española se entiende como señalar el valor de algo, estimar, apreciar y calcular el valor de ese algo y más adecuado para el tema de este trabajo: estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos (Real Academia Española, 2004). Ese algo o ese espacio donde el alumno se desenvuelve es el sistema complejo de la Educación Superior y dentro de él se evalúan esas interacciones dentro de las dimensiones individuales y sociales: el estudiante, el profesor, el administrador, la investigación, el programa, los conocimientos, la enseñanza, la Universidad misma etc.

Acreditar por su parte es hacer digno de crédito algo, probar su certeza o realidad, afamar, dar reputación. Dar seguridad de que alguien o algo es lo que representa o parece (Real Academia Española, 2004). En estos tiempos actuales en los que nadie cree en la palabra del otro, en el que se compran de manera fácil y conveniente las creencias, actitudes, posiciones de los individuos y las instituciones, es que surge y se da un gran valor a la acreditación. No es moda,

no surge de la nada la necesidad de acreditar, pero tampoco surge de políticas impuestas por gobiernos más poderosos o instituciones globalizadoras. Es más bien el resultado globalizado de las necesidades de la gente misma y que es, obviamente, usado por los actores de control y organización a nivel macro: los gobiernos, instituciones multinacionales, etc.

La única forma que demos valor y probemos que ese algo llamado Educación Superior sea lo que dice ser, es evaluando. Evaluando con unos criterios que permitan calcular el valor del sistema, compararlo y permitir un veredicto. Objetivo a esos criterios, pero a la larga subjetivo a lo complejo que puede ser el sistema de la Educación Superior. Vale la pena recordar que Guba y Lincoln por ejemplo, en lugar de validez hablan de confiabilidad y en reemplazo de los criterios convencionales de validez interna y externa, proponen criterios y técnicas de credibilidad y transferibilidad, respectivamente (Denzin & Lincoln, 1994).

Desde el Ministerio de Educación Colombiano se plantean algunos retos sobre la evaluación que nos permite entender cómo las dimensiones del sistema deben interactuar, cómo se maneja actualmente la idea de evaluar por calidad, equidad y bienestar y, como lo he venido planteando, la evaluación no es objetiva y siempre hay un planteamiento ideológico y teórico que no debe ser olvidado, pero que además, no es necesariamente “malo” sino que existe y debe entenderse así, como el resultado de una necesidad.

“En la educación superior de hoy, la evaluación es el instrumento que apunta a evidenciar cuánto y de qué forma está el estudiante adquiriendo el conocimiento y desarrollando habilidades que le permitan su desempeño en el mundo productivo. Esta apreciación permite significar la importancia de la evaluación en una sociedad cambiante con transformaciones que plantean retos y nuevas construcciones epistemológicas para generar una educación de calidad en un mundo globalizado.

En la educación superior se plantea “formar individuos productivos con un alto grado de sentido social”, por lo que hoy en día se hace necesaria la vinculación de éstos dos sectores (productivo y social) en la elaboración, formulación y dinamización de métodos y herramientas evaluativas contextualizadas, que apunten a un fin común en el crecimiento de la sociedad, generando altos índices de productividad, equidad y bienestar” (Varios, 2008).

Se puede ver que el Ministerio de Educación tiene una onda preocupación por hacer ingresar al país en la últimos cambios. El gobierno entiende los cambios

globalizados y pretende que el sistema de la Educación Superior tenga como punto de partida el de formar para la producción. Esto requiere el acoplamiento a las transformaciones, la flexibilidad a los cambios y la búsqueda de lograr transformaciones de calidad, con equidad y bienestar. De tal forma, la evaluación en todos los niveles de la educación están orientados a generar confiabilidad y credibilidad de la calidad.

EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

En 1992 fue expedida la ley 92 por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Los principios redactados en los primeros artículos definen la educación superior como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral. Se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de sus alumnos y su formación académica o profesional. La educación superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado. El Estado garantiza la autonomía universitaria. La educación superior, como aparece también en el artículo 69 de la Constitución Política, será accesible a quienes demuestren poseer las capacidades requeridas y cumplan con las condiciones académicas exigidas en cada caso (Congreso, 1992).

En estos últimos 17 años, desde la promulgación de la Constitución, ha existido una amplia difusión de los derechos de pueblos indígenas, negros y gitanos; se hicieron ajustes en las políticas públicas que ahora incluyen las etnias; aparición pública de nuevos pueblos indígenas y su legalización; participación de representantes de las etnias en instancias estatales; conformación de redes nacionales e internacionales interétnicas; saneamiento y ampliación de los resguardos; recuperación de tierras ancestrales y gran proliferación de organizaciones políticas y sociales de grupos étnicos y de sus simpatizantes (Enciso Patiño, 2004).

Según las fuentes oficiales, la población indígena o amerindia en Colombia, en los inicios del siglo XXI, es de 1'378.884, lo cual quiere decir que los indígenas son el 3,4% de la población del país. Los indígenas colombianos están distribuidos entre más de 80 etnias, de las cuales las más numerosas son los Nasa, Senú y Emberá. Habitan en todos los departamentos, pero los de mayor porcentaje de población indígena son Vaupés (66%), Guainía (65%), Guajira (45%), Vichada

(44%), Amazonas (43%), Cauca (22%) y Putumayo (18%) (DANE, 2005). En la actualidad existen 710 resguardos titulados ubicados en 27 departamentos y en 228 municipios del país, que ocupan una extensión de aproximadamente 34 millones de hectáreas, el 29,8% del territorio nacional (Rodríguez Palau, Hernández Romero, Salamanca Rodríguez, & Ruiz García, 2007).

La ley 30 de 1992 no reglamenta particularidades para las comunidades indígenas, mientras que para la educación básica y media existen decretos reglamentarios que permiten la realización de procesos desde criterios y enfoques coherentes con las realidades culturales. Los informes indican que de cada 10.000 colombianos, solo 6,3 indígenas ingresan al sistema de educación superior. 24,3% lo hacen en programas técnicos, 3,07% en tecnológicos y 72,6% a nivel universitario; hay una alta tasa de indígenas de los que se desconoce qué carrera están cursando, sin embargo un 24% participa en áreas de conocimiento afines a las ciencias de la educación, constituyéndose en la profesión de más alta participación.

Por su parte 21 instituciones de educación superior a lo largo del país mantienen políticas de acceso a la población indígena; la mayoría ofrece todos los programas sin restricción, enmarcados en programas de admisión especiales que otorgan beneficios a indígenas aspirantes con mejores resultados en el examen del ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior). Además, establecen tarifas de matrículas más bajas y convenios de financiación, con la condición de promedios aceptables. Dentro de estos programas se encuentran las becas Fondo Álvaro Ulcué Chocué y el programa PAES (Programa de Admisión Especial) de la Universidad Nacional de Colombia, que incluye un préstamo-beca estudiantil (Guevara Ramírez, 2006).

INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN, EL DISCURSO CONTRA LA POBREZA

La relación educación–pobreza es una relación que ha sido muy documentada en la teoría y que muestra, según algunas investigaciones, que a mayor nivel educativo de la población se disminuyen los niveles de pobreza de la sociedad. De esta conclusión ha surgido como temática de trabajo y de políticas educativas “la inclusión”, como forma de incluir a quienes no han tenido acceso a la educación y de esta manera reducir la pobreza.

La pobreza frecuentemente se define o reconoce en base a consideraciones de carácter económico, según diferentes enfoques y planteamientos. El método más usado, aunque también el más criticado, es la definición a partir de la construcción de una “línea de pobreza” en base a encuestas de hogares, requerimientos mínimos de nutrición, construcción de “canastas” alimentarias básicas y valoración de las mismas, y factores de desarrollo humano tales como escolarización, acceso a la cultura y alfabetismo. Quienes no posean los mínimos establecidos en esa “línea” son considerados “pobres (Bazdresch Parada, 2001).

El Gobierno colombiano ha desarrollado un programa especialmente orientado para la lucha contra este flagelo desde diferentes sectores. Esta iniciativa tiene por nombre “Red para la Superación de la Extrema pobreza (Red Juntos)” e integra salud, educación y vivienda. Básicamente es una estrategia liderada por el Gobierno Nacional para contribuir a que la población más pobre de Colombia y la desplazada por la violencia superen la pobreza (Nacional, 2008).

Sin embargo como todos los planes éste no está libre de incoherencias, incertidumbres y problemas. Silvia Schmelkes resume la paradoja de la Investigación Educativa ante la relación entre educación y pobreza:

“Difícilmente los que nos dedicamos a la educación estamos dispuestos a aceptar que la educación es impotente frente a la pobreza; difícilmente accedemos a admitir que la actividad educativa carece de la capacidad de contribuir a la creación de una sociedad más justa, a la formación de individuos autónomos, creativos y participativos y al mejoramiento del nivel de vida de la colectividad social en la que se encuentran insertos los beneficiarios del hecho educativo” (Schmelkes, 1995).

La puesta en marcha de otro plan gubernamental, complementario al anterior, para la “Educación Inclusiva en Colombia” tiene como propósito una aproximación al conocimiento de las características y particularidades de los llamados grupos poblacionales diversos y vulnerables, que son atendidos en las instituciones educativas. Estas poblaciones se refieren a: étnicas (Afro descendientes, Rom y Raizales), con Necesidades Educativas Especiales (con discapacidad o talentos excepcionales), jóvenes y adultos iletrados, afectadas por la violencia (en situación de desplazamiento, niños, niñas y jóvenes desvinculados de grupos armados al margen de la ley y adultos reinsertados), menores en riesgo social (niños, niñas y jóvenes trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley, y

niños y niñas en protección); habitantes de frontera y población rural dispersa (Nacional, 2008).

En el proceso de gestión de las instituciones educativas, según los lineamientos del Ministerio de Educación, las necesidades de inclusión se reconocen a partir de la aplicación del Índice de inclusión, definido como una herramienta que permite a las instituciones educativas realizar el proceso de autoevaluación de la gestión inclusiva, reconociendo el estado actual en la atención a la diversidad, el análisis de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento para establecer prioridades y toma de decisiones que cualifiquen las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de todos los estudiantes.

Los lineamientos de la herramienta generado por el Ministerio de Educación establece también la metodología para su aplicación y el manual de grabación y procesamiento de datos para obtener los resultados del índice de inclusión por estamento de la comunidad educativa, área de gestión y el global de la institución.

Las prácticas inclusivas se enmarcan en la gestión académica para la atención a la diversidad, en primera instancia se procede a la revisión del currículo, el cual se construye desde la problemática cotidiana, los valores sociales, las relaciones políticas y sociales, las necesidades de las comunidades y de los entornos, y de los recursos necesarios para dar solución a los problemas sociales; se diseña por consenso participativo y tiene como punto de partida las situaciones del contexto por mejorar y las realidades de la institución educativa.

El reto de trabajar currículos desde el enfoque de inclusión está en superar algunas dificultades detectadas en las prácticas pedagógicas como la falta de pertinencia de los currículos, la rigidez de la enseñanza, la actualización de docentes para atender a la diversidad, el trabajo colaborativo y las actitudes discriminatorias, que limitan el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes.

Se promueve la oferta educativa desde currículos flexibles y pertinentes para la atención a la diversidad, en este sentido el país tiene un portafolio de modelos educativos y de didácticas flexibles, producto de las experiencias en diferentes contextos y grupos poblacionales, pero mayoritariamente en educación

básica y media, quedando por desarrollar más experiencias en educación superior.

LO QUE ES Y NO ES

Con los cambios acontecidos a raíz de la Constitución del 91, en Colombia se empezó a profundizar los cambios dirigidos a la transparencia, la equidad y la calidad. Esto se dio a todos los niveles de compromiso del Estado Colombiano y afecto de manera importante al Sistema de Educación Superior, pero algunas cosas son y no son: pertenecen al maravilloso mundo de las normas y leyes, pero su aplicación no siempre se da.

A diferencia de la evaluación en la educación básica y media colombiana, que posee una legislación abundante y variada, la educación superior carece de normas precisas en este terreno. Sin embargo si existe una legislación y una normatividad sobre los criterios y procedimientos utilizados por las entidades estatales para supervisar y evaluar las instituciones de educación superior tanto privadas como oficiales.

La mayoría de sugerencias planteadas sobre evaluación por el Ministerio de Educación en las diferentes herramientas para la acreditación de programas de las Instituciones de educación superior presentan, básicamente, los mismos criterios generales que en educación básica y media. La tendencia es que cualquier camino o método por el cual las instituciones opten sirvan para alcanzar los objetivos y los propósitos que se proponen en el terreno de la calidad educativa y académica de los programas (Cerdeza Gutiérrez & León Méndez, 2005).

Las sugerencias pueden ser resumidas de la siguiente manera: Las normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los estudiantes y evaluación institucional se encuentran enmarcadas en el Decreto 230 de 2002, en él se proponen los siguientes aspectos como elementos claves en la organización, desarrollo curricular, evaluación y promoción de los estudiantes:

- Un currículo con los saberes básicos y universales, sin detrimento de los propios del contexto.
- Necesidades de una evaluación permanente de la calidad.
- Criterios y parámetros unificados alrededor de la evaluación.

- La reprobación y la repitencia deben ser la excepción y no la regla.
- La recuperación de la institución educativa flexible, pertinente, atractiva y formadora.
- Propiciar la mayor participación de la comunidad educativa en las decisiones que afectan a los estudiantes.
- La evaluación es un proceso para mejorar el servicio educativo, que compromete a las instituciones y no sólo los estudiantes.
- El mejoramiento de la calidad es objeto del sistema de inspección y vigilancia.
- El respeto a la autonomía de las instituciones educativas.

Posteriormente con la formulación del Plan Decenal 2006-2010 se discutió la necesidad de reformar el Decreto 230 en lo referente al sistema de evaluación y promoción de los estudiantes, a los contenidos de los currículos y a la articulación del sistema general de evaluación, este último debe adecuarse a las características de la población vulnerable y con necesidades especiales.

Frente a éstas propuestas el Plan contempla: Derogar el artículo 5 del Decreto, el cual se refiere a la evaluación cualitativa de los estudiantes. Regular los procesos de evaluación para evidenciar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Diseñar y aplicar instrumentos de evaluación que permitan determinar el nivel de competencias alcanzado por los estudiantes, docentes y directivos docentes, frente a los estándares de competencias en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y por último rediseñar y orientar los currículos hacia una perspectiva de desarrollo de las dimensiones del ser, la identidad nacional, la democracia y el acceso al conocimiento y la cultura mediante procesos innovadores y de calidad que incentiven el aprendizaje, la investigación y la permanencia en el sistema (Nacional, 2008).

Sin embargo los procesos y los datos no siempre responden a las necesidades de las comunidades indígenas. Ellos como organizaciones no tienen mucha información, sin embargo, existe un primer diagnóstico de la educación superior y pueblos indígenas hecho por los indígenas con apoyo de la IESALC. Las conclusiones más relevantes del diagnóstico es que los indígenas reciben una caracterización “especial” solo en algunos casos y en algunos procesos. De resto los indígenas son considerados como “iguales” y esto se observa también en los procesos evaluativos, pues no existen criterios específicos para ellos y en

las grandes dimensiones complejas de las que está constituida la Universidad no hay criterios para los indígenas.

El gobierno colombiano prácticamente presenta un discurso moderno globalizado en el que las comunidades indígenas solo hacen parte, en la medida en que son pobres y deben ser incluidos para que salgan de esa pobreza, pero de resto son iguales a los demás y por lo tanto deben ser evaluados, seleccionados y acreditados con los mismos criterios que todos los demás actores del sistema de la educación superior. No existen pues criterios especiales y las Universidades solamente reciben mejor calificación si cumplen con las sugerencias de generar políticas para el acceso a poblaciones diversas y vulnerables.

Para los indígenas, en Colombia no existen políticas de educación superior para ellos, a excepción de la Universidad Nacional, que hace unas pruebas específicas para los aspirantes indígenas, las demás universidades atienden a la población indígena en igualdad de condiciones que el resto de la población. En algunos casos otorgan oportunidades para que puedan vincularse con menos dificultad, pero no pasa de allí. Para esto, lo que tienen es que demostrar que son indígenas y los demás requisitos son los de la Universidad.

Los indígenas no están de acuerdo con eso, porque a partir de la experiencia que han tenido en los procesos educativos, en educación primaria y secundaria, tienen claro que la educación debe ser un proceso que esté acorde con las culturas de sus pueblos. En ese caso lo que sostienen es que la educación superior debe ser desde, con y para indígenas, razón por la cual, ante la imposibilidad que la universidad convencional responda a sus demandas, ellos crearon una Universidad Indígena y han iniciado con algunos programas. Para ellos, el Ministerio de Educación nunca ha estado de acuerdo y por supuesto no apoya para nada, están en una lucha para que les acredite los programas que iniciaron. Ya veremos qué pasa (Palechor, 2009).

El proyecto de universidad propia, denominado Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), liderado por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), es resultado de la experiencia organizativa de más de 30 años, en la búsqueda colectiva de una educación propia para los pueblos indígenas, de una educación pertinente a la visión, situación cultural, necesidades y proyección de las comunidades locales, algunas de ellas contenidas en el plan de vida de

cada pueblo (Bolaños, Tattay, & Pancho, 2008).

La necesidad de abordar un proceso formativo universitario se hizo inminente, por parte de los indígenas, ante la urgencia de consolidar el proyecto educativo para que respondiera a las complejas problemáticas y demandas de sus comunidades, de sus planes de vida y de “desarrollo”, de los proyectos regionales y de la situación general del país. Además, se constató que el acceso de ellos a la formación universitaria estaba por debajo de los demás sectores sociales, que la oferta de educación superior existente desliga al estudiante de su cultura, que los programas no son bilingües, que más del 50% de la población matriculada no puede finalizar sus estudios, que la formación ofrecida responde regularmente a necesidades de sectores urbanos y no se ajusta a las necesidades de sectores indígenas rurales.

Desde esta perspectiva, el currículo se asume como proceso de construcción colectiva, cuyos lineamientos, procesos de selección de contenidos, metodologías y estrategias pedagógicas, al igual que las formas de evaluación, constituyen en sí mismos un espacio formativo. En este sentido la evaluación se considera un sistema con múltiples actores y en correspondencia con la construcción colectiva, implica adicionalmente a la autoevaluación del estudiante y de los orientadores una evaluación del proceso formativo del estudiante por parte de la comunidad y sus autoridades (Pancho, 2004).

Para el resto de actores, elementos y procesos evaluables del sistema de la educación superior no hay nada específico para los indígenas colombianos. Hasta el momento la Universidad Indígena y sus programas no han sido acreditados por los motivos señalados y porque siguen en conflicto las dos miradas contradictorias de lo que debe ser la educación superior, por un lado la de suplir las necesidades de las comunidades y por otro lado la de ingresar en el medio internacional.

CONCLUSIONES

Aún persisten profundas desigualdades en el acceso al conocimiento y ante indicios cada vez más fuertes de que se estaría frenando el proceso de expansión de la escolarización, se hace evidente que no es posible sostener una meta de inclusión educativa sobre la base de la exclusión social. Existen esfuerzos gu-

bernamentales y por parte de las organizaciones indígenas, pero, mientras cada uno de los actores mantenga diferentes ideas de cómo deben desarrollarse, continuarán trabajando de manera independiente y chocando de vez en cuando.

En Colombia aún no se reconocen las iniciativas de las organizaciones indígenas en materia de educación superior. Esto obliga que las propuestas autónomas de los pueblos se enmarquen en la formalidad legal y administrativa propia de las instituciones educativas superiores, limitando en gran medida el desarrollo de construcciones curriculares que den cuenta de las realidades propias de sus comunidades, también afectando el acceso por la escasa elaboración que existe en materia de atención descentralizada hacia los territorios indígenas.

Estas limitaciones de orden estructural se reflejan en la ausencia de recursos de financiación de las experiencias desde el Ministerio de Educación, siendo necesario acceder a la cooperación internacional, que también tienen serias limitaciones para la financiación de programas educativos, ya que se entiende que la educación es una obligación de los Estados para con sus ciudadanos.

La evaluación de los procesos indígenas al no estar articulada únicamente al desarrollo individual del estudiante sino a los desarrollos de los territorios indígenas y su mejoramiento, constituye una de las características significativas de retroalimentación comunidad - universidad y viceversa. Y quedaría como una interesante mirada a futuro la opción de nuevas formas de medición, acreditación y evaluación de los actores y procesos exclusivos de la educación superior indígena en Colombia

Queda claro que para el Gobierno Colombiano los indígenas hacen parte de sus preocupaciones políticas por las dos razones esgrimidas a lo largo de este tema: pobreza e inclusión. No pretendo hacer un señalamiento negativo de los cambios acontecidos desde la Constitución del 91, sino que las políticas esgrimidas por el gobierno han demostrado incoherencias. Por un lado se busca terminar la pobreza, parte de ello son los cambios en la inclusión de poblaciones marginadas y abandonadas en el pasado y por otro lado desconoce las necesidades y exigencias políticas y económicas de esas poblaciones.

Hay mucho por hacer, pero como suele pasar en Latinoamérica, no es mucho lo

que en realidad se puede hacer. Los indígenas tienen unas necesidades como comunidades y buscan el apoyo del Estado, las Organizaciones y el conjunto de la sociedad colombiana e internacional para poder solucionarlas. Pero por otro lado el Estado Colombiano tiene unas políticas claras y enfocadas en cumplir con los parámetros de calidad, transparencia y equidad que un mundo globalizado exige. Puede que, si la complejo pero demoledor movimiento de estos procesos lo permiten, estaremos ante el derrumbe de comunidades pequeñas y el reemplazo por grupos más complejos, más flexibles, más resistentes a los cambios pero con muy poco pasado cultural.

REFERENCIAS

- Bazdresch Parada, M. (2001). Educación y pobreza: una relación conflictiva. In A. Ziccardi (Ed.), Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Bolaños, G., Tattay, L., & Pancho, A. (2008). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas. In D. Mato (Ed.), Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior - experiencias en América Latina. Caracas: IESALC - Unesco.
- Cerda Gutiérrez, H., & León Méndez, A. (2005). La evaluación en la educación colombiana: A propósito de un estudio sobre la realidad evaluativa en la Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Congreso (1992). Ley 30 de 1992. Diario Oficial, 40700.
- DANE (2005). Censo general 2005. Bogotá: DANE - Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Enciso Patiño, P. (2004). Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Escotet, M. A. (1990). Evaluación institucional universitaria. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Guevara Ramírez, R. (2006). Experiencias en educación superior indígena en Colombia (Informe de investigación ed.). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Nacional, M. d. E. (2008). Informe Nacional del Colombia - El desarrollo de la educación.
- Palechor, L. (2009). Sobre educación indígena. In C. Moreno Rodríguez (Ed.) (e-mail ed.). Popayan.
- Pancho, A. y o. (2004). Educación Superior Indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza. Educación Superior Indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza.: Universidad de San Buenaventura.
- Real Academia Española (2004). Diccionario de la Lengua Española [Archivo de ordenador :] edición en CD-ROM : multiplataforma, versión 1.0 (22 ed ed.). Madrid: Espasa.
- Rodríguez Palau, E., Hernández Romero, A., Salamanca Rodríguez, L. M., & Ruiz García, F. A. (2007). Colombia una nación multicultural, su diversidad étnica. Bogotá: Dirección de Censos y Demografías.
- Schmelkes, S. (1995). Prologo. In Pieck & Aguado (Eds.), Educación y pobreza. Toluca: Unicef - Colegio Mexiquense.
- Varios (2008). 2008 año de la evaluación del aprendizaje, evaluar es valorar. (Vol. Educación Superior 11). Bogotá: Ministerio de Educación.

Este libro se terminó de imprimir en febrero de 2010.

Se utilizó la fuente Caxton.

Fue diseñado, en Buenos Aires, por Estudio Caos

ISBN-13: 978-2-9600660-6-9



9 782960 088069