



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

Escuela de Posgrado



**Universitat
de Barcelona**

Másteres y Posgrados

Las redes que crean capacidades

El caso de la Red Peruana de Universidades

Tesis para optar el grado de Magíster en

Política y Gestión Universitaria

Estrella Guerra Caminiti

LIMA – PERÚ

2014



*A Fanni Muñoz y a Fidel Tubino por el apoyo, la paciencia
y el cariño con el que me han acompañado en este trabajo.
Si hay alguna idea inspiradora, es de ellos. El resto es mío.*

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo principal destacar la importancia de las redes universitarias, en especial las redes nacionales y, puntualmente, el de la Red Peruana de Universidades, como espacios idóneos para crear capacidades en la generación de conocimiento desde un *ethos* académico. Para ello, se reflexiona sobre el tipo de bien que es el conocimiento en esta nueva era de la información y cómo se desenvuelve en dos esferas: la académica (universitaria) y la económica (mercado). Se plantea las características de la distribución de conocimiento en cada una de ellas y se incide en el peligro que implica, en este nuevo contexto neoliberal que ha brindado las bases para el desarrollo de la era de la información, que la esfera económica se imponga a la esfera académica en el espacio de las universidades. Se propone que las universidades son el espacio por excelencia para la creación y transmisión del conocimiento y, en este sentido, crean las capacidades internas y combinadas para interactuar en este nuevo contexto. Por ello, frente a las evidentes situaciones de desigualdad injusta de origen que caracteriza la realidad Latinoamericana —y que se reflejan en el sistema universitario de sus países—, las redes universitarias plurales, pero con el objetivo común de responder de forma pertinente y responsable a sus sociedades, constituyen a su vez redes que crean capacidades y que pueden llegar a conformar una propuesta contrahegemónica al desarrollo neoliberal del conocimiento y de la educación superior. Se presenta a la Red Peruana de Universidades, por su naturaleza plural y por los objetivos que la orienta, como una posibilidad futura de espacio que se potencie para la creación de capacidades en nuestro país y que contribuya a estrechar las brechas de desigualdad injusta y exclusión.

Palabras clave: red de universidades, creación de capacidades, desarrollo humano, Latinoamérica

ÍNDICE

Introducción	5
Capítulo 1: Conocimiento y Universidad	8
1.1. ¿Qué tipo de bien es el conocimiento?	9
1.2. Las esferas de distribución del conocimiento: entre la universidad y el mercado	16
1.3. La conversión del conocimiento en trabajo calificado: el papel de las universidades	23
Capítulo 2: Las redes universitarias que crean capacidades	27
2.1. De las redes universitarias que crean conocimientos a las redes que crean capacidades	28
2.2. La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe: un ejemplo de red regional que crea capacidades	34
2.3. El Grupo Coimbra de Universidades Brasileñas: un ejemplo de red nacional que crea capacidades	50
Capítulo 3: El caso de la Red Peruana de Universidades	56
3.1. ¿Qué es la Red Peruana de Universidades?	67
3.2. Situación actual de la Red Peruana de Universidades	71
3.3. El reto de la creación de capacidades en la Red Peruana de Universidades	82
Conclusiones	88
Bibliografía	92

INTRODUCCIÓN

El interés por realizar esta investigación surge de una motivación muy concreta: mi actual cargo como Jefa de la Oficina de la Red Peruana de Universidades (RPU) y Entorno de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Siempre he considerado importante cuando se asume un puesto de dirección realizar como punto de partida de la responsabilidad asumida una reflexión documentada que permita comprender claramente lo que el cargo implica en las circunstancias de la institución y de los contextos nacional, regional e internacional. Es la única manera de construir una política adecuada y de que nuestras acciones tengan una estructura y objetivo coherentes. Este trabajo ha constituido una oportunidad para dedicarme a la reflexión de lo que la RPU implica para la PUCP y para el país. Llegar a esta comprensión me ha permitido, además, ir más allá, realizar una exploración acerca de la situación actual de la educación superior universitaria en la región latinoamericana y, en especial en el Perú, lo que sin duda ha contribuido a una mejor formulación de la importancia y de los objetivos que debe cumplir la RPU.

El título del trabajo, “Las redes que crean capacidades”, refleja lo que buscábamos demostrar con este trabajo: que las redes universitarias, y en especial las regionales y nacionales, son herramientas importantes para la creación de capacidades internas y combinadas en las sociedades en las que las universidades asociadas tienen incidencia y, desde esa perspectiva, son un instrumento decisivo para la generación de desarrollo humano. Demostrar este punto es lo que nos permite sustentar también la pertinencia de la RPU en el contexto de la educación universitaria peruana: es una Red que permite el desarrollo de capacidades en un país que sufre grandes desigualdades injustas de origen y que, además, sobrelleva una especial ausencia del Estado en la definición de políticas que regulen el sector y aseguren la calidad del sistema universitario.

Para demostrar los puntos señalados, hemos estructurado el trabajo en tres capítulos. En el capítulo 1 presentamos qué tipo de bien es el conocimiento y planteamos que la nueva era de la información coloca al conocimiento en un lugar central, pues se

convierte en el modo de desarrollo; sugerimos, además, que a la sombra de este era de la información está surgiendo una nueva forma construir conocimiento, al que hemos denominado *conocimiento en red*. Por ello, el conocimiento se distribuye tanto en una esfera académica, propia de las universidades, como en una esfera económica, propia del mercado. Presentamos, también, que la esfera económica intenta imponerse a la académica y una de las expresiones más patentes de ello la constituyen las universidades empresa. Esto nos lleva a tratar de delimitar más claramente la esfera académica y el papel crucial de la universidad en ella como creadora de conocimiento y certificadora de trabajo calificado. Por ello, proponemos que las universidades creen capacidades, tanto internas como combinadas, para llevar adelante planes de vida plenos y dignos.

En el capítulo 2 planteamos que la esfera económica del conocimiento va también de la mano con la irrupción del capital neoliberal en el sector universitario, que es percibido como un “negocio” muy rentable. Por ello, la estructura en red característica de la era de la información, así como el conocimiento en red, deben servir también de sustento para la creación de redes universitarias que, además de constituir espacios contrahegemónicos, sean capaces de crear capacidades pertinentes a las sociedades y regiones en las que se desarrollan. Presentamos como ejemplo dos redes: una regional, la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL); y una nacional, el Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB). Esta presentación nos sirve también como pretexto para explicar, brevemente, las características de la educación superior universitaria en América Latina y, en particular, en Brasil.

Todo este recorrido nos llevará, finalmente, a explorar la RPU en el capítulo 3. Para ello, ofrecemos primero el panorama de la educación superior universitaria en el Perú, así como las redes universitarias que existen. Con esa información de trasfondo nos aproximamos a la RPU y analizamos cómo se ubica en relación al panorama expuesto y cuáles son los retos que le tocaría asumir para incidir de forma efectiva en la creación de capacidades que desemboquen en un verdadero desarrollo para nuestro país, que solo puede entenderse desde las mejoras de las condiciones de vida de sus habitantes. Con este objetivo, luego de exponer brevemente qué es la RPU y cómo se crea, realizamos un diagnóstico de su situación actual para, a partir de él, proponer líneas de trabajo y de desarrollo de modo que cumpla con el objetivo planteado.

La bibliografía sobre redes universitarias no es abundante y no está todavía suficientemente sistematizada. Nos han apoyado en esta investigación lo que hemos podido encontrar en páginas web como la de la Unesco o en las de las mismas redes, como es el caso de la UDUAL. Los textos principales que nos han acompañado en la

reflexión para entender qué tipo de bien es el conocimiento, cómo se distribuye y cuál es el reto de las universidades en el presente siglo son los de Manuel Castells *La era de la información*. *La sociedad red*, Michael Gibbons y otros *La nueva producción del conocimiento*. *La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Michael Walzer *La esferas de la justicia*. *Una defensa del pluralismo y la igualdad*, Martha Nussbaum *Crear capacidades*. *Propuesta para el desarrollo humano*, y el artículo de Boaventura de Sousa Santos “La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad”.

La metodología utilizada para esta investigación ha sido básicamente la de revisión bibliográfica y la de sistematización de la propia experiencia y de los datos con los que se contaba en la Oficina de la Red Peruana de Universidades de la PUCP. El tiempo dado para esta investigación no nos ha permitido realizar entrevistas en profundidad sobre el tema de las redes universitarias a diversas autoridades sobre educación superior universitaria de nuestro país. Esto sin duda hubiera enriquecido y sustentado considerablemente la reflexión del tercer capítulo. Este aspecto del estudio queda pendiente para un desarrollo posterior.

Por último, esperamos que este trabajo constituya un aporte en la reflexión de la importancia de las redes universitarias en general y, de forma específica, de la trascendencia de redes como la RPU en nuestro país.

Capítulo 1

Conocimiento y Universidad

En este primer capítulo presentamos un marco teórico que nos brinde las herramientas de análisis para abordar el estudio de las redes universitarias y, específicamente, de la Red Peruana de Universidades. Para este análisis consideramos que la comprensión de lo que es el conocimiento como principio estructurador de las universidades es fundamental.

Por ello, partimos de un análisis de lo que es el conocimiento como bien social. El hilo conductor del estudio de este capítulo es considerar a la humanidad —en diálogo con el texto de Michael Walzer (1997)— como una comunidad distributiva. Así, exploraremos cómo el conocimiento es un bien generado por el hombre y que es distribuido según normas determinadas por cada sociedad. Será importante entender qué tipo de bien es, si siempre ha sido considerado de la misma manera y si, en nuestro momento actual, tiene una función particular. Para este seguimiento ha sido de suma importancia el texto de Manuel Castells *La era de la información. La sociedad red* (2005) que está en el trasfondo de todo el análisis.

Luego de comprender qué tipo de bien es el conocimiento, nos interesaremos por las esferas de distribución que genera. Con relación a ello, hemos podido distinguir dos tipos de esferas en las que participa claramente: una económica, de la mano con la importancia que tiene el conocimiento para nuestro momento actual como *modo de desarrollo*; y otra académica, que es la que le ha correspondido tradicionalmente a lo largo de la historia y que ha tenido como escenario la institución de la universidad. Cada esfera tiene su propia lógica y nuestro propósito será hacerla explícita, así como mostrar los grandes riesgos y “deformaciones” que se producen cuando una esfera, la económica, intenta imponer su lógica a la otra, la académica.

Por último, en este capítulo plantearemos que el conocimiento como bien se convierte en otro bien tan importante como el trabajo. Es evidente que, desde esta perspectiva, el conocimiento se concibe también como una capacidad que se crea para lograr el desarrollo de un plan de vida dentro de la sociedad, es decir, tiene una incidencia directa en la gran tarea de acortar las brechas de desigualdad injusta que aqueja a la mayor parte del planeta y, muy especialmente, a nuestro país. Para este punto nos ha resultado de suma importancia el texto de Martha Nussbaum *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* (2012).

Nos parece importante aclarar que nuestra reflexión se inserta dentro de un horizonte cultural que es el occidental. Esta declaración nos parece pertinente porque queremos resaltar el carácter contextual de toda investigación y, especialmente, de la que estamos realizando. El conocimiento como bien seguramente ha tenido desarrollos diversos en las diferentes culturas. Nosotros lo analizaremos, como ya lo señalamos, en su relación con la universidad, institución típicamente occidental. También intentaremos comprender el papel que desempeña el conocimiento en el momento actual y, si bien en este sentido quizá la función que cumple pueda identificarse como *global*, no queremos caer en el desenfoco de totalizar su función y no perder de vista que, además de la cultura y sociedad en la que nos encontramos inmersos, existen muchas otras quizá marginales en la actualidad pero, sin duda, con comprensiones de la realidad que deberíamos ser capaces de integrar.

1.1. ¿Qué tipo de bien es el conocimiento?

Son distintas las maneras en las que se ha intentado definir lo específico del ser humano, como ser racional, ser social, ser lingüístico, ser creador de símbolos. Para nuestro análisis, primero, no lo definiremos en singular, sino desde su naturaleza gregaria y, por ello, aludiremos a la humanidad y destacaremos que lo propio de ella es su capacidad para crear comunidades distributivas.¹ En este sentido, nos inscribimos en una corriente comunitaria, que de alguna manera se opone al individualismo desarrollado por el liberalismo; dentro del comunitarismo, por el contrario, se destaca la importancia de las sociedades como el medio de construcción de democracias libres e igualitarias. Así, nuestro acento a lo largo de todo el trabajo estará el establecimiento de comunidades y de las diversas formas en las que los hombres interactúan en ellas.

¹ Para esta definición y los desarrollos posteriores que haremos de ella seguimos a Michael Walzer y lo presentado por él en el texto *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México, D.F.: FCE 1997 [1983].

Si en un primer momento de la historia del ser humano el objetivo de ser gregarios fue conformar una fuerza que le permitiera defenderse de los peligros que pudieran acecharlo, una vez dominada la naturaleza —es decir, liberado de su amenaza constante en la forma de animales que nos acechan o en la forma de sometimiento a encontrar alimento siempre perecible—, el principal objetivo de nuestra vida en comunidad es la de elaborar e intercambiar aquello que producimos a partir de una especialización creciente de nuestras actividades que nos permite, de esta manera, no solo satisfacer nuestras necesidades, sino incluso llevar vidas cultivadas y refinadas.

Aquello que distribuimos son bienes de diverso tipo, bienes que difieren dependiendo de la cultura porque son, precisamente, productos de cada cultura. Corresponde a aquello que ha cobrado un especial significado y que incide en cómo se estructuran las relaciones entre los miembros de esa sociedad. En función de la distribución de bienes se determina lo que se es, la identidad; lo que se hace, el trabajo; y lo que se tiene, la propiedad. Uno de estos bienes, sobre el que sustentaremos toda nuestra investigación, es el conocimiento.

El conocimiento es un bien social cuya concepción ha sido fruto de complejos procesos sociales que le han ido dando forma a lo largo de la historia. Su impacto en la sociedad es de suma importancia porque, a su vez, puede convertirse en otros bienes, como el económico. En este sentido, lo que importa es cómo se aplica el conocimiento para la producción de bienes económicos que generan excedentes. Otorga identidades concretas a los individuos en función de cómo se relacionan con el conocimiento, ya sea de forma académica —cuando lo importante sea la creación del mismo conocimiento como incursión en nuevas formas de pensar o de concebir el mundo— o instrumental —cuando el conocimiento se aplica para lograr un determinado modo de desarrollo—.

Así, para llegar a describir qué tipo de bien es el conocimiento en el momento actual, nos parece importante señalar los hitos que consideramos más importantes en el impacto que ha tenido el conocimiento en la construcción de nuestras comunidades. En un primer momento, y a lo largo de miles de años, el conocimiento cumplía una función eminentemente instrumental. Se aplicaba a la fabricación de los diversos instrumentos que le permitían al hombre sobrevivir, pues estaba sujeto al dominio de la naturaleza. Lo central era la creación de herramientas para cazar, para alimentarse, para vestirse, para defenderse, para guarecerse. El conocimiento se aplicaba en satisfacer las necesidades mínimas y, poco a poco, se fue complejizando y permitiendo el acceso del hombre a nuevas dimensiones: la escritura, los oficios y las primeras profesiones. Junto a estas necesidades *cotidianas*, también encuentra su lugar el ansia de conocer por una necesidad del ser humano de comprender su mundo y su función en él. Nos

encontramos con la figura del filósofo “el que ama la sabiduría” y, con ellos, el nacimiento de los primeros centros dedicados exclusivamente al saber: la Academia de Platón y el Liceo de Aristóteles. Esta ansia de conocimiento es la que más adelante llevó a la cristalización de una institución que perdura hasta nuestros días como referente de la creación de nuevo conocimiento: la universidad. Pedro Henríquez Ureña sostiene que:

[La universidad es] herencia misteriosa de Grecia a la civilización moderna. Es la reaparición del pensamiento libre y de la investigación audaz que abrieron su palestra bajo los pórticos de Atenas; el espíritu curioso y ágil de la Academia y del Liceo reaparecen más tarde en las turbulentas multitudes internacionales, rebeldes a las sanciones de la ley local, que se congregan clamorosas en torno a los estudios de Bolonia, de París, de Oxford, de Cambridge. (1969: 60)

Pero la universidad, propiamente, así como las catedrales y la burguesía, son fruto de la tardía Edad Media europea. Surgen en el siglo XII² gracias al entorno cultural creado por las primeras ciudades europeas. Estas universidades fueron las primeras en otorgar la *licencia* o *facultas docendi* con lo que dieron una proyección *profesional* al conocimiento adquirido y desarrollado en sus claustros al dar origen al oficio de la enseñanza, que luego se extiende a la medicina, al derecho y a la teología. Esta es la gran diferencia entre la Academia y el Liceo, y la universidad. Nos encontramos con centros de conocimiento que no solo se preocupan por el avance del mismo, sino que ahora califica a sus estudiantes para ejercer una función dentro de su sociedad. Desde su inicio, la universidad estuvo estrechamente vinculada y proyectada al contexto en el que se desarrolla; es una respuesta a un nuevo entorno social, económico y cultural. No solo es conocimiento en sí mismo, sino conocimiento aplicado que ingresa a la vida económica de las ciudades.

Pero, ¿qué forma de conocer se despliega en estas universidades cuya consolidación se da en el Renacimiento? El conocimiento en esta época procede por medio de la semejanza en su intento de colocar al hombre en el centro del mundo. Se trata de interpretar, siguiendo un método hermenéutico, el gran libro de la naturaleza y establecer las relaciones de contigüidad que se dan entre el microcosmos y el

² Con relación a la determinación exacta del momento en que surgen las universidades, Carlos Tünnermann cita *La historia de la educación* de los profesores William Boyd y Edmundo King: “Es imposible asignar una fecha exacta al origen de las universidades, por la simple razón de que la primera de ellas debió crecer durante un considerable período antes de llegar a serlo. Lo más que puede decirse es que, en algún momento, alrededor del siglo XII, los estudiantes que provenían de diferentes países comenzaron a aglomerarse en número considerable en determinadas ciudades que habían adquirido fama por la instrucción que sus escuelas proporcionaban [...]. Algunas de estas ciudades, más afortunadas que las demás por contar con grandes maestros, o favorecidas por alguna particularidad en cuanto a su situación geográfica, consiguieron mantener su atractivo; y sus escuelas comenzaron a organizarse como instituciones permanentes, bajo formas de gobierno que su ministraban seguridad a estudiantes y maestros, y consiguieron un claro reconocimiento de parte de las autoridades eclesiásticas y civiles. En este grupo [...] se contaban Bolonia, París y Oxford, las grandes universidades “madre” [...]” (Boyd y King en Tünnermann 2003: 23-24).

macrocosmos en un proceso sucesivo de adiciones que es exuberante e infinito. Interpretar es conocer y, por ello, el conocimiento del mundo se basa en establecer relaciones como la analogía, la simpatía, la conveniencia y la emulación (Foucault 1981). El mundo es predominantemente agrario y el conocimiento que se aplica a la esfera económica busca mejorar la mano de obra y el aprovechamiento de la tierra. Se trata de un modo de desarrollo en el que, siguiendo a Castells, “[...] la fuente del aumento del excedente es el resultado del incremento cuantitativo de mano de obra y recursos naturales (sobre todo tierra) en el proceso de producción, así como la dotación natural de esos recursos” (2005: 48). En este mundo, específicamente en el año 1456, aparece la imprenta. Podríamos rastrear sus antecedentes, pues no surge *ex nihilo*, pero lo que nos interesa más bien es enfatizar sus consecuencias. La manera como se comunica el conocimiento cambia por completo, así como el acceso a él. Como señala McLuhan “Toda tecnología tiende a crear un nuevo mundo circundante para el hombre” (1972) y la imprenta no solo creó un público para el conocimiento para el que lo visual obtuvo el protagonismo entre los diversos sentidos, sino que permitió el desarrollo de las universidades y el surgimiento de las profesiones liberales.

Nos encontramos en los albores de la modernidad. Ahora el hombre dominará la naturaleza; se independiza de ella para sojuzgarla y explotarla según sus necesidades. Descartes inaugura el conocimiento *verdadero*, gracias a la intuición como acto de la inteligencia que permite la elaboración de deducciones a partir de las cuales se ligan las evidencias. Las cosas, entonces, no se conocen en cuanto ellas mismas pueden ser, sino como pueden ser al conocimiento; es el racionalismo del pienso luego existo. Se construyen las nociones de Tiempo y de Historia tal como las conocemos ahora y que nos permite acercarnos a la profundidad que está debajo de la superficie y que está dada por conceptos como origen, causalidad, historia. Esto ha llevado a que aparezcan nuevos objetos cognoscibles, como por ejemplo, el capital; y que se prescriban nuevos conceptos y métodos, como por ejemplo, el análisis de las formas de producción. Con ello, además, adviene un nuevo modo de producción ya entrado el siglo XVIII. En el modo de producción industrial, el conocimiento se aplica a la generación de nuevas energías y cómo ellas se orientan al crecimiento económico. Castells menciona que hubo dos revoluciones:

[...] la primera comenzó en el último tercio del XVIII, se caracterizó por nuevas tecnologías como la máquina de vapor, la hiladora de varios husos, el proceso Cort en metalurgia y, en un sentido más general, por la sustitución de las herramientas por las máquinas; la segunda, unos cien años después, ofreció el desarrollo de la electricidad, el motor de combustión interna, la química basada en la ciencia, la fundición de acero eficiente y el comienzo de las tecnologías de la comunicación, con la difusión del telégrafo y la invención del teléfono. (2005: 64-65)

En cuanto a la universidad como institución, el siglo XIX da lugar a dos modelos que durante mucho tiempo han caracterizado dos tendencias en tensión. Por un lado, encontramos el modelo napoleónico. Se trata de una universidad que está organizada por el Estado para servir a sus propios fines. Es el Estado el que designa a los profesores, establece los objetivos de enseñanza y controla de forma estricta el financiamiento, con el objetivo de formar profesionales que sirvieran a los intereses de la nación diseñada desde el poder central. Es una universidad utilitaria y profesionalizante, que no incluye la investigación. Tünnermann comenta lo siguiente: “El modelo napoleónico [...] descoyuntó la idea unitaria de la institución universitaria medieval y la sustituyó por un conjunto de escuelas profesionales separadas, carentes de núcleo aglutinador. Su tarea fue preparar los profesionales que necesitaban la administración pública y la sociedad. La investigación dejó de ser cometido de la universidad y se reservó exclusivamente a las academias” (Tünnermann 2003: 34).

Por otro lado, encontramos el modelo alemán. Este fue impulsado por Wilhelm von Humboldt en la Universidad de Berlín. Su principal característica es centrar la vida universitaria en la investigación, tanto en ciencias como en humanidades. Se buscaba formar comunidades de investigación, enseñanza y aprendizaje; su expresión más interesante fue el seminario: asignaturas en las que los diferentes temas de conocimiento no se presentaban como acabados sino en permanente construcción e indagación por parte de los profesores y los alumnos. La libertad de cátedra y la plena autonomía para el desarrollo del conocimiento fue lo que orientó este modelo. Este énfasis en la investigación y la ciencia pura implicó que la universidad alemana dejara fuera las ciencias aplicadas que se desarrollaron en las Escuelas Técnicas Superiores (Hochschule). Así,

El modelo de la Universidad de Berlín es la antítesis del modelo napoleónico. He aquí algunos conceptos expresados por Humboldt en las pocas páginas de su propuesta: “Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín”: el núcleo esencial de la Universidad está constituido por la indisoluble unión de la “ciencia objetiva” y la “formación subjetiva”. Toda pretensión económica, social o estatal sobre la Universidad debe ser rechazada. Lo único que cuenta es la investigación científica y la formación humana. La coacción de tener que “pasar a la vida práctica” desfigura el “ideal de la ciencia”. Los objetivos utilitaristas malogran la libertad de la Universidad. (Tünnermann 2003: 35-36)

En el siglo XX, a partir de la década del 70, con la aparición de las primeras computadoras, Manuel Castells (2005) postula que comienza a gestarse una nueva *edad* llamada la era de la información. Lo característico de ella es que el modo de desarrollo —es decir, la tecnología por la que el trabajo actúa sobre la materia prima para llegar a un producto— está determinado por el conocimiento y la información como los elementos fundamentales que impulsan la productividad. Mientras que en las

etapas anteriores el conocimiento se aplicaba a diversas tecnologías para producir bienes de consumo y excedentes a partir de insumos como la tierra o la energía, ahora el conocimiento se aplica para la generación de nuevo conocimiento: el conocimiento es la fuente de producción. El conocimiento, y la información que se deriva de él, ayudan a generar más conocimiento y a procesar la información en un círculo constante que se retroalimenta a sí mismo. Como señala Castells “Usuarios y creadores son los mismos” (2005) en este incesante proceso tecnológico de superación.

Si la imprenta implicó un nuevo mundo circundante, la Internet lo recreó totalmente. Esta era informacional no se habría extendido a todas las esferas de la interacción social, si no fuera por la Internet. Ella es la que determina la estructura de red —o de galaxia, según McLuhan, en una imagen más abarcante aún— que caracteriza a esta nueva manera de configurar el conocimiento. Si antes el referente del conocimiento era el *faro*, puntos de conocimiento que irradiaban su saber cristalizados en las universidades, ahora la imagen es la de la red, una estructura abierta que se expande sin límites bajo la lógica de la interconexión de nodos. Anula el tiempo y el espacio. Los acontecimientos, el conocimiento, la economía se transmite en tiempo real a todos los puntos del globo que estén conectados a la red. Y es importante señalar otra gran consecuencia: el conocimiento no se circunscribe a los ámbitos académicos o instrumentales que habíamos señalado hasta ahora, el conocimiento, además de estos ámbitos, se convierte en la fuerza productiva que mueve las economías del mundo. Por ello, el conocimiento y la información pasan a formar parte de todos los procesos de producción y, en consecuencia, de todas las diversas áreas de la vida. Como explica Castells:

De este modo, el paso del industrialismo al informacionalismo [la era de la información] no es el equivalente histórico de la transición de las economías agrícolas a las industriales, y no puede equipararse al surgimiento de la economía de servicios. Existen agricultura informacional, industria informacional y actividades de servicios informacionales que producen y distribuyen basándose en la información y el conocimiento incorporados al proceso de trabajo por el poder creciente de las tecnologías de la información. Lo que ha cambiado no es el tipo de actividades en las que participa la humanidad, sino su capacidad tecnológica de utilizar como una fuerza productiva directa lo que distingue a nuestra especie como rareza biológica: su capacidad superior para procesar símbolos. (2005: 15-136)

Esta nueva sociedad red —definida por Castells como “[...] estructuras abiertas, capaces de expandirse sin límites, integrando nuevos nodos mientras puedan comunicarse entre sí, es decir, siempre que compartan los mismos códigos de comunicación” (2011: 551) es la herramienta y el sustento material que da lugar a una nueva forma de construcción del conocimiento. Michael Gibbons y otros en su texto *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en*

las sociedades contemporáneas llaman a esta nueva manera de construir el conocimiento modo 2 en oposición al modo 1 que se identifica con la construcción de conocimiento disciplinar que tiene como modelos la física empírica y la matemática de Newton. Nosotros preferimos llamar a este modo 2 *conocimiento en red*, puesto que su desarrollo solo es posible en la era de la información. El conocimiento en red surge y se sustenta sobre los pilares del modo 1, pero se configura de manera totalmente diferente. Ambos se complementan e interrelacionan, lo cual no deja de presentar dificultades. Esto se debe a que, por lo general, el conocimiento en red se produce por una exigencia del mercado y esto puede desembocar en que, como veremos más adelante, se imponga una lógica económica al trabajo académico. A continuación presentamos de forma resumida algunos de los principales atributos que Gibbons y otros plantean para el modo 2 o conocimiento en red.

- *El modo 2 se produce en el contexto de aplicación.* El contraste entre modo 1 y 2 se produce entre la solución del problema que se lleva a cabo siguiendo los códigos de práctica relevantes para una disciplina en particular, y la solución del problema que se organiza alrededor de una aplicación concreta. [...] Tal conocimiento tiene la intención de ser útil para alguien, ya sea en la industria o en el gobierno o para la sociedad. El conocimiento se produce siempre bajo un aspecto de negociación continua [...] es el resultado de un proceso en el que se puede decir que operan los factores de la oferta y la demanda. [...] La producción de conocimiento se difunde a través de la sociedad. Esa es la razón por la que también hablamos aquí de conocimiento socialmente distribuido.
- *Transdisciplinaridad.* El conocimiento en red hace algo más que conjuntar una gama diversa de especialistas para que trabajen en equipo sobre problemas. [...] Los determinantes de una solución potencial suponen la integración de diferentes habilidades en una estructura de acción, pero el consenso puede ser solo temporal. [...] la configuración de la solución final estará normalmente más allá de cualquier disciplina individual que contribuya a la misma. [...] Es capacidad de solución de problemas en movimiento.
- *Heterogeneidad y diversidad organizativa.* La producción de conocimiento en red es heterogénea en términos de las habilidades y la experiencia que aporta la gente a la misma. La composición de un equipo dedicado a solucionar un problema cambia con el tiempo, y las exigencias evolucionan. Eso no está planificado ni coordinado por ningún cuerpo central. [...] Esto da lugar a un aumento en el número de lugares potenciales en los que se puede crear el conocimiento; su producción ya no se hace solo en las universidades y facultades. [...] Para ello han surgido nuevas formas de organización para adaptarse a la naturaleza cambiante y transitoria de los problemas abordados.
- *Responsabilidad y reflexividad social.* [...] Trabajar en el contexto de aplicación aumenta la sensibilidad de los científicos y tecnólogos ante las más amplias implicaciones de lo que están haciendo. [...] Ello se debe a que el tema sobre el que se basa la investigación no se puede contestar solo en términos científicos y técnicos. [...] Al difundirse la reflexividad dentro del proceso de investigación, las humanidades también están experimentando un aumento en la demanda para la clase de conocimientos que tienen que ofrecer. (Gibbons y otros 1997: 14-20)

Precisamente, la forma de producir las nuevas tecnologías del conocimiento y de la información es, en su gran mayoría, a través del conocimiento en red. Un ejemplo

paradigmático es la creación misma de Internet. Como señala Castells “La creación y el desarrollo de Internet en las tres últimas décadas del siglo XX se derivó de una combinación única de estrategia militar, cooperación de grandes proyectos científicos, espíritu empresarial tecnológico e innovación contracultural” (2011: 77). La primera versión de 1969 como red de computadoras se llamó Arpanet pues nació en ARPA (Advances Research Projects Agency) del Departamento de Defensa de Estados Unidos e integró cuatro nodos conformados por la Universidad de California en Los Ángeles, el Stanford Research Institute, la Universidad de California en Santa Bárbara y la Universidad de Utah. Esta red se fue utilizando cada vez más con fines científicos y fue extendiéndose a más universidades hasta ir mutando su forma a lo que hoy conocemos como Internet; finalmente se privatizó y así es como ha seguido creciendo en capacidad hasta la fecha.

En este nuevo escenario, lo importante ya no es dominar la naturaleza, sino preservarla. Es la lógica que anima a los movimientos ecologistas cuando buscan mantener los entornos naturales o volverlos a construir. La naturaleza es una construcción cultural, buscamos revivirla de un modo que ya siempre será artificial. Así, la cultura siempre remite a la cultura. “[...] nuestra especie ha alcanzado el grado de conocimiento y organización social que nos permitirá vivir en un mundo predominantemente social. Es el comienzo de una nueva existencia y, en efecto, de una nueva era, la de la información, marcada por la autonomía de la cultura frente a las bases materiales de nuestra existencia” (Castells 2005: 558). Todo se tiñe de cultura, de conocimiento, de producción humana.

En esta nueva era, el conocimiento se despliega, entonces, como eje central en dos esferas que para nosotros serán objeto de reflexión: la académica, desarrollada en las universidades, y la económica, determinada por las exigencias del mercado. En el siguiente acápite, intentaremos explorar lo que eso implica.

1.2. Las esferas de distribución del conocimiento: entre la universidad y el mercado

El análisis que realizaremos en este apartado tiene como supuesto lo que Walzer afirma para los bienes sociales, estos son un “producto inevitable del particularismo histórico y cultural” (1997: 19) y, por lo mismo, son plurales en sus manifestaciones. Esto perfila su forma de distribución, quiénes los distribuyen y cómo.

Nuestro planteamiento se sustenta en que el conocimiento es un bien social. Y esto es así porque, como hemos expuesto en el apartado anterior, para la humanidad el

desarrollo del conocimiento ha sido una necesidad cuya satisfacción le ha permitido la subsistencia y el lugar que ocupa en nuestro planeta. La forma de lograrlo ha ido cambiando a lo largo de nuestra historia como especie. Lo hemos podido constatar a partir de nuestra relación con la naturaleza: primero de sobrevivencia, luego de dominación y, en la actualidad, de recreación cultural. El conocimiento fue el medio a partir del cual nos comprendemos a nosotros mismos, nuestro entorno y desarrollamos la tecnología que nos permitió manipular nuestro mundo. El punto es que en el siglo que estamos viviendo, el conocimiento se ha convertido no solo en el medio, sino en el objetivo. Al convertirse en la materia prima de la fuerza productiva, todas nuestras necesidades pasan por el desarrollo de conocimiento y el dominio de información. El conocimiento es, entonces, un bien complejo porque se transforma en trabajo, en objetos, en procesos y todo ello, finalmente, se transforma en dinero que se rige por la lógica y dictadura del mercado. Por ello, como profundizaremos luego, estar al margen del conocimiento en nuestras sociedades occidentales es no contar con las capacidades que permitan el despliegue de un plan de vida.³ De ahí el significado central que cobra el conocimiento como bien social en nuestro momento actual, significado que se comparte como resultado de un largo proceso histórico social. Se trata de lo que Walzer define como un bien dominante, ya que “[...] los individuos que lo poseen, por el hecho de poseerlo, pueden disponer de otra amplia gama de bienes” (1997: 24) y el conocimiento se transforma, además, en prestigio y poder.

Al interior de este bien que es el conocimiento podemos distinguir, a su vez, dos significados sociales diferentes, a los que ya hemos hecho referencia antes. Uno de ellos es el que se desenvuelve en un ámbito académico y que tiene como campo de acción a las universidades. El otro es el que se desenvuelve en un ámbito económico, es decir, el conocimiento que se genera a partir de una demanda del mercado. Cada uno de ellos determina una esfera autónoma, aunque se interrelacionan en muchos momentos; sin embargo, cada esfera tiene una lógica interna de distribución diferente y establece relaciones sociales acorde con su especificidad.

La esfera académica tiene dos objetivos primordiales: la creación de nuevo conocimiento y la comunicación de ese nuevo conocimiento. Por su parte, la creación de nuevo conocimiento siempre implica una comunidad de construcción de nuevo conocimiento. Necesitamos de lo que otros han hecho, necesitamos conocer hasta dónde han avanzado e insertarnos en esa malla de descubrimientos, reflexión e

³ Entendemos el concepto de “plan de vida” como la expectativa de realización que una persona tiene a lo largo de vida. Para ello se fija objetivos que pueden ser a corto, mediano y largo plazo. Esto implica que pueda desarrollar las capacidades que le permitan alcanzar esos objetivos y lograr una vida de dignidad y bienestar para él/ella y la familia que conforme.

investigación para dar un paso adelante, para junto con los otros, y por los otros, lograr que la frontera del conocimiento se ensanche. Quien se dedica a producir nuevo conocimiento sabe que depende de otros y que lo que produzca será libremente compartido, porque solo adquiere su real dimensión en esta esfera de libre comunicación. Es imprescindible el intercambio y la retroalimentación de los pares. Este circuito de comunicación cobra unas dimensiones nunca antes vistas gracias a la Internet. Los entornos colaborativos, la rapidez con que se comunican los hallazgos y el volumen de conocimiento producido, sin duda, nunca antes fue igual. El modelo de hombre renacentista, capaz de dominar todo el conocimiento de su época es ahora impensable. La era de la información también impone características particulares a la esfera académica: de igual forma se estructura desde la lógica de la red, pero sigue manteniendo su carácter colaborativo de libre intercambio.

La esfera académica, además, responde al principio del reconocimiento que surge de los pares en función de la calidad de los aportes que se realicen al avance del conocimiento. Como señala Walzer: “[...] la vieja máxima de que hay cosas que el dinero no puede comprar, es no solo normativa sino también fácticamente verdadera” (1997: 17). Así pues, los principios que norman las relaciones sociales en la esfera de la producción de conocimiento son completamente distintos a los que rigen el mercado. Sin embargo, debemos reconocer que la producción de nuevo conocimiento en las universidades es un trabajo. Es un bien que se transforma en otro bien social decisivo para la realización de un plan de vida: se transforma en un medio de vida. Esto es lo que se consolida en una carrera académica, con lo que el trabajo, a su vez, se transforma en dinero y, por ello, el académico, también participa de la esfera económica que le permite otro tipo de intercambios. Sin embargo, es importante señalar que el trabajo académico se *monetiza* en función del significado social que adquiere para cada comunidad dicho trabajo, al margen de lo que sus aportes al avance del conocimiento puedan implicar; como señalamos, estos no pueden medirse en dinero, ¿cuánto podría valer la famosa ecuación de Einstein “ $E=mc^2$ ”? es evidente que sería un completo despropósito pensar que se le puede poner un precio. Para el *ethos* académico, el prestigio juega un papel de gran importancia, incluso mayor que el económico.

En las universidades también se cumple el segundo de los objetivos de la esfera académica, el de la transmisión de conocimiento o, más bien, el de la enseñanza. Este segundo objetivo o esfera de distribución del conocimiento tiene un significado social muy importante, porque se trata de la comunicación del conocimiento organizado y sistematizado de forma que quien la recibe desarrolle progresivamente una serie de capacidades que le permitan, a su vez, desempeñarse con solvencia en la aplicación de

ese conocimiento a un área de interacción humana; es lo que denominamos una profesión. La aplicación del conocimiento se traduce en trabajo especializado que, al igual que el trabajo académico, se monetiza en función del significado social que cada sociedad le atribuya. Y, si bien al académico que enseña, es decir, al profesor, se le asigna un sueldo —un precio a su trabajo— la relación que establece con sus alumnos, cuando distribuye su conocimiento, pertenece a una esfera académica, muy distinta de los principios que determinan los intercambios económicos. La relación maestro-alumno se construye sobre el reconocimiento de que el profesor tiene una capacidad y calidad académica ejemplar. Se construye a partir del respeto y la admiración; al igual que no se le puede asignar un precio al nuevo conocimiento, tampoco se le puede asignar un precio a una clase inspiradora en la que además de conocimiento se transmite una actitud frente a él y, a su vez, nos abre nuevas posibilidades. Sin duda, la era de la información también deja su huella en la enseñanza: abre posibilidades de relación profesor-alumno anulando las distancias. Efectivamente, la educación a distancia ha ganado cada vez más terreno. Podemos incluso hablar de campus virtuales y de la posibilidad de interactuar en una misma aula virtual con compañeros que provengan de diferentes partes del mundo, lo que resulta enriquecedor. Sin embargo, la comunidad de enseñanza y aprendizaje, al igual que la de creación de nuevo conocimiento, siempre se regirá por el intercambio libre y el reconocimiento. Sus canales de interacción son totalmente distintos a aquellos por los que se dan los intercambios económicos.

La esfera académica que hemos presentado hasta aquí es la que se identifica plenamente con lo que con lo que Gibbons y otros han identificado con el modo 1. Para la universidad formar parte del conocimiento en red implica un gran reto. Por un lado, porque históricamente no ha proyectado su quehacer a responder a las necesidades de su entorno y, por otro, porque el conocimiento en red implica insertarse en un *ethos* económico, en una lógica de mercado. Es cierto que la universidad no puede estar de espaldas a esta nueva forma de crear conocimiento, pero es importante que esté atenta a lo que el *ethos* económico implica, pues como veremos más adelante, este se va imponiendo cada vez más al *ethos* académico. Una clara expresión de ello es lo que se conoce como *la guerra de patentes*. Paul David y Dominique Foray en su artículo “Una introducción a la economía y a la sociedad del saber” llaman la atención sobre ello. Ellos señalan que el crecimiento del volumen de creación intelectual y su consiguiente necesidad de propiedad ha creado una situación paradójica: “Mientras que se dan las condiciones tecnológicas (codificación y transmisión a un costo reducido) para que cada uno pueda beneficiarse de un acceso inmediato y perfecto a los nuevos conocimientos, el número cada vez mayor de derechos de propiedad intelectual prohíbe

el acceso a esos nuevos conocimientos en esferas que hasta ese momento se habían preservado [...]” (2002: 13). Ellos son muy críticos de este proceso, ya que consideran que la propiedad intelectual preserva una esfera económica que estaría restringiendo el desarrollo de una esfera académica:

Por consiguiente, hay un espacio para la propiedad intelectual. Mas no hay ninguna solución sencilla a este problema económico y la respuesta a las preguntas hechas (¿hacen falta derechos y en caso afirmativo qué tipo de derechos?) variará según los casos, las esferas y las situaciones. En particular es evidente que la creación de derechos de propiedad sobre los conocimientos, que son a su vez fuentes de nuevos conocimientos (herramientas de investigación, bases de datos, conocimientos genéricos) producen enormes desperdicios ya que a lo que se prohíbe tener acceso no es únicamente un bien de consumo (un poema o un programa musical) sino un factor de producción. Se limita así el progreso colectivo del saber al impedir que este pase de mano en mano, se enriquezca, y sea comentado y recombinado por otros. (David y Foray 2002: 14)

Así pues, la situación es totalmente diferente cuando el conocimiento se mueve en una esfera económica como ocurre con el conocimiento en red. En este caso, al conocimiento se le asigna un precio con el que ingresa a un circuito de oferta y demanda. Es la lógica de la competencia, del cliente siempre tiene la razón, de la ingeniería de procesos para lograr la mayor rentabilidad, de los estudios de mercado para encontrar donde están los nichos de negocio, es decir, todo debe traducirse en generar un consumo que cree excedentes, que cree capital. La inflexión, la vuelta de tuerca, es que, como lo planteamos en el apartado anterior, en la era de la información la materia prima que alimenta el sistema de producción es el mismo conocimiento. Pero, conocimiento que se *monetiza*, al que se le pone un precio porque se transforma en tecnología, en procesos, en bases de datos, en *know how*. Y, para realizar estas transformaciones, como lo hemos visto, es necesario trabajadores calificados que manejen conocimientos y que sean capaces de generar conocimientos a partir de problemas concretos que luego ingresen al circuito del mercado. No obstante, la creación de capacidades que se da en las universidades tiene en esta era informacional una importancia y trascendencia que nunca antes tuvo. La universidad está sustentado la materia prima que define este nuevo modo de desarrollo informacional.

Este nuevo escenario la coloca en una situación vulnerable. Las esferas académica y económica del conocimiento tienen principios internos, como hemos visto, muy diferentes y lo propio es mantener la autonomía de cada una de estas esferas. Walzer señala que “[...] los bienes sociales tienen sus propias esferas de operación en las que producen sus efectos de manera libre, espontánea y legítima” (1997: 32); sin embargo, cuando esto no se respeta, cuando una intenta imponerse a la otra y trasladarle su lógica de interacción, se produce lo que Walzer denomina como “tiranía”: “[...] la

inobservancia de estos principios [internos de cada esfera distributiva] es la tiranía. Convertir un bien en otro cuando no hay una conexión intrínseca entre ambos es invadir la esfera en la que otra facción de hombres y mujeres gobierna con propiedad” (Walzer 1997: 32). Así, la era informacional que extiende a todos los aspectos de la vida cotidiana y extiende a ellos su lógica económica, también lo hace con la esfera académica del conocimiento. Se impone a los principios internos de interacción de las universidades y encontramos entonces que entienden su labor como relación entre empresa (universidad) y cliente (alumno) en la que la razón siempre la tiene el alumno y todo el proceso formativo se acomoda a ello, buscando lograr una mayor rentabilidad de él. Se busca una formación que prepare una élite competente para la tecnología y los negocios —este es el enfoque utilitarista de formación de *capital humano*—, que garantice buenos índices del PBI per cápita, aunque sepamos que eso no ayuda a eliminar las grandes brecha de desigualdad injusta de origen. Dentro de este marco, la universidad debe seguir un modelo de negocio y no un modelo educativo, para el que sabemos que:

No importa la distribución de la riqueza ni la igualdad social. No importan las condiciones necesarias para la estabilidad democrática. No importa la calidad de las relaciones de género y de raza. No importan los otros aspectos de la calidad de vida que no están vinculados con el crecimiento económico [...]. (Nussbaum 2010: 34)

Lo que prima es que la universidad tenga una oferta que le permita posicionarse en el mercado. De esta manera se pierden los intercambios libres de conocimiento y la formación de comunidades de pensamiento y trabajo colaborativo, pues se busca monetizar todas las interrelaciones de modo que la universidad se convierta en una *empresa* viable. Por ello, las materias que tienen más éxito son las ciencias exactas y las que más fácilmente pueden apoyar el desempeño laboral en una era de la información: la administración de empresas, de recursos humanos, de procesos, etc.; la economía y todas las herramientas econométricas; la informática y el manejo de software; el marketing y la publicidad; en desmedro de materias como la filosofía, la historia, la literatura, el arte o la antropología. En palabras de Martha Nussbaum: “Es más, aquello que podríamos describir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir, el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta” (2010: 20).

Se impone el *modelo de negocio* universitario y surge la universidad empresa. En un reciente artículo titulado “Sobre el trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior” (2014), Noam Chomsky nos

presenta varias de las características de este *modelo*. Una de ellas es el elevado número de profesores contratados, con lo que se traslada el esquema de los trabajadores temporales de las empresas a las universidades con el objetivo de disminuir los costos sociales para la institución. Pero esto no solo implica dejar desprotegido al profesor contratado en este aspecto, sino, lo que es todavía más perverso, impedirle la construcción de una carrera académica y, con ello, de la realización de su plan de vida. Philip Altbach, en su libro *Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo* (2009), presenta un interesante resumen de los cambios que se están dando en la estructura docente de las universidades:

Los futuros docentes diferirán del modelo académico tradicional en varios aspectos:

- Habrá menos docentes de tiempo completo.
- Habrá más docentes *part-time*, que serán responsables de enseñar en una cantidad limitada de cursos y que tendrán poca o ninguna participación en la comunidad académica y escaso contacto con los estudiantes.
- Habrá más docentes de tiempo completo con designaciones transitorias [es decir, contratados]. Estos docentes serán como un lumpen proletariado académico, y deberán ir de un empleo a otro, con pocas perspectivas de lograr una designación permanente. [...]
- Los docentes se dedicarán menos a la investigación. Habrá menos docentes en puestos que permitan llevarla a cabo.
- Los profesores estarán, en términos generales, menos capacitados en lo académico, ya que “los mejores y más brillantes” se sentirán cada vez menos atraídos hacia la docencia. (2009: 29-30)

La otra cara de la moneda es el crecimiento de la capa de administrativos en las universidades; pues, siguiendo el esquema económico empresarial es importante la descripción de los procesos, el aseguramiento de una calidad que garantice un adecuado control y, con ellos, la dominación de los diversos aspectos de la vida universitaria. Emilio Gautier cita a Aguerrondo para presentar como el concepto de calidad aplicada a la educación es un préstamo de teorías del desarrollo económico de corte neoclásico:

La aparición del concepto de “calidad de la educación” se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo, del hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de la eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por fenómenos aislados, que se recogen en el producto final. (Gautier 2012: 24)

Todo esto es precisamente lo que Benjamin Ginsberg, de forma un tanto apocalíptica, denuncia en su texto *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters* (2011). Otra consecuencia de esta lógica de mayor productividad es la de aumentar el número de alumnos por aula, con lo que también se

obstaculiza y entorpece la interacción maestro-alumno. La intromisión de la esfera económica en la académica se manifiesta de muchas maneras, como lo hemos señalado, una última que quisiéramos mencionar es la tiranía de los ránkines. Ellos determinan qué universidades son las mejor cotizadas como si se tratara de acciones de bolsa. Así, más que una propuesta educativa lo que se construye es una marca. Además, se traslada la responsabilidad de ello a los académicos y a la necesidad de la producción de nuevo conocimiento, como si ello siguiera la lógica de la producción en masa. Esto ha derivado en que proliferen los congresos y simposios con el objetivo de cumplir con la exigencia del plan de trabajo anual. Dentro de esta misma mecánica de oferta y demanda, surgen muchas revistas académicas que cobran a los autores por publicar sus artículos académicos trasladando a la esfera académica el principio de exclusividad y privilegio propio de una esfera económica que explota el concepto de *very important people* (vip) para su propia rentabilidad. La universidad va cediendo de esta manera cada vez más a la tiranía de una esfera económica en lugar de profundizar en la reflexión de su propia esfera y de sus especificidades, de modo que pueda profundizarlas, afianzarse en ellas y comunicarlas con decisión.

1.3. La conversión del conocimiento en trabajo calificado: el papel de las universidades

A partir de lo expuesto podemos constatar la importancia central que cobran las universidades en la era de la información. Altbach resalta esta importancia señalando las diversas dimensiones en las que incide:

[La universidad] Sigue desempeñando un papel necesario en la sociedad moderna, como institución que educa, lleva adelante investigaciones, aporta oportunidades para la movilidad social y certifica el carácter de experto y la competencia profesional. Las universidades se han convertido en menos de un siglo, de pequeñas instituciones elitistas que llevaban a cabo una misión educativa limitada, en uno de los principales motores de una sociedad basada en el conocimiento. (2009: 24)

Es decir —siguiendo con lo planteado por Nussbaum en su texto *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* (2012)— las universidades contribuyen con la tarea de crear capacidades internas, aquellas que desarrolla cada individuo, para insertarse, de diversas maneras, en un ámbito laboral. En este sentido, será importante definir lo que esto significa tanto a nivel de la persona en sí misma, como a nivel social.

Desde el enfoque de capacidades propuesto por Nussbaum, se establece una lista de 10 capacidades centrales que constituyen “Lo mínimo y esencial que se exige de una vida humana para que sea digna [...]” (2012: 53). Para cumplir con ello, estas capacidades

centrales deben superar un umbral mínimo. De forma resumida, ellas son: vida; salud física; integridad física; sentidos, imaginación y pensamiento; emociones; razón práctica; relación de armonía con otras especies animales y del mundo natural; juego y ocio; control sobre el propio entorno, tanto político como material. Obviamente, enunciadas de forma tan escueta resulta cada una ellas bastante ambigua. Nussbaum da precisiones sobre cada una de ellas que nosotros desarrollaremos en la medida que sean útiles para nuestra reflexión; sin embargo, es importante mencionar que insiste en que su delimitación final debe estar dada por cada contexto social y cultural. Estas capacidades centrales deben estar garantizadas para cada persona y son irreductibles: ninguna puede reemplazar a la otra sin que ello implique un “dilema trágico”. También se pone el énfasis en que su delimitación siempre debe permitir que se la ejerza de forma libre y como fruto de una elección. Por ejemplo, la capacidad de integridad física implica, entre otras cosas, “[...] disponer de oportunidades de satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas” (2012: 53) lo que trae consigo la posibilidad de que cada persona pueda elegir su opción sexual y el método anticonceptivo que considere conveniente, entre otras decisiones; siempre, y en todas las situaciones, será sujeto de respeto y su dignidad humana debe estar garantizada.

La capacidad de elegir puede ser suspendida en ciertas ocasiones muy particulares, como en el caso de los niños: “[...] exigirles ciertas formas de funcionamiento (como, por ejemplo, la educación obligatoria) es defendible como prelude necesario de la capacidad adulta” (2012: 46). Precisamente, la educación está también entre las capacidades centrales que se refiere a los *sentidos, imaginación y pensamiento*. Sobre este Nussbaum precisa: “Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo “verdaderamente humano”, un modo formado y cultivado por una educación adecuada que incluya (aunque ni mucho menos esté limitada a) la alfabetización y la formación matemática y científica básica” (2012: 53). Claramente nos estamos refiriendo a la educación básica. Es casi de consenso unánime de todas las naciones que esta debe ser obligatoria, gratuita y universal, y que es al Estado al que le toca velar por que así sea. Pero, cuando nos referimos a la educación superior y, especialmente, a la universitaria, la situación es diferente. Ya no nos encontramos frente a una capacidad central, aunque sí frente a una capacidad interna.⁴

⁴ Nussbaum define capacidad interna como “[...] [los] rasgos y aptitudes entrenadas y desarrolladas, en muchos casos, en interacción con el entorno social, económico, familiar y político” (2012: 41).

cuyo desarrollo dependerá a su vez de las capacidades combinadas⁵ que definirán lo que la persona será capaz de hacer y de ser en un determinado contexto socio-cultural.

La educación universitaria permite que la persona pueda desarrollar las habilidades internas que se refieren al trabajo intelectual, al trabajo calificado y, lo que es más importante, permite una realización personal como parte del diseño de un plan de vida; es, asimismo, el medio más efectivo y masivo de movilidad social. En este sentido, su desarrollo se enmarca dentro de la capacidad central de la *razón práctica*. Gracias a esta capacidad: “Puede formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida. (Esta capacidad entraña la protección de la libertad de conciencia y de observancia religiosa)” (2012: 54). A esta capacidad central, a su vez, Nussbaum le atribuye un “papel *arquitectónico*” por su capacidad para organizar la vida y tener una “presencia dominante sobre las demás” (2012: 59). Encontramos una gran coincidencia en el papel que tiene la formación universitaria en la vida de las personas: es el armazón sobre el que se construyen expectativas, metas, crecimientos, progresos, prosperidad, bienestar, logros e ilusiones. Si esto lo podemos reconocer a nivel personal, desde una perspectiva social la formación universitaria se convierte en un bien social importante. Su significado hemos tratado ya de explicarlo cuando hemos analizado el rol central que tiene el conocimiento en esta era de la información. Tiene una repercusión directa en el modo de desarrollo que tienen las sociedades actuales.

Así pues, las universidades —en su función de formar para el trabajo calificado— inciden directamente en la creación de capacidades que permiten el desarrollo de “seres y hacer” de las personas, así como en el desarrollo de las sociedades con una importancia no igualada en épocas anteriores. Sin embargo, no constituye una capacidad central y, en consecuencia, no es deber de los estados garantizar su acceso universal y gratuito. Su regulación se define, más bien, dentro del terreno de los acuerdos que se traducen en políticas públicas y que perfilan el país que queremos construir. Su importancia, entonces, es crucial para acortar las brechas de exclusión o de desigualdad injusta de origen.⁶

La universidad es, por consiguiente, una de las instituciones más relevantes en las sociedades actuales. Ellas no solo han sido los motores que han impulsado el desarrollo

⁵ Definidas por Nussbaum como las habilidades de una persona, sus capacidades internas, “[...] que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (2012: 40).

⁶ Hemos querido precisar el término ‘desigualdad’ con la calificación de ‘injusta de origen’ porque consideramos que la desigualdad es inherente a nuestra vida en sociedad. El problema se da cuando esa desigualdad desde un primer momento, desde el origen, es tan marcada y dramática que no solo se vive como injusta, sino como excluyente porque no se da opción a superarla.

de la tecnología que ha desembocado en esta era informacional, sino que también han pasado a estar signadas por las características de dicha era y, en ese sentido, se han convertido también en instituciones *informacionales*. El aspecto que nos interesa destacar, de todo aquellas consecuencias que puede implicar ser instituciones *informacionales*, es la capacidad de interconexión, de establecer redes. Planteamos que estas redes que se construyen entre las universidades —que pueden tener diversas formas de expresión como convenios, intercambios de alumnos y profesores, investigaciones conjuntas, redes de cooperación, etc.— tienen una característica en común: la virtud de crear capacidades entre sus participantes; capacidades que tienen incidencia directa tanto entre sus participantes, tanto de forma individual, como en las sociedades en las que se producen. Inciden directamente en mejorar la formación de trabajadores calificados y en la construcción de nuevo conocimiento. Precisamente, la importancia de las redes universitarias será el tema que abordaremos en el siguiente capítulo.



Capítulo 2

Las redes universitarias que crean capacidades

En el capítulo anterior intentamos presentar la inmersión de nuestro mundo actual en una nueva era, la del conocimiento, y cómo, a partir de la forma en que el conocimiento se produce y transmite en la universidad, participa de dos esferas: económica y académica. En este capítulo daremos un paso más al reconocer que esta esfera económica, con sus características informacional de globalización, actividad transnacional y funcionamiento en red, está teñida de neoliberalismo. En el caso del ámbito académico, plantearemos que el neoliberalismo no colabora en construir un proyecto nacional de universidad debido a que se rige por las reglas globales del flujo libre de capital sin considerar las peculiaridades y necesidades de cada país y región. En esta reflexión nos sustentamos en lo planteado por Boaventura de Sousa Santos en su artículo “La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad”. Así, siguiendo la línea planteada por De Sousa Santos, para construir una universidad nacional —en el sentido de que responda a los requerimientos y realidad de la sociedad en la que se inserta— se debe desplegar una estrategia contrahegemónica, es decir, alternativa al neoliberalismo, cuya principal herramienta es la creación de redes universitarias regionales y nacionales que tengan la capacidad de crear capacidades y que no sean únicamente redes de generación de conocimiento. Sin embargo, como explicaremos más adelante, para que estas redes tengan la capacidad de generar capacidades entre sus participantes y sean nodos de desarrollo deben conformar también comunidades.

Teniendo como trasfondo esta reflexión, presentaremos primero una red regional que consideramos que se inserta en la lógica anteriormente planteada. Esta es la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) con sede en México, D.F. Hemos elegido esta red porque consideramos que la Red Peruana de Universidades (RPU),

sobre la que trataremos en el último capítulo y objetivo final de esta reflexión, puede aprender mucho de ella, sobre todo, en cuando a su organización y el enfoque latinoamericano que da a sus líneas de trabajo. Finalmente, presentaremos una importante red nacional, el Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) con sede en Brasilia. Este es un ejemplo de red nacional plural, que a escala muy diversa y salvando distancias, es análoga a la RPU. El estudio de los objetivos, estructura, áreas de trabajo y forma de interacción de estas redes nos ayudarán a realizar un balance de las potencialidades y obstáculos que pueden enfrentar en la generación de capacidades y en la construcción de proyectos nacionales y regionales de educación superior universitaria.

2.1. De las redes universitarias que crean conocimientos a las redes que crean capacidades

Anteriormente describimos la diferencia entre el ámbito económico de distribución del conocimiento y el ámbito académico, además de puntualizar algunos de los conflictos que surgen cuando el ámbito económico busca imponerse al académico. En este acápite buscaremos explicar cuáles son los mecanismos que sustentan esta imposición al plantear que reside en la introducción del modelo neocapitalista, o neoliberal, de producción a la esfera académica. De alguna manera ya lo anunciamos cuando presentamos el conocimiento en red y la *guerra de patentes*. Lo que plantearemos en este apartado es que el conocimiento en red se sustenta, a su vez, en una economía en red y que existen universidades que han logrado vincularse en redes de conocimiento exitosamente —preservando su *ethos* académico— conformadas por miembros que se reconocen como pares. Estas son redes que surgen en los centros económicos que están mejor insertados y vinculados con los centros económicos neoliberales y con los productores de conocimiento; del mismo modo, son las que mejor han logrado insertarse en lo que hemos denominado antes como *conocimiento en red*. Un ejemplo paradigmático de este tipo de red es la Associated Universities, Inc. (AUI) que nace en el año 1946 como una red de investigación y desarrollo dedicada al estudio de la física, biología e ingeniería. Las universidades fundadoras son la Universidad de Columbia, la de Cornell, la de Harvard, la Johns Hopkins, el Instituto Tecnológico de Massachusetts, la de Pennsylvania, la de Princeton, la de Rochester y la de Yale. Cuenta con importantes proyectos de investigación, observatorios, laboratorios y varios premios nobel. Es el tipo de red a la que se refieren David y Foray en su artículo “Una introducción a la economía y a la sociedad del saber”: “[...] comunidades en las que, por definición, la mayor parte de sus miembros son productores de conocimiento y en las

que instituciones específicas impulsan a cada uno a “liberar” y compartir su saber y que, por último, han sido siempre pioneras históricamente en la utilización de nuevas tecnologías de información” (2002: 9).

Frente a esta nueva hegemonía proponemos que una alternativa para las regiones y países que no constituyen los centros de desarrollo neoliberal de esta nueva era de la información es conformar una corriente contrahegemónica que ayude a construir una producción de conocimiento pertinente a la singularidad de su entorno, obviamente, sin desconocer lo que ocurre en los centros de conocimiento. Para las redes universitarias que se construyen con este objetivo es que proponemos el concepto de *redes universitarias que crean capacidades*. Mientras que las redes universitarias que crean conocimiento, como señalamos, están compuestas por pares; las redes universitarias que crean capacidades son plurales e incorporan a miembros con fortalezas desiguales. La gran diferencia entre ambos tipos de redes estriba en que las redes que crean conocimientos lograrán, sin duda, que el conocimiento avance; sin embargo, no incidirán en disminuir las brechas de desigualdad que aquejan a sus países o regiones, por el contrario, propiciarán que se sigan ensanchando en la medida en que aprovechan y se sustentan en una economía neoliberal solo enfocada en el crecimiento económico. Por el contrario, las redes universitarias que crean capacidades se construyen desde un enfoque de desarrollo humano que busca, a través del trabajo e investigación colaborativa incidir precisamente en acortar las brechas de desigualdad injusta de origen. Para que esto sea posible es necesario insertarse en esta nueva era informacional reelaborando sus características económicas desde una lógica universitaria de creación de capacidades centrado en un *ethos* académico. Esto significa, entre otras cosas, aprovechar la base material que aportan las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información para crear redes académicas que aporten en la construcción y desarrollo de la sociedad en la que se insertan desde las necesidades de esa sociedad, de esa comunidad, de esa nación. Estas necesidades, obviamente, para los países latinoamericanos suelen tener un cariz muy distinto al que anima a la economía neoliberal transnacional que tiene sus centros en el primer mundo. Nuestros países deben resolver todavía graves situaciones de exclusión y de desigualdad injusta de origen, y, por ello, el enfoque debería estar en la generación de capacidades que garanticen una igualdad de oportunidades a cada miembro de la sociedad y no en la generación de mayores excedentes para el incremento del capital dentro de un modo de desarrollo informacional. Es la gran diferencia que implica enfocarse en una perspectiva individual que rescate el entramado de la vida de cada persona a enfocarse en una racionalidad utilitarista que solo se preocupa en medir los índices de crecimiento económico y en calcular costos, beneficios y valor agregado.

Ricardo Cuenca en su artículo “Argumentos filosóficos sobre la desigualdad. Balance crítico de la noción” llama la atención sobre los peligros que se desprenden del aumento de las brechas de desigualdad en el mundo:

En los últimos años, la desigualdad es cada vez más evidente para las sociedades, aunque la preocupación por comprenderla y, en algunos casos, por combatirla pertenezca especialmente a un sector intelectual. Una gran cantidad de informes provenientes de agencias de la cooperación internacional y de la academia ofrecen información contundente sobre las profundas brechas entre ricos y pobres, entre indígenas y no indígenas, entre hombres y mujeres, entre zonas urbanas y zonas rurales. Las conclusiones mayores son que existen desigualdades que interrumpirían el desarrollo, desacelerarían el crecimiento económico, atentarían contra la cohesión social y frenarían el fortalecimiento de la democracia, pero, también, que es el Estado quien tiene una responsabilidad directa en combatir dichas desigualdades, ya sea eliminándolas o menguándolas. (Cuenca: 2011a: 31)

Uno de los factores, sino el determinante, que está incidiendo en el aumento de esta desigualdad es el sistema neoliberal. Castells explica que el desarrollo de la era informacional no hubiera sido posible sin las condiciones que proporcionaba un nuevo tipo de capitalismo. Explica que este proceso comenzó en la década del 80:

Cuando los aumentos del precio del petróleo de 1974 y 1979 amenazaron con situar la inflación en una espiral ascendente incontrolada, los gobiernos y las empresas iniciaron una reestructuración en un proceso pragmático de tanteo que continuó en la década de 1990, poniendo un esfuerzo más decisivo en la desregulación, la privatización y el desmantelamiento del contrato social entre el capital y la mano de obra, en el que se basaba la estabilidad del modelo de crecimiento previo. En resumen, una serie de reformas, tanto en las instituciones como en la gestión de las empresas, encaminadas a conseguir cuatro metas principales: profundizar en la lógica capitalista de búsqueda de beneficios en las relaciones capital-trabajo; intensificar la productividad del trabajo y el capital; globalizar la producción, la circulación y los mercados, aprovechando la oportunidad de condiciones más ventajosas para obtener beneficios en todas partes; y conseguir el apoyo estatal para el aumento de la productividad y competitividad de las economías nacionales, a menudo en detrimento de la protección social y el interés público. La innovación tecnológica y el cambio organizativo, centrados en la flexibilidad y la adaptabilidad, fueron absolutamente cruciales para determinar la velocidad y la eficacia de la reestructuración. (2005: 48-49)

Y, en esta era informacional, el sector de la educación superior universitaria era especialmente atractivo para desplegar la maquinaria neoliberal. De Sousa Santos precisa que la educación se incluyó en el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (AGCS, en inglés GATS por General Agreement on Trade in Services) de la Organización Mundial de Comercio que entró en vigor en 1995. El objetivo de este acuerdo fue liberalizar este sector a partir de la eliminación progresiva de barreras comerciales de modo que se favorezca el flujo libre de capital. La principal consecuencia es que se mercantiliza la educación superior universitaria y la universidad en sí misma, según este modelo, se transforma en una empresa. A su vez, esto repercute en que el Estado retraiga el porcentaje del gasto nacional que destina a la educación

universitaria y la deja en manos de la inversión privada. De esta manera, la universidad responde a las exigencias del capital y en ella se reproduce su sistema de desigualdad entre universidades con fines de lucro y universidades sin fines de lucro; entre universidades que buscan formar e investigar, y universidades que funcionan como fábricas de profesionales.⁷ Como vimos en el capítulo anterior, esto se refleja en la imposición de la esfera económica a la académica lo que se traduce en que la educación universitaria ya no se concibe como un bien público que debe estar garantizado por el Estado. La educación universitaria no es, entonces, una cuestión de ciudadanía sino de capacidad adquisitiva, por ello los alumnos se convierten en consumidores a los que se debe satisfacer para asegurar los ingresos.

En este contexto, la universidad va perdiendo su legitimidad, porque es percibida por la sociedad como una empresa que solo responde a sus propios intereses económicos y de ganancia. Dadas así las cosas, ¿cómo se espera que la universidad sea un centro de reflexión de los problemas de desigualdad injusta que aquejan a la sociedad si su denuncia irá en contra de sus propios intereses, por ejemplo?, ¿cómo se pensarán los temas de políticas de inclusión y de reconocimiento de las diferencias si ello atenta contra una lógica de mercado que solo se orienta a su público objetivo? La capacidad crítica, propositiva, ciudadana y de participación en un proyecto de país de la universidad se diluye al mismo ritmo que se condensa su globalización neoliberal.

Este proceso lleva a la desvirtualización de muchos de los principios más importantes de la definición misma de universidad. Por ejemplo, el de autonomía. Este principio se enmarca, desde el surgimiento de las universidades en la Edad Media, en la libertad de cátedra, en la libertad de pensamiento y de expresión que debe acompañar a la investigación y la educación para que realmente sean fructíferas. Pero, desde la tiranía de una esfera económica, se la reclama para poder adaptarse mejor a la lógica capitalista. Lo mismo ocurre con el auge de la formación continua. El ritmo acelerado de los cambios que se producen en el sector empresarial se impone también a la universidad y esta se convierte más bien en formación para un mercado continuo, con exigencias siempre cambiantes. De Sousa Santos sintetiza de la siguiente manera las imposiciones de un paradigma mercantil en el ámbito universitario que hacen que:

[...] las relaciones entre los públicos relevantes sean relaciones mercantiles; que la eficiencia, la calidad y la responsabilidad educativa sean definidas en términos de mercado; que se generalice en las relaciones profesor-alumno la mediación tecnológica (basada en la producción consumo de objetos materiales e inmateriales); que la

⁷ Sin duda estamos presentando solo los puntos extremos de la tendencia. Sin embargo, entre ellos existe una amplia gama de posibilidades. Por ejemplo, podemos reconocer universidades con fines de lucro que forman de manera responsable a los profesionales que egresan de sus aulas, a universidades con fines de lucro cuya enseñanza es de dudosa calidad ya que su único interés es lograr la máxima rentabilidad posible.

universidad se abra (y se torne vulnerable) a las presiones de los clientes; que la competencia entre los “operarios de la enseñanza” sea el estímulo para la flexibilidad y la adaptabilidad a las expectativas de los empleadores; que la selectividad se oriente por la búsqueda de los nichos de consumo (léanse reclutamiento de estudiantes) con más alto retorno para el capital invertido. (2012: 149)

Esta situación amenaza, como ya lo mencionamos, con intensificar las brechas de desigualdad injusta de origen tanto al interior de los países como entre los bloques norte y sur; del mismo modo, se enfrenta la amenaza de una nueva forma de colonización, que toma una forma transnacional y neoliberal. Frente a ello, se puede oponer una respuesta contrahegemónica, que no dé la espalda a los procesos de globalización, sino que más bien pueda insertarse en esta nueva era informacional, pero de forma constructiva a partir de un diálogo con las fuerzas transnacionales de modo que no anulen la posibilidad de construir un proyecto acorde con las necesidades de cada nación. Esto implica poder reconocer los propios problemas y encontrar los medios que nos permitan solucionarlos progresivamente. Está demostrado que el mejorar los índices macroeconómicos y de ingreso bruto per cápita, y el mantener un ritmo de crecimiento sostenido no inciden en la mejora de la calidad de vida de cada uno de los habitantes de un país. No garantiza que se logre inclusión y acortamiento de las grandes brechas de pobreza y miseria en la que vive gran parte de la población de nuestros países, en palabras de Martha Nussbaum: “[...] producir crecimiento económico no equivale a producir democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales” (2010: 36).

El camino para enfrentar esta situación, en el caso de la educación universitaria, lo encontramos de la mano de De Sousa Santos:

[...] el único modo eficaz y emancipador de enfrentar la globalización neoliberal es contraponerle una globalización alternativa, una globalización contrahegemónica. Globalización contrahegemónica de la universidad, en cuanto bien público, significa específicamente lo siguiente: las reformas nacionales de la universidad pública deben reflejar un proyecto de nación centrado en las preferencias políticas que califiquen la inserción del país en contextos de producción y de distribución de conocimientos cada vez más transnacionalizados y cada vez más polarizados entre procesos contradictorios de transnacionalización, la globalización neoliberal y la globalización contrahegemónica. Este proyecto de nación debe ser resultado de un amplio contrato político y social especificado en varios contratos sectoriales, siendo uno de ellos el contrato educativo y dentro de este el contrato de la universidad como bien público. La reforma tiene por objetivo central responder positivamente a las demandas sociales para la democratización radical de la universidad, poniendo fin a una historia de exclusión de grupos sociales y de sus saberes, de la que ha sido protagonista la universidad durante mucho tiempo, desde antes de la actual fase de globalización capitalista. (2012: 161)

La forma de hacer viable el proyecto propuesto por De Sousa Santos para la educación superior universitaria es a través de la creación de redes universitarias nacionales que

permitan potenciar lo que debe distinguir propiamente a la universidad: formación de pregrado y posgrado, investigación, responsabilidad social, y vinculación con y para el sector productivo de la sociedad. Es importante que quede claro que la formación superior no es lo mismo que la formación universitaria. La definición de universidad debe ser consensuada y debe partir de cómo contribuye al proyecto de desarrollo de cada país, por ello solo se podrá lograr a partir de la conformación de redes.

Pero deben ser redes que creen capacidades a partir del trabajo e investigación colaborativos. La universidad, de acuerdo con su misión de formación a investigación, tiene la responsabilidad de desarrollar lo que Nussbaum denomina capacidades internas. Como ya hemos mencionado antes, el desarrollo de las capacidades internas que promueve la universidad es la que permite que los individuos puedan llevar adelante un plan de vida pleno. La sociedad, y en especial el Estado, deben preocuparse de impulsar la educación y la investigación como una manera de desarrollar las capacidades internas de las personas. No obstante, estas capacidades internas no se pueden desenvolver exitosamente si de forma paralela no se promueven las capacidades combinadas, esto, como ya lo señalamos, corresponde a “[...] las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales [internas] y el entorno político, social y económico.[...] son la totalidad de las oportunidades que dispone para elegir y para actuar en su situación política, social y económica concreta” (Nussbaum 2012: 40). Y en este aspecto la universidad también tiene una gran responsabilidad, pues dentro de su misión de extensión hacia el entorno, puede, a partir de la reflexión y de la investigación, proponer políticas públicas que garanticen las capacidades combinadas de los ciudadanos e incidir en su aplicación. Dentro de este marco, las redes universitarias que crean capacidades, tal como las concebimos plurales y diversas, constituyen comunidades con la capacidad de sumar sus fortalezas para el desarrollo tanto de capacidades internas como de capacidades combinadas con el objetivo de lograr un proyecto común.

Y, en este contexto, la característica de comunidad que debe identificar a la red nos parece crucial. Una comunidad en la que, como señala Bauman “[...] el hecho de estar unidos, lejos de exigir semejanza o de promoverla como un valor ambicionado y perseguido, en realidad se beneficia con la variedad de estilos de vida, ideales y conocimientos que agregan fuerza y sustancia a lo que hace que todos ellos sean como son... es decir, a lo que los hace diferentes” (2002: 188). Lo que buscamos es construir una red que genere capacidades a partir de una comunidad genuina que sea abarcadora y perdurable, y que no caiga en lo que Bauman define como comunidades de guardarropa o carnaval (2002: 210), de ocasión, “[...] comunidades que tienden a ser volátiles, transitorias, “monoaspectadas” o “con un solo propósito”. Su tiempo de vida

es breve y lleno de sonido y furia. No extraen poder de su expectativa de duración sino, paradójicamente, de su precariedad y de su incierto futuro, de la vigilancia y de la inversión emocional exigida por su frágil pero furibunda existencia” (2002: 210).

Así pues, las redes de conocimiento que crean capacidades son aquellas capaces de constituir comunidades plurales que buscan como objetivo común desarrollar su actividad dentro de un proyecto de país que las legitime y logre responder de forma alternativa a la ofensiva neoliberal; una red que legitime a la universidad como un bien social. Esto, sin perder la perspectiva de aprovechar la base material que brindan las nuevas tecnologías del conocimiento y de la información, de manera que se logre una vinculación con el contexto global coherente con las posibilidades de producción y desarrollo adecuadas para el país. Redes que aprovechen la construcción de conocimiento en red desde la comprensión de sus posibilidades y pertinencia.

2.2. La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe: un ejemplo de red regional que crea capacidades

Para continuar con nuestra reflexión, es importante comenzar a ubicar la situación de nuestra región a la luz del contexto presentado hasta el momento. Debemos precisar que la mayoría de los textos que estudian el problema de la educación superior delimitan un espacio Iberoamericano que incluye en consecuencia a España y Portugal. Resulta interesante pues estos dos países comparten también un espacio diferente, el Espacio Europeo de Educación Superior al cual se han ajustado y que, por lo mismo, tienen realidades y estructuras educativas difícilmente comparables con las de América Latina. Sin embargo, pueden servir de bisagra para acercarnos a un proceso de creación de un espacio de educación superior universitario que ha sido diseñado en función de la realidad de la región europea y que constituye una red que no se somete necesariamente a la lógica neoliberal. Precisamente, Boaventura de Sousa Santos lo propone como una experiencia que se puede analizar y tomar como posibilidad:

Pienso que en la constitución de una red podría ser útil tener como ejemplo a la Unión Europea. Como ya mencioné, la política universitaria europea busca crear una red universitaria europea que prepare en conjunto a sus universidades para la transnacionalización de la educación superior. Aunque no esté de acuerdo con el excesivo énfasis en el aspecto mercantil de la transnacionalización, pienso que es una estrategia correcta, porque parte de la verificación de que las relaciones entre las universidades europeas se pautaron, hasta hace muy poco, por la heterogeneidad institucional, una enorme segmentación y un casi total aislamiento recíproco, es decir, unas condiciones que desde el principio debilitan la inserción de las universidades europeas en el contexto de la globalización de la educación superior. Lo que está haciendo la Unión Europea a nivel internacional entre los países que la integran, es en verdad una tarea mucho más difícil que la exigida a nivel nacional. Si una región central en el sistema mundial, por esta situación de

vulnerabilidad a escala global en este campo decide prepararse a lo largo de más de una década para remediar, a través de la constitución de una red de universidades —en la lógica de lo ocurrido en otras áreas del comercio mundial—, no me parece que se deba esperar menos de eso, especialmente de los grandes países periféricos, como Brasil [...]. (2012: 182)

Precisamente esa es la situación de nuestros países respecto al conocimiento, el de estar en la periferia de los centros donde se produce el conocimiento. Es la reproducción del sistema de desigualdad que establece dónde se ubican los centros de poder. En este caso queda claro que los principales centros académicos son Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Alemania. Esto también otorga un papel específico a cada uno: los centros de conocimiento son los creadores de nuevo conocimiento y los que establecen también las pautas de sus características, intercambio, distribución y excelencia; en tanto que a la periferia le queda el papel de distribución de conocimiento y de usuario de ese conocimiento, entendido esto en líneas generales. Es muy difícil que una región pueda revertir su situación de periferia, pues los contextos en los que se desarrolla son totalmente distintos. Sin embargo, podemos encontrar algunos centros periféricos como es el caso de Brasil, con la Universidad de Sao Paulo, y de México, con la Universidad Nacional Autónoma de México que, efectivamente, constituyen un centro de conocimiento para América Latina. Es pertinente plantearnos si efectivamente nuestras universidades deben intentar seguir la lógica de los grandes centros de conocimiento o producir modelos que sean acordes a sus propias realidades nacionales y regionales. Si consideramos el tamaño de la academia en Estados Unidos: “[...] más de 600,000 profesores de educación superior, que constituyen aproximadamente el 25% de la población académica mundial. Existen más de 3,000 instituciones dedicadas a la educación superior y las bibliotecas norteamericanas son las principales compradoras de libros y revistas, constituyendo el principal mercado para los materiales académicos en inglés” (Altbach 2009: 310) nos queda claro que serán sus reglas las que se impongan a las periferias —como por ejemplo que sea el inglés la lengua franca de la academia—, siempre y cuando la periferia no consiga consolidarse en una red que establezca pautas según sus propias realidades.

Si bien lo mencionado describe lo que ocurre a nivel mundial, las mecánicas de centro y periferia del conocimiento se reproduce a diversas escalas. Por ejemplo, a nivel regional en América Latina la UNAM es un centro de conocimiento —aunque a nivel mundial se le reconozca como un centro periférico—. En el caso de nuestro país, también podemos observar las mismas dinámicas; la PUCP es un centro de conocimiento. Y, al igual que a nivel mundial, los centros de conocimiento nacionales y regionales imponen sus reglas a las periferias. Por ello, la creación de redes universitarias desde el enfoque de creación de capacidades es pertinente, porque permite la interacción de centro y

periferia con el objetivo de acortar esas distancias y lograr comunidades de conocimiento, investigación y aprendizaje más democráticas.

Así pues, a nivel mundial, a América Latina se le asigna el papel de periferia y de usuarios del conocimiento, consumidores y reproductores de lo producido en las zonas céntricas —salvo los casos de grandes universidades de investigación como las mencionadas anteriormente que, desgraciadamente, son la excepción y no la regla—. A esto se agrega, además, que para satisfacer las crecientes exigencias de una era de la información que demanda cada vez más trabajo calificado y, como vimos, no tiene fronteras y sigue una lógica neoliberal, la Organización Mundial del Comercio incluye a la educación como un servicio. Esto se vuelve especialmente significativo cuando una organización de la Unesco como el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) expresa lo siguiente: “En un contexto de globalización y comercio internacional, el proceso mismo de producción de conocimiento depende de fuerzas del mercado. Por lo tanto, el conocimiento producido por las instituciones se ha convertido en una mercancía como cualquier otra, que se intercambia según las reglas del Acuerdo General Sobre el Comercio de Servicios (GATS). La comercialización de la educación superior atrae la inversión de capitales, estimula la competencia, genera ingresos que a veces son más elevados que en otros sectores y globaliza la educación superior” (citado en Educación Superior en Iberoamérica Informe 2011: 22). Esto implica dar un sustento a la expansión de una educación universitaria neoliberal y hegemónica en América Latina que toma la forma de inversión privada para la creación de universidades empresa que funcionan bajo la imposición de una esfera económica sobre la académica.

Efectivamente, el aumento de la matrícula en América Latina ha crecido de forma considerable desde el año 1990. Ernesto Villanueva, en su artículo “Perspectiva de la educación superior en América Latina” analiza la evolución de la educación superior desde la década de los noventa. Precisa que la gestión deficiente, las lentas estructuras burocráticas, la insuficiente cobertura, la falta de actualización de los planes de estudio, etc. llevaron a considerar que la mejor manera de modernizar la educación superior en la región era disminuyendo la presencia e inversión del Estado y permitiendo que la inversión privada ocupara el lugar que se dejaba libre:

El razonamiento indicaba que si el Estado se involucraba menos en determinados temas, eso permitiría un mejor uso de los recursos, una gestión más eficiente, y la posibilidad de que el mercado y/o la sociedad civil —dos actores que fueron vistos como clave de cualquier desarrollo en esos años— tuvieran espacio para generar y aplicar iniciativas propias. En cuanto a la educación superior, se apuntaba a diversificar las fuentes de financiamiento, lo cual podía entenderse de varias maneras: una reducción del peso del presupuesto del Estado a ser compensado por los propios estudiantes a través

del arancelamiento de los estudios, la gestión de las propias instituciones para conseguir fondos adicionales, la reestructuración de los modos de organización institucional para reducir costos y/u obtener recursos extras, etc. A su vez, el desarrollo de la educación privada permitiría responder a la creciente demanda, y ofrecer opciones que diversificarían y ampliarían el sistema. (2010: 88)

Con ello, evidentemente, el crecimiento de alumnos matriculados se incrementó considerablemente como se muestra en la tabla 1.

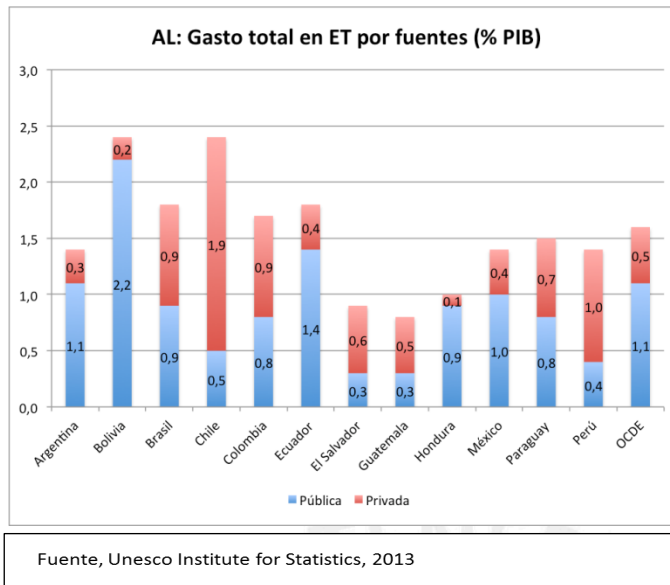
Tabla 1
Crecimiento de la matrícula en América Latina

	1990	1995	2000	2005
Argentina	915,817	1,303,000	1,724,397	2,074,458
Bolivia	122,993	166,101	278,530	390,143
Brasil	1,566,451	1,759,703	2,694,324	4,732,778
Chile	249,482	344,942	452,177	653,119
Colombia	487,448	644,188	934,085	1,208,337
Costa Rica	74,170	94,113	141,929	186,208
Cuba	265,660	134,101	129,125	348,841
Ecuador	173,481	174,924	263,902	304,261
	1990	1995	2000	2005
Rep Dominicana	102,069	136,607	284,134	322,311
El Salvador	88,118	112,266	115,239	123,713
Guatemala	92,044	117,501	158,646	255,307
Honduras	43,117	55,536	87,886	135,832
México	1,252,027	1,532,846	2,047,895	2,458,892
Nicaragua	39,750	50,769	85,113	112,367
Panamá	52,510	68,727	116,887	146,415
Paraguay	28,906	43,912	82,265	155,727
Perú	564,294	718,427	775,248	944,105
Uruguay	371,548	76,581	93,744	131,586
Venezuela	513,458	612,599	803,980	1,247,705
Total América Latina	6,703,442	8,146,843	11,269,127	15,932,105

Fuente: Villanueva, Ernesto. Perspectivas de la educación superior en América Latina

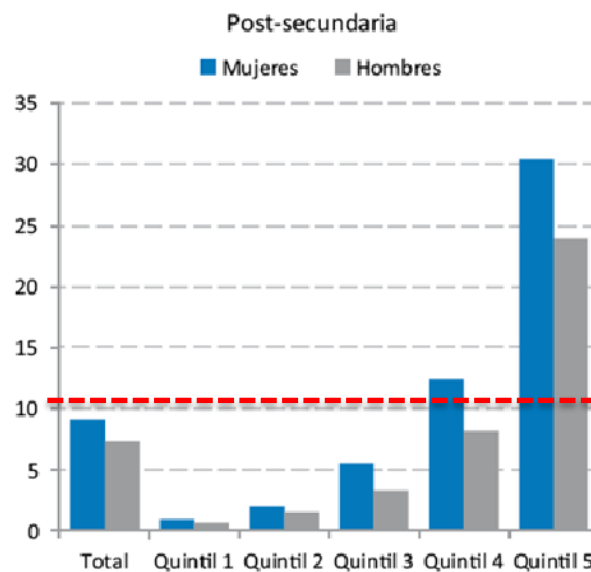
Y, de la mano de lo anterior, como era previsible, se incrementó en América Latina el gasto de la educación superior universitaria privada que empezó a superar con creces el gasto público. Eso se aprecia en el gráfico 1.

Gráfico 1



Esto, obviamente, implica que, aunque la educación universitaria se democratice y pueda ampliar su acceso a nuevos sectores de la población, al ser una educación privada se deja librada a las mecánicas propias del mercado de oferta y demanda, lo que la vuelve costosa. Esto sigue reproduciendo el patrón de desigualdad injusta de origen y exclusión que caracteriza a nuestros países. En el siguiente gráfico, podemos observar que quienes logran graduarse siguen siendo los estudiantes que provienen de los quintiles 4 y 5 de la población, la de mayores ingresos:

Gráfico 2
América Latina y el Caribe (18 países): jóvenes que post-secundaria por quintiles de ingreso, 2008 o último año disponible



Nota: Los resultados corresponden al promedio de 18 países de América Latina y el Caribe, sobre la base de tabulaciones especiales de encuestas de hogares. En el nivel secundario son los jóvenes entre 20 y 24 años que culminaron la educación secundaria. En el nivel post-secundario son jóvenes entre 25 y 29 años que terminaron al menos cinco años de educación terciaria.

Fuente: CEPAL (2010c).
<http://dx.doi.org/10.1787/888932510732>

Esta tendencia tiene uno de sus ejemplos más extremos en el caso chileno.⁸ En el año 1981 el régimen militar de Augusto Pinochet reformó el sistema de educación superior y eliminó la educación superior universitaria gratuita, como señala Villanueva “[...] Chile era el paradigma de referencia [...]” (2010: 89) en este proceso. En este marco, los jóvenes chilenos que no provienen de familias pudientes que puedan costear su educación deben indefectiblemente solicitar créditos estatales, si asisten a una universidad pública, o privados, si asisten a una universidad privada. A esto se añadió la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en el año 1990, por la cual el Estado asume únicamente una función reguladora. Las principales medidas tomadas en Chile en este sentido han sido: la creación de agencias y sistemas nacionales de acreditación y generación de información, y la creación de fondos concursables para docentes e investigadores. Esto, sin duda, ha sido insuficiente y ha desembocado en que, de acuerdo con un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la educación universitaria en Chile sea la más cara del mundo. Las familias deben de asumir el 85% de los costos académicos, en tanto que el Estado solo asume el 15%; esta situación dista mucho de lo que ocurre en países como Dinamarca en donde las familias solo asumen el 3.5%; España, 17%; México, 28%; y Estados Unidos, 34%. Curiosamente, la ley establece que las universidades no pueden tener fines de lucro; sin embargo, ni esto ni la incipiente regulación por parte del estado han servido de contención al despliegue neoliberal de la universidad chilena. Emile Gautier presenta este panorama como sigue:

El 2% del producto interno bruto que Chile gasta en educación, 1,5% lo ponen los padres. El aporte basal a las universidades públicas, en promedio, no supera el 25% de su presupuesto. De casi un millón de estudiantes de educación superior, las universidades privadas contienen más del 60%; en lo que concierne a la educación profesional y técnico profesional, el 100% es privada. La cobertura de la educación superior de los jóvenes entre 18 y 24 años sobrepasa el 70% en el quintil de más altos ingresos y alcanza casi el 30% en el quintil de menores ingresos. En diez años se multiplicó la población estudiantil de enseñanza superior, llegándose a un millón de estudiantes. Con relación al ingreso per cápita, es la educación superior más cara del mundo y el conjunto del sistema se ubica entre los más segregados [...]. (2012: 28)

Como todos tristemente ya conocemos bien, esta situación degeneró en un estado de cosas insostenible para los estudiantes chilenos y sus familias que desembocó en las movilizaciones estudiantiles del 2011 que fueron calificadas unánimemente por la prensa como “las movilizaciones más importantes de los últimos años y la mayor desde el retorno a la democracia”. El Informe 2011 sobre la Educación Superior en

⁸ Nos interesa presentarlo especialmente, porque, en lo que se refiere a los niveles de privatización, guarda estrecha relación con el caso peruano. Como se presentó en el Gráfico 1, el gasto del PIB en la educación pública en ambos países es casi la misma: 0,5 y 0,4 en Chile y Perú, respectivamente.

Iberoamérica editado por José Joaquín Brunner presenta el siguiente diagnóstico de la situación de la educación superior en Chile:⁹

El bajo financiamiento público en educación superior y, en especial, el destinado a las universidades estatales, cuestión que ha llevado a algunos a sostener que estas debieran contar con instrumentos preferentes, que les permitan desarrollar funciones de interés público. De forma opuesta, se argumenta que todas las instituciones (al menos, las que cumplan con exigencias de calidad) debieran poder competir por fondos públicos en igualdad de condiciones. Si bien la ley vigente señala que las universidades deben constituirse como corporaciones sin fines de lucro, desde hace años es evidente que en Chile existen universidades que distribuyen sus utilidades entre sus sostenedores. En este sentido, existe un sector que busca transparentar esta situación, permitiendo el lucro en el ámbito universitario y regulando su funcionamiento. Por otra parte, hay quienes consideran que no es recomendable permitir el lucro en las universidades, por cuanto esta condición permite una influencia desmedida de ciertos grupos de poder y desvía a las instituciones de su rol más fundamental.

Una industria poco regulada, como es el caso de la educación superior en Chile, requiere de la existencia de una institucionalidad apropiada y de una Superintendencia que contribuya a aportar mayor transparencia e información. Particularmente sensibles son los temas de matrícula (vacantes, puntajes de corte, condiciones de acceso), propiedad y lucro (propietarios, sociedades relacionadas, proveedores, empresas relacionadas), condiciones laborales (tipos de contrato, derechos de los académicos y trabajadores), entre otros. (2011: 86)

Frente al panorama presentado, cabe preguntarse cuál es el rumbo político que toma, al más alto nivel, la reflexión sobre la situación de la educación superior en Iberoamérica. Para ello, resulta interesante rastrear lo que en la diversas Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno se ha declarado sobre el particular. Las Cumbres se han venido realizando de forma ininterrumpida desde 1991. La que corresponde a este año, 2014, se celebrará en Veracruz el 8 y 9 de diciembre, y todavía no se anuncia cuál será el tema que dirigirá el encuentro de los mandatarios.

A través de las diversas declaraciones, se puede observar cómo se despliega la reflexión sobre la importancia de la formación superior en cuanto a su repercusión en el desarrollo humano de los países. Esto ha implicado que se fueran explicitando formas de cooperación para el desarrollo de los recursos humanos en cuanto a investigación y en cuanto a la producción, difusión y transferencia de los resultados de los avances en ciencia y tecnología. A continuación, presentamos una tabla en la que resumimos los avances más importantes realizados en el área de educación superior y, por lo tanto, de investigación, desarrollo, innovación y transferencia del conocimiento que se expresan

⁹ Nuevamente nos interesa presentar esta información por la gran similitud que encontramos con el caso peruano del que trataremos en el siguiente capítulo. Aunque, como veremos, el caso peruano podría tener resultados aún más dramáticos pues el Decreto Legislativo 882 Ley de Promoción de la Inversión en la Educación del año 1996 permite expresamente la creación de universidades privadas con fines de lucro.

en las Declaraciones correspondientes a cada una de las cumbres realizadas hasta la fecha.¹⁰

Tabla 2
Declaraciones de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno en materia de educación superior

Cumbre de Jefes de Estado y Gobierno	Acuerdo con relación a la investigación, desarrollo, innovación y transferencia de conocimiento
Declaración de Guadalajara 1991	Creación de un mercado común del conocimiento para fomentar la innovación científica y tecnológica.
Declaración de Madrid 1992	Apoyo al programa MUTIS de intercambios interiberoamericanos de posgraduados.
Declaración de Bahía 1993	Se asume la importancia de impulsar la investigación y el desarrollo para garantizar un desarrollo sostenible. Se potencian los vínculos regionales para programas de ciencia y tecnología como CYTED.
Declaración de Cartagena 1994	Se destaca la importancia de la inversión pública y del sector privado para el desarrollo de la ciencia y tecnología.
Declaración de Bariloche 1995	Se propone fomentar la formación superior de excelencia en las universidades de Iberoamérica.
Declaración de Viña del Mar 1996	La investigación científica y el desarrollo tecnológico tienen un papel fundamental en la gobernabilidad de los países.
Declaración de Margarita 1997	Democratización de la educación superior.
Declaración de Oporto 1998	Se crea la Secretaría de Cooperación Iberoamericana (SEGIB).
Declaración de La Habana 1999	Se reafirma la creación del SEGIB.
Declaración de Panamá 2000	Se promueve el flujo de información y comunicación entre organismos educativos.
Declaración de Lima 2001	Solo se resalta la importancia y trascendencia de la educación para el desarrollo humano.
Declaración de Bávaro 2002	Se enfatiza la importancia de invertir en el sector educación.
Declaración de Santa Cruz de la Sierra 2003	Se plantea la posibilidad de convertir la deuda externa por inversión en educación, ciencia y tecnología.
Declaración de San José 2004	Se promueve la movilidad de estudiantes y docentes, y la creación de redes de investigación.
Declaración de Salamanca 2005	Se acuerda avanzar en la creación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) para transformar la educación superior y fomentar la investigación, el desarrollo y la innovación.
Declaración de Montevideo 2006	Se propone elaborar un plan estratégico del Espacio Iberoamericano del Conocimiento.
Declaración de Santiago de Chile 2007	El tema fue “Cohesión social y políticas sociales para alcanzar sociedades más inclusivas en Iberoamérica”. Se continua con el diseño del EIC a partir de un mapa de la educación superior, y la pertinencia de los sistemas nacionales de evaluación y acreditación, así como impulsar la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES). Se crea el programa de movilidad de estudiantes de maestría y doctorado Pablo Neruda.
Declaración de San Salvador 2008	Se impulsa el EIC al transformar en Programa Cumbre el programa de movilidad Pablo Neruda. Se crea también el programa “Tecnologías de la Información y el Conocimiento y Cohesión Social” para apoyar la incorporación de la juventud y de los docentes a la sociedad del conocimiento.
Declaración de Estoril 2009	Alrededor del tema “Innovación y Conocimiento”, se acuerda dar prioridad a la innovación dentro de la estrategia de desarrollo

¹⁰ Para la elaboración de la tabla que se presenta a continuación se ha recurrido a la información registrada en la página web de la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB): <http://segib.org/>.

	nacional de los países miembros. Para ello, se crea el Foro Iberoamericano bianual sobre Ciencia, Tecnología en Innovación en la Comunidad Iberoamericana.
Declaración de Mar de Plata 2010	Se reitera el compromiso en la ampliación del acceso y calidad en todos los niveles educativos. Se valora el progreso realizado por el EIC para el reconocimiento académico de los períodos de estudio. Se aprueba el Programa Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios.
Declaración de Asunción 2011	El tema central fue “Transformación del Estado y desarrollo” por lo que el tema de la educación superior no estuvo presente. Solo se acordó reducir la brecha digital y promover el acceso a capacidades en el uso universal de las TIC, con miras a la consolidación de una sociedad del conocimiento.
Declaración de Cádiz 2012	Se plantea redoblar los esfuerzos para cumplir con los objetivos del “Programa Metas 2021”; profundizar el desarrollo de políticas educativas de carácter intersectorial que permitan disminuir las desigualdades en todos los niveles educativos; estimular esquemas de cooperación que hagan posible el reconocimiento recíproco de grados y títulos. Se crea el Espacio Cultural Iberoamericano
Declaración de Ciudad de Panamá 2013	Los acuerdos en temas de educación, en cualquiera de sus niveles no están presentes. Adquieren presencia y fuerza los acuerdo en temas culturales y, en ese sentido, el fortalecimiento del Espacio Cultural iberoamericano.

Como podemos observar en esta ajustada reseña, hasta el año 1998 no existía un organismo definido desde el que se coordinara de forma concertada las decisiones que se iban tomando para impulsar los temas de investigación, desarrollo y tecnología. Como señala el Informe de CINDA 2007, un estudio de 1999 señala que “[...] la alta intensidad de la cooperación no se corresponde con una adecuada integración en objetivos estratégicos y en el fortalecimiento institucional. En general esta multitud de actividades tiene un carácter puntual y disperso, que pone en duda no la cantidad, sino la calidad de la cooperación” (2007: 19). Es decir, no solo existe la voluntad de un trabajo conjunto en Iberoamérica para impulsar la investigación y el desarrollo tecnológico, sino muchas iniciativas realizadas pero que no están siendo eficientes y teniendo un impacto significativo en el desarrollo de las sociedades involucradas. Estas iniciativas se centran en lograr la movilidad de estudiantes y docentes, así como propiciar la investigación pertinente al desarrollo de la región que involucre también al sector público y al privado. En este sentido, Iberoamérica podría ser un espacio interesante para el desarrollo del conocimiento en red pero desde un enfoque de capacidades y respetando un *ethos* académico. Estas cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno podrían dotar del impulso económico y político a iniciativas en el sentido que venimos mencionando; pero, desgraciadamente, todavía esto no se consolida en un impulso decidido y conjunto. Una prueba de ello, como los mencionaremos a continuación, es lo que ha ocurrido con la oportunidad que daba la creación del EIC.

Solo a partir de la creación de la EIC en el año 2005 es que empieza a cuajar el trabajo concertado a partir de la conciencia de contar con un plan estratégico que establezca

objetivos al corto y largo plazo, y determine las acciones que se llevarán a cabo para alcanzarlos. Esto viene de la mano con una maduración de la reflexión del impacto que tiene la investigación y el desarrollo de la ciencia y de la tecnología en la economía de los países, en su desarrollo social, en reforzar la gobernabilidad y la democracia de los estados, y en mejorar la calidad de vida de sus habitantes. Por ello, la investigación, el desarrollo y la innovación, así como la educación que promueve su desarrollo, empiezan a concebirse como bienes sociales y, por lo tanto, a requerir un apoyo decisivo y sustancial de la inversión de los gobiernos en estas áreas. Esto va de forma conjunta con la necesidad de crear políticas de estado que promuevan, respalden y ordenen el desarrollo de la investigación, de la ciencia y de la tecnología que se realiza desde las universidades. Sin embargo, consideramos que, si bien se puede rastrear un deseo de crear un espacio de reflexión y proposición de políticas conjuntas diseñadas de acuerdo con la realidad de los países iberoamericanos, esto no se realiza de forma enérgica y decisiva. Observamos que el impulso dado al Espacio Iberoamericano de Conocimiento (EIC) en los últimos años ha decaído. Esto pudo constituirse en una oportunidad clara de generar un bloque contrahegemónico que no ha sido aprovechado.

La importancia del EIC ha sido retomada nuevamente en el II Encuentro Internacional de Universia Guadalajara 2010, llevado a cabo en junio de ese año y en el que participaron 1029 universidades iberoamericanas y 57 delegados de otros países. En él se acordaron las siguientes medidas para construir de forma real y operativa el EIC:

- Un amplio y ambicioso programa de movilidad e intercambio estudiantil con reconocimiento de los estudios realizados.
- Un proceso de convergencia y reconocimiento de estudios y titulaciones, para avanzar en la similitud de las estructuras educativas mediante el establecimiento de algunos criterios comunes respecto de los contenidos, la carga de trabajo y las competencias profesionales de los diversos programas y títulos.
- Un sistema de evaluación y acreditación de la calidad para el establecimiento de mecanismos que fomenten la confianza mutua en que se ha de basar la homogeneidad entre instituciones y programas, y que proporcionen garantías de calidad para desarrollar criterios y metodologías comparables.
- Un programa para el impulso de las redes universitarias de investigación asociadas al desarrollo conjunto de proyectos, a la formación de profesores y doctores y a la transferencia de conocimiento. (Brunner (ed.) 2001: 33)

Definitivamente, esto constituye un primer paso en la construcción de una agenda que nos remite a un proceso ya conocido —el de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)— que —como vimos, era aconsejado por Boaventura de Sousa Santos— nos podría llevar a la construcción del Espacio Iberoamericano de Educación Superior (bautizado como EIBES por algunos). Algunos pasos se han llevado a cabo en este sentido, como el del Proyecto Tuning que produjo su Informe Final

2007. Este proyecto estuvo subvencionado por la Comunidad Europea a través de un Programa Alfa: “El proyecto Tuning-América Latina surge en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior, tanto a nivel regional como internacional. Hasta finales del 2004, Tuning había sido una experiencia exclusiva de Europa, un logro de más de 175 universidades europeas, que desde el año 2001 llevan adelante un intenso trabajo en pos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior como respuesta al desafío planteado por la Declaración de Bolonia” (2007: 11). Así pues, surge el sueño de hacer posible, a partir de la metodología sistematizada en el proyecto Tuning de Europa, un diseño que permita a América Latina recorrer un camino similar, pero construido y adaptado a su realidad. Sin embargo, esto no ha sido continuado de forma efectiva, pues Europa contaba con un contexto propicio: una Comunidad Europea con decisión política y económica para impulsarla. Nuestra región carece de ese nivel de decisión y de medios económicos; un proyecto de dicha magnitud no puede lograrse desde la voluntad y trabajo de un conjunto de universidades, sino que debe realizarse desde un poder político que pueda tener la fuerza de establecer un marco regulatorio que sea acatado y ejecutado y que le brinde los recursos financieros para lograrlo.

En este estado de cosas ¿qué es posible lograr desde nuestras universidades? Pues aquello que hemos ya empezado a proponer: la conformación de redes, de comunidades plurales con el objetivo común de crear capacidades de conocimiento para la investigación y el trabajo calificado. Además, este espacio nos garantiza la construcción de redes de cooperación desde la esfera académica y proponer un modelo de desarrollo contrahegemónico que permita un diseño desde nuestras realidades y responda a nuestras necesidades. Según Altbach:

[...] las universidades del Tercer Mundo suelen ser instituciones clave en sus respectivas sociedades y, en ese sentido, probablemente sean más importantes para esas sociedades de lo que lo son universidades como Harvard y Oxford para sus contextos. Las universidades del Tercer Mundo producen las elites capacitadas necesarias para el funcionamiento del estado moderno, suelen ser la avanzada política, producen comentarios y críticas culturales y, en algunas naciones, aportan contribuciones importantes para la definición de entidades políticas recientemente establecidas. (2009: 71)

A continuación, queremos pasar a presentar una red universitaria iberoamericana que consideramos que aporta de forma significativa en el sentido que hemos venido sosteniendo: la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL).

La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL)¹¹

La UDUAL se creó en el año 1949 en la Universidad de San Carlos, Guatemala, con el fin de promover el mejoramiento de las universidades asociadas. Se la considera como la red más grande y consolidada de América Latina, con más de 200 universidades afiliadas, tanto públicas como privadas, que provienen de 22 países de la región. Se constituye como un organismo no gubernamental que desde hace más de 20 años es reconocido por la Unesco como órgano de consulta. Las finalidades que persigue la UDUAL están asentadas en la Carta de Universidades Latinoamericanas firmada en la III Asamblea General, llevada a cabo en Argentina en 1959.

Objetivos

La UDUAL orienta su trabajo según los siguientes objetivos:

- Promover, afirmar, fomentar y mejorar las relaciones entre las universidades latinoamericanas, así como con otras instituciones y organismos culturales.
- Coordinar, orientar y unificar las estructuras académicas y administrativas de las universidades asociadas, a fin de evitar posibles desavenencias.
- Promover el intercambio académico tanto de profesores y alumnos, como de investigadores y graduados; así como la creación y divulgación de diversas publicaciones que faciliten la comunicación, el entendimiento y la convivencia entre las universidades afiliadas.
- Proponer la implantación de la libertad de cátedra, de investigación y de plena autonomía.
- Contribuir al desarrollo de una sociedad libre, pacífica y democrática en favor de los ideales de unidad latinoamericana, de respeto a la dignidad humana y de justicia social.
- Propiciar el que las universidades sean un instrumento que coadyuve al desarrollo social, económico y cultural tanto en su entorno local, como en el más amplio contexto de América Latina.
- Lograr la integración cultural de América Latina.
- En la actualidad la UDUAL promueve programas encaminados a fortalecer a sus miembros afiliados, para mejorar la calidad y eficiencia que requiere la universidad contemporánea, para hacer de ellos una herramienta eficaz para el

¹¹ La información sobre esta red internacional de universidades ha sido extraída de su página web cuya dirección URL es <http://www.udual.org/>.

desarrollo social, cultural y económico de los países latinoamericanos en pro de una comunidad libre, armónica y genuinamente humanitaria.

Membresía

En la UDUAL existen dos tipos de miembros afiliados: los titulares y los asociados. Pueden ingresar como miembros titulares las universidades o instituciones de educación superior, las organizaciones universitarias nacionales o regionales y las redes. Los titulares están obligados a cubrir la cuota de inscripción y las anuales que establezca el Consejo Ejecutivo. Para ser miembros titulares, las universidades deben tener formación de pre y posgrado, investigación y extensión.

Estructura

Para su funcionamiento, la UDUAL cuenta con un Presidente elegido por la Asamblea General —el órgano máximo de gobierno— compuesta por los miembros titulares (con voz y voto) y por los miembros asociados (con voz, pero sin voto). Para la celebración de las asambleas generales, la ejecución de los acuerdos, el desarrollo de los proyectos estratégicos que impulsa y el desarrollo cotidiano de la institución, cuenta con una Secretaría General permanente que tiene su sede en la UNAM. De acuerdo con sus estatutos, el Secretario General es el representante legal de la UDUAL y se encarga de la administración del patrimonio y de asistir al Presidente y Vicepresidentes.

Debido a su gran tamaño, la UDUAL se organiza en seis regiones que facilitan su funcionamiento. Cada región está a cargo de un Vicepresidente; esta conformación regional responde asimismo al tamaño de la academia de la región. Por ello, en algunos corresponde a un único país, como Brasil, o a un conjunto de países, como El Caribe. Son las siguientes:

- El Caribe (Antigua y Barbuda, Bahamas, Barbados, Cuba, Dominica, Granada, Haití, Jamaica, Puerto Rico, República Dominicana, San Cristóbal y Nieves, San Vicente y Las Granadinas, Santa Lucía y Trinidad y Tobago)
- México
- Centroamérica (Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá)
- Andina (Bolivia, Colombia, Ecuador, Guyana, Perú, Surinam y Venezuela)
- Brasil
- Cono Sur (Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay)

El patrimonio de la UDUAL está constituido, de acuerdo con el artículo 45 de sus estatutos, por:

- a. La cuota de inscripción de las Universidades o Instituciones de Educación Superior, las Organizaciones Universitarias nacionales o regionales y las Redes de América Latina y el Caribe.
- b. La cuota anual ordinaria que aportará cada una de las instituciones afiliadas.
- c. Las cuotas, aportes o subvenciones y recursos extraordinarios que proporcionen las instituciones afiliadas y otros organismos e instituciones.
- d. Los bienes que adquiera por cualquier título.
- e. Donaciones, herencias, productos financieros o cualquier otra forma lícita de incrementar su patrimonio.
- f. Otro ingreso lícito que por cualquier concepto pudiera obtener.

Proyectos estratégicos

De acuerdo con lo presentado en su página web, la UDUAL lleva adelante los siguientes proyectos estratégicos:

1. *Internacionalización y cooperación en la educación superior*
 - Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES)
 - Programa Académico de Movilidad Educativa (PAME)
 - Foro Latinoamericano de Universidades Tecnológicas y Politécnicas
2. *Nuevas tecnologías y educación superior*
 - Espacio Común de Educación Superior en línea (ECESELI)
3. *Evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad*
 - Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior en América Latina (SEACESALC)
4. *Compromiso social de las universidades*
 - Foro Latinoamericano de Universidad y Desarrollo Local
 - III Feria de Innovación en Salud
 - I Reunión Mesoamericana sobre "Cambio climático y seguridad alimentaria"
 - I Encuentro de Escuelas y Facultades de Artes de América Latina
 - Agenda Ciudadana de Ciencia, Tecnología e Innovación - Segunda Etapa
 - Red Latinoamericana y del Caribe sobre la vinculación de la Universidad a los procesos de desarrollo local
 - Segundo Congreso Internacional de Responsabilidad Social
 - Maestría en Seguridad Alimentaria

5. *Fortalecimiento de la relación universidad sociedad*
 - Relación Universidad/Empresa
 - Segundo Seminario Internacional América Latina, el Caribe y China: Condiciones y retos en el Siglo XXI
 - 2° Congreso Internacional REDUED - ALCUE
 - Red Universidad-Empresa América Latina y el Caribe - Unión Europea
6. *Creación de grupos temáticos de reflexión sobre educación superior y políticas públicas*
 - 65 Aniversario de la UDUAL "La autonomía universitaria Hoy"
 - Cátedra UNESCO/UDUAL "La educación superior en línea"
 - Centro documentación UDUAL
 - Archivo UDUAL
 - Sistema de información académica de la membresía UDUAL
 - *Revista Universidades*. Se publica semestralmente desde 1950 y se especializa en temas de educación superior, especialmente de Latinoamérica
 - MAGISTERIO/UDUAL para la formación de docentes universitarios
7. *Mejoramiento de la vida orgánica de la UDUAL, expansión de su membresía y fortalecimiento de su influencia en América Latina y el Caribe, así como extensiones a otras regiones del mundo*
 - Organismos de Cooperación y Estudio
 - Redes temáticas Universitarias
 - Reunión Regional de México, Universidad de Guadalajara, México
 - III Reunión con el Cono Sur, Córdoba, Argentina
8. *Cátedras y premio UDUAL*
 - Premio Cátedra Rafael Cordera Campos a la investigación sobre la situación actual de los jóvenes en su relación con la educación superior latinoamericana
 - Premio Carlos Martínez Durán galardona al universitario perteneciente a una de las universidades afiliadas cuya trayectoria de ida ha contribuido a promover la integración latinoamericana y el quehacer universitario
 - Premio Andrés Bello para impulsar la investigación y contribuir a la vinculación de la investigación científica y humanística con el desarrollo de los países de la región
9. *Mejoramiento de la vida orgánica del UDUAL*
 - Reuniones Regionales
 - LXXXVIII Reunión Ordinaria del Consejo Ejecutivo

- Revisión de Estatutos
- Cambio en los procesos y modernización administrativa
- Recuperación de cuotas
- Producción de series de TV
- Producción de series de Radio
- Miscelánea Audiovisual
- UDUAL Noticias
- Nuevo diseño y desarrollo de plataforma WEB UDUAL
- Implantación de sistema ERP University
- Plataforma Dspace
- Digitalización Archivo

Comentario

La UDUAL es la red universitaria latinoamericana más consolidada y más antigua. Su desarrollo ha sido posible gracias al apoyo e impulso que le ha proporcionado la UNAM; podríamos sugerir que ha crecido a su sombra. Esto también le ha dado un sello regional ha su desarrollo y un enfoque claramente contrahegemónico. Esta orientación se expresa de diversas maneras como, por ejemplo, en la declaración que las universidades titulares deben tener investigación, extensión y formación de pre y posgrado; y se hace explícita en la declaración de sus objetivos. Otra manifestación importante de esta orientación, la encontramos en cómo se construye el proyecto de Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior para América Latina y el Caribe (SEACESALC). Se lleva a cabo desde una perspectiva regional que trabaja por construir estándares y formas de medición y evaluación de acuerdo con la realidad de América Latina. Así lo expresa en su página web, en la que se resume varios de los argumentos que hemos presentado a lo largo de este trabajo:

Las actividades de formación de recursos humanos en el ámbito de la evaluación y los procesos de acreditación internacional condujeron a la UDUAL y a la RIEV, con el apoyo de la UNAM, a conjuntar esfuerzos para instaurar un modelo de desarrollo integral para la educación superior latinoamericana, que tiene como propósitos: el mejoramiento permanente de la educación superior basado en la colaboración institucional; la inserción propositiva de América Latina en el entorno internacional y no únicamente como receptoras del saber que se produce en otras regiones; la consolidación de los sistemas nacionales y regionales de evaluación, acreditación y certificación profesional universitaria, así como el establecimiento de programas para hacer posible la equiparabilidad, el reconocimiento y la transferencia de actividades académicas y créditos, el intercambio y la movilidad de estudiantes, personal académico y proyectos de investigación; la creación de posgrados colegiados en los que participen instituciones de educación superior de diferentes países, latinoamericanos y del Caribe, así como el reconocimiento internacional de títulos y grados.

A partir de la relación hecha de los proyectos estratégicos que promueve podemos constatar que su quehacer es amplio. Promueve movilidad de estudiantes; temas de reflexión sobre el quehacer universitario como la relación entre universidad y empresa, y la responsabilidad social universitaria a través de encuentros y congresos; otorga premios por trabajos y trayectorias destacadas, así como lleva adelante diversas líneas de publicaciones sobre la situación de la educación superior universitaria en Latinoamérica. Esto no sería posible si no contara con una estructura organizativa fuerte que lleva muchos años creando una identidad latinoamericana y construyendo institucionalidad, lo que se refleja en sus estatutos y reglamentos. Debemos agregar a esto el decisivo apoyo e impulso que recibe por parte de la UNAM, donde por Reglamento funciona su Secretaría General Permanente.

La UDUAL es un espacio que, si bien es fuerte y tiene presencia, puede posicionarse mejor en las universidades afiliadas mediante programas que calen más profundamente en la vida cotidiana de las instituciones como, por ejemplo, la movilidad de alumnos. Igualmente, debería de dar más claras oportunidades para la conformación de proyectos de investigación interuniversitarios e internacionales. Resultaría muy interesante que se desarrollaran convocatorias análogas a los Proyectos Alfa europeos. Queda claro que el mayor impacto y fuerza se da en el área geográfica en el que se instala la Secretaría General, en este caso, México, D.F.

Otro aspecto que se echa en falta, es el registro en la página web de un sistema de reporte de resultados que permita visibilizar de mejor manera el impacto que tiene la red para la región latinoamericana. Con todo, es el mejor ejemplo que hemos encontrado de red; es un ejemplo que, salvadas la distancias y realizando las correspondientes adaptaciones y mejoras, nos gustaría aplicar al caso peruano.

2.3. El Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), ejemplo de una red nacional que genera capacidades

El Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) nos ha interesado como red nacional que se inserta en un país, si bien mucho más grande y rico que el nuestro, con realidades de desigualdad injusta muy similares. Es un país en el que la cobertura de la educación superior se estructura sobre la base de fondos públicos, pero que ha dado cabida a la inversión privada con fines de lucro, la que se ha expandido cada vez más. Sin embargo, el estado se ha reservado la potestad de establecer mecanismos de evaluación del sistema universitario para determinar su calidad y pertinencia. En el año 2004 entró en funcionamiento el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) que articula para sus diagnósticos diversos instrumentos y

metodologías. El sistema está compuesto, de acuerdo con la descripción presentada por José Dias Sobrinho y Maria Regina F. de Britto en su artículo “La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos”, por universidades (imparten docencia de pre y posgrado, y realizan investigación y extensión), centros universitarios (no tienen la obligación de realizar investigación) y facultades (orientadas a la formación competente en áreas especializadas). Para el año 2007, según el Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos del Ministerio de Educación (INEP/MEC), el total de instituciones de educación superior era de 2398; de ellas, 177 son Universidades; 185, centros universitarios; y 2036, Facultades. De este total, 105 son federales; 92, estatales o estatales; 60, municipales; y 2141, privadas. Es decir, solo el 10% son públicas y, de las privadas, el 80% tienen fines de lucro, con lo cual se le considera uno de los sistemas universitarios más mercantilizados de la región. Para el mismo año 2007, se contabilizaban aproximadamente 5 millones de alumnos matriculados. Asimismo, se puede señalar que las desigualdades injustas de origen se manifiestan también en el sistema de educación superior: el 34.4% aproximadamente de los estudiantes del sistema público pertenecen al 10% más rico; y en el caso del sistema privado asciende al 50%. La distribución de las instituciones de educación superior es un reflejo de las desigualdades injustas que aquejan al Brasil y que se manifiestan en su geografía como se aprecia en la tabla 3:

Tabla 3
Distribución de las instituciones de educación superior e Brasil
por región y tipo de financiamiento

	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sureste	Sur
Privadas	106	328	216	953	331
Públicas	16	60	18	98	39
Total	122	388	234	1051	370

Fuente: DEAES/INEP/MEC (Censo 2005).

Sobrinho y Britto resumen de la siguiente manera la situación de la educación superior en el Brasil al momento de su análisis: “La educación superior se encuentra en una encrucijada y nadie tiene alguna certeza con respecto a su futuro. La cuestión central es saber si prevalecerán las lógicas de mercado o los valores sociales y del *ethos* académico. O algo distinto de estas dos lecturas. Los antiguos conceptos de autonomía y libertad académica son crecientemente condicionados por modelos economicistas y cada vez más las instituciones de educación superior son organizadas como empresas de lucro” (2008: 504).

En el Informe 2011 de Educación Superior en Iberoamérica, se presentan las siguientes universidades brasileñas con más de 3000 publicaciones científicas registradas internacionalmente durante el período 2005-2009 (Brunner (ed.) 2011: 126).

Tabla 4
Universidades de Investigación del Brasil con más de 3000
publicaciones científicas registradas internacionalmente
Período 2005-2009

Universidad	N.º de artículos publicados	% sobre el total de producción nacional
TOTAL PAÍS	217,440	100
Universidad de Sao Paulo	40,192	18.5
Universidad Estadual de Campiñas	14,994	6.9
Universidad Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	13,043	6.0
Universidad de Federal do Rio de Janeiro	12,340	5.7
Universidad de Federal do Rio Grande do Sul	9,748	4.5
Universidad de Federal de Minas Gerais	8,661	4.0
Universidad de Federal de Sao Paulo	7,791	3.6
Universidad De Federal de Santa Catalina	4,914	2.3
Universidad de Federal do Paraná	4,519	2.1
Universidad de Federal de Pernambuco	4,187	1.9
Universidad de Brasilia	4,134	1.9
Universidad de Federal do Sao Carlos	4,122	1.9
Universidad de Federal de Vicosa	3,712	1.7
Universidad de do Estado do Rio de Janeiro	3,678	1.7
Universidad de Federal do Ceará	3,385	1.6
Universidad de Federal Fluminense	3,330	1.5
Universidad de Federal de Santa María	3,175	1.5

Luego de esta breve introducción sobre la situación de la educación superior en Brasil, presentaremos la GCUB. El Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) fue formalmente constituido como una asociación de dirigentes universitarios el 27 de noviembre de 2008, durante una ceremonia académica en el Salão Nobre de la Rectoría de la Universidade de Coimbra. Se funda con la misión de promover la integración interinstitucional e internacional de sus universidades asociadas. Por ello, mantiene lazos de intercambio científico, pedagógico y cultural con organizaciones y redes internacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA), el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en México.

La GCUB obtiene sus fondos de las cuotas de sus asociados y del apoyo de diversos órganos del Gobierno Federal de Brasil, como por ejemplo, la Coordinación de Especialización de Personal de Nivel Superior y la Secretaría de la Educación Superior del Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico del Ministerio de Ciencia y Tecnología y la División de Temas Educativos del Ministerio de Relaciones Exteriores.

Por medio de la prestigiosa Universidade de Coimbra, la más antigua del mundo lusófono, el GCUB se integra al grupo de universidades reunidas en el Grupo Coimbra de Universidades Europeas, con el cual mantiene, por estatuto, vínculos de intercambio científico, pedagógico y cultural. Está compuesta por 52 universidades brasileñas: 39 Universidades Federales, 7 Universidades Estaduales y 6 Universidades Comunitarias o Confesionales. El GCUB acoge más de un millón de alumnos matriculados en los estudios de pregrado; además, comporta casi el 90% de los programas de posgrado *stricto sensu* y 94% de los Grupos de Investigación consolidados en Brasil.

Es la única entidad del género que congrega, en un foro predominantemente académico, el conjunto representativo de instituciones de conocimiento que, en Brasil, pueden reivindicar, de modo legítimo, la posición histórico-institucional de Universidad.

Objetivos

- Desarrollar relaciones académicas, científicas y culturales entre todas las instituciones que conforman el Grupo a iniciativa de sus miembros.
- Incentivar y realizar actividades de cooperación en el ámbito de los estudios de grado y posgrado, a través de redes educativas que permitan el intercambio de planes de estudio y modelos educativos y lleven a la concertación de trayectorias de educación equiparables, especialmente en áreas emergentes y de impacto social.
- Promover estructuras de cooperación en las áreas de ciencia, tecnología e innovación, fomentando la organización de redes de investigación orientadas a la generación de proyectos estratégicos.
- Trabajar para garantizar el reconocimiento recíproco de los títulos y grados académicos obtenidos en las instituciones miembros.
- Promover la internacionalización de las universidades que integran el Grupo a través de la cooperación multilateral con el conjunto de las universidades que integran el Grupo Coimbra de Universidades Europeas o que pertenecen a otras redes de universidades con las que los rectores asociados mantengan lazos de cooperación en Europa, en el Mediterráneo, en América Latina y en África.
- Estimular y facilitar la movilidad de profesores, estudiantes y administrativos de las universidades miembros.
- Organizar coloquios, seminarios nacionales e internacionales, pudiendo realizarlos también en Portugal gracias a la estrecha relación que nos une.
- Desarrollar relaciones de cooperación entre las editoriales universitarias de las universidades asociadas.
- Instaurar premios de reconocimiento académico o científico.

- Ofrecer bolsas de estudios para facilitar el intercambio de estudiantes y profesores.
- Mantener un sistema de información actualizado sobre las actividades relevantes desarrolladas por los rectores de cada una de las universidades asociadas.

Consta de los siguientes grupos de trabajo:

- Artes y Humanidades
- Compromiso social y ambiental
- Reconocimiento y acreditación
- Estudios europeos
- Estudios doctorales
- Movilidad académica

Las universidades que forman parte del GCUB son las siguientes.

- Universidades Federales
 - Universidade de Brasilia
 - Universidade Federal de Bahia
 - Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira
 - Universidade Federal da Integração Latino-Americana
 - Universidade Federal de Alagoas
 - Universidade Federal de Campina Grande
 - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
 - Universidade Federal de Goiás
 - Universidade Federal de Minas Gerais
 - Universidade Federal de Ouro Preto
 - Universidade Federal de Pelotas
 - Universidade Federal de Pernambuco
 - Universidade Federal de Roraima
 - Universidade Federal de São Carlos
 - Universidade Federal de São Paulo
 - Universidade Federal de Santa Catarina
 - Universidade Federal de Santa Maria
 - Universidade Federal de Sergipe
 - Universidade Federal de Uberlândia
 - Universidade Federal de Viçosa
 - Universidade Federal do Abc
 - Universidade Federal do Amapá
 - Universidade Federal do Amazonas
 - Universidade Federal do Ceará
 - Universidade Federal do Espírito Santo
 - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
 - Universidade Federal do Maranhão
 - Universidade Federal do Mato Grosso
 - Universidade Federal do Pará
 - Universidade Federal do Paraná
 - Universidade Federal do Piauí
 - Universidade Federal do Rio de Janeiro
 - Universidade Federal do Rio Grande
 - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- Universidade Federal do Tocantins
- Universidade Federal Fluminense
- Universidade Federal Rural de Pernambuco
- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
- Universidades Estaduales
 - Universidade de Sao Paulo
 - Universidade do Estado do Amazonas
 - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 - Universidade Estadual de Campinas
 - Universidade Estadual de Londrina
 - Universidade Estadual de Santa Cruz
 - Universidade Estadual Paulista
- Uniersidades Comunitarias o Confesionales
 - Pontificia Universidade Católica do Paraná
 - Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
 - Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais
 - Universidade Metodista de São Paulo
 - Universidade Presbiteriana Mackenzie
 - Universidade do Vale do Rio do Sinos
- Universidad invitada
 - Universidade de Coimbra

Comentario

El GCUB es un ejemplo de red plural pero que comparte un mismo objetivo; por ello nos hemos esforzado en presentar la lista completa de las universidades que la conforman. Como podemos observar de la lista de universidades, encontramos instituciones de diversa magnitud y peso: se encuentran tanto aquellas que están consideradas como universidades de investigación, como universidades mucho más locales que no cuentan con las mismas capacidades para la investigación. Sin embargo, declaran expresamente que está compuesta por universidades que incluyen los componentes de formación de pre y posgrado, investigación y extensión, es decir, que a pesar de sus disparidades de tamaño y posibilidades económicas, se consideran dentro del sistema brasileño como universidades. Esto se constata también en que congregan el 98% de los programas de posgrado.

La identidad del GCUB se expresa también en su adscripción a la Universidad de Coimbra portuguesa, con lo que ponen por explícito su identificación con un modelo de universidad europea que se cuenta entre las más antiguas del Viejo Continente, pues fue fundada en 1308. Consideramos que sus apuestas expresan las de una red que se preocupa porque la universidad en Brasil se legitime como un bien social desde su pertinencia, identidad y proyección al desarrollo humano.

Capítulo 3

El caso de la Red Peruana de Universidades

En este capítulo trataremos acerca de la educación superior universitaria en el Perú para poder contextualizar a la Red Peruana de Universidades (RPU) y, al mismo tiempo, tener una clara dimensión del reto que enfrenta en su intento por constituirse plenamente como una red y contribuir a la creación de capacidades en nuestro país. Para llegar a este punto era muy importante realizar la reflexión que hemos desplegado en los capítulos anteriores. Nos hemos esforzado por esclarecer conceptos y realidades que nos permitan entender el alcance que puede tener un espacio como la RPU y calibrar su importancia en la realidad universitaria nacional.

Con este propósito, comenzaremos por presentar en esta introducción la situación en la que se encuentra la educación superior universitaria en el Perú en el momento actual. Luego presentaremos a la RPU desde sus inicios para definir cuáles fueron los principios que animaron su fundación y cómo se ha ido estructurando. Lo que realizaremos en este primer momento es un recorrido histórico hasta llegar al momento actual. Realizamos, entonces, en el segundo subcapítulo un diagnóstico de la situación presente de la RPU, con un análisis de sus debilidades y de sus logros. Por último, presentamos una propuesta de desarrollo de la RPU desde el enfoque de capacidades que hemos venido presentando, siempre poniendo el énfasis en que debe ser pertinente y enraizado en las necesidades y realidad de nuestro país.



La situación del sistema universitario peruano al año 2014 es difícil, por no decir dramática, debido a dos razones fundamentales: el gran avance desde el año 1996 de la inversión privada a partir de la promulgación de la ley que permite la creación de universidades con fines de lucro y la ausencia de una regulación que vele por el aseguramiento de la calidad del sistema universitario en su conjunto. En efecto, para el

año 1996 en el que se realizó el primer Censo Universitario era evidente la insuficiente cobertura del sistema universitario en el Perú. El número de universidades públicas casi igualaba al de privadas: 28 y 29, respectivamente; y el tamaño de la matrícula de pregrado ascendía a 782,970 estudiantes, del cual el 59.6% provenía de la educación pública. La población total de nuestro país ascendía ese año a 24'348,132 habitantes con lo que la población universitaria de pregrado correspondía al 3.2%. Evidentemente, se trataba de una educación elitista, con un índice muy alto de discriminación, que no permitía un acceso equitativo que respondiera a la demanda del país y a lo que este necesitaba para acortar las grandes brechas de desigualdad injusta. En este contexto nacional —que, además, seguía la tendencia de la región que respondía a las demandas del Banco Mundial. Sobrinho y Britto lo explican de la siguiente manera: “Son ampliamente conocidas las “recomendaciones” del Banco Mundial a los países pobres o en desarrollo en su célebre documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (1995)*. Entre otras cosas, el Banco Mundial establece que estos países deben adoptar políticas de privatización de la educación superior, impartir nuevas formas de regulación y gestión de las instituciones estatales que les faciliten la diversificación de fuentes de recursos financieros [...]” (2008: 494)—, se promulgó el Decreto Legislativo 882 que derivó en la Ley de la Promoción de la Inversión en Educación por la cual se daba libertad para que se crearan las universidades privadas con fines de lucro, llamadas “societarias” en el Perú.

Esta ley cambió el panorama de la educación superior universitaria en el Perú. De acuerdo con el Censo Nacional Universitario (CENAU) del 2010, la tasa de crecimiento de universidades para el período 1996-2010 es de 4.2; y el de alumnos de pregrado, de 6.2. En la tabla 1 resume la situación de crecimiento de la población universitaria en sus aspectos más importantes (CENAU 2010: 20).

Tabla 1

Población universitaria, por año censal y tasa de crecimiento anual según tipo de universidad

TIPO DE UNIVERSIDAD	NÚMERO DE UNIVERSIDAD	ALUMNOS		DOCENTES UNIVERSITARIOS	PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DE SERVICIOS
		PREGRADO	POSTGRADO		
AÑO 2010					
TOTAL	100	782.970	56.368	59.085	39.017
PÚBLICAS	35	309.175	24.591	21.434	19.961
PRIVADAS	65	473.795	31.767	37.651	19.056
AÑO 1996					
TOTAL	57	336.714	10.818	25.796	16.989
PÚBLICAS	28	199.943	7.109	16.096	11.708
PRIVADA	29	136.771	3.709	9.699	5.281
TASA DE CRECIMIENTO ANUAL PERIODO 1996-2010					
TOTAL	4,2	6,2	12,4	5,2	6,1
PÚBLICAS	1,6	3,1	9,2	1,4	3,9
PRIVADA	6,0	9,3	16,5	9,1	9,6

NOTA: Incluye todas las universidades que vienen funcionando formalmente en el Sistema Universitario Peruano.
FUENTE: INE- IIC ENSO NACIONAL UNIVERSITARIO, 2010.
INE- IIC ENSO NACIONAL UNIVERSITARIO, 1995.

Se puede constatar el dramático crecimiento del número de universidades privadas al pasar en 14 años de 29 a 65. El mismo CENAU 2010 destaca el caso particular de la Universidad Alas Peruanas cuya autorización de funcionamiento data del 1996 y que para el año 2010 contaba con 57,616 alumnos de pregrado, lo que la convierte en la universidad con la mayor población del país. Le siguen la Universidad Privada César Vallejo con 37, 163 alumnos; la Universidad de San Martín de Porres con 31,046 alumnos; y la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote con 28,069 alumnos. Entre las universidades nacionales con mayor población se encuentran: la Universidad Mayor de San Marcos con 28,645 alumnos; la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa con 24,212 alumnos; y la Universidad Nacional Federico Villareal con 23,105 alumnos.

Además de lo que esto implica en relación al ingreso de una lógica claramente neoliberal a nuestro sistema de educación superior universitario con las consecuencias, por lo general, negativas que nos hemos preocupado de describir y resaltar a lo largo de este trabajo —pues son universidades que solo se dedican a la enseñanza y no a la investigación; la mayor parte de su plana de profesores es contratada y tiene, en el mejor de los casos, el grado de magíster; que claramente muestran un predominio de la esfera económica sobre la académica, con lo cual lo propio y característico del *ethos* académico se pierde; y que responden a las necesidades del mercado sin preocuparse por impulsar conocimientos pertinentes para el desarrollo de las sociedades en las que se inscriben—, lo que nos diferencia sustantivamente del resto de la región y tiñe de un cariz preocupante esta situación es la desregulación prácticamente total de este sector. Mientras el resto de países de América Latina —hasta Chile que incluso ha llegado a eliminar la característica “con fines de lucro” de la universidad privada en su sistema legal— ha desplegado estrategias importantes y efectivas para el aseguramiento de la calidad del sistema universitario, tanto privado como público desde principios de la década del noventa, nosotros comenzamos con un tímido Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) que no contaba con los recursos necesarios para su funcionamiento y fortalecimiento recién en el año 2006 .

Prácticamente en toda Latinoamérica se han implementado sistemas de rendición de cuentas y de incentivos, así como la asignación de presupuestos en función de los resultados obtenidos. En estos contextos la autonomía implica plena de libertad de cátedra, tomar sus propias decisiones de organización administrativa y académica, diseñar según sus orientaciones particulares los planes de estudios y realizar sus apuestas en investigación y vinculación con el sector productivo del país; pero no

implica mantener en secreto el manejo de sus presupuesto y no dar cuenta de sus logros, resultados e impacto. Y esto es así tanto para la universidad pública como para la privada. En eso estriba que se la considere un bien social y no un producto de mercado. Los recursos e incentivos se garantizan siempre y cuando se rinda cuenta de forma transparente de su uso y de que satisfacen los estándares de calidad señalados de forma responsable y exigente por el Estado. Esto no existe en el Perú.

Para realizar un adecuado seguimiento al uso de los presupuestos de las universidades, asegurar la calidad de la enseñanza y de los resultados de las investigaciones se necesita un aparato estatal especialmente diseñado para ello, que sea eficiente y dé una formación técnica especializada de alto nivel, que entienda el mundo académico, ciertamente, pero que no involucre en él sus propios intereses. En el Perú, el Ministerio de Educación (Minedu), órgano del Estado que debería encargarse de establecer las políticas que dirijan y orienten la educación superior universitaria del país, así como de vigilar que los órganos adjuntos a él ejecuten lo establecido por la dimensión política, ha descuidado esa función dejando un sensible vacío. Históricamente, el Minedu se ha preocupado de resolver los problemas de la educación básica, claramente decisivos en un país pues debe garantizarse el acceso pleno y gratuito a toda su población para asegurar el desarrollo de capacidades básicas que le permitan el acceso a una ciudadanía plena. En efecto, este es un problema no resuelto en el país que sigue requiriendo de grandes esfuerzos. Sin embargo, no consideramos que la preocupación y atención a la educación superior universitaria deba ser secuencial, el país no puede esperar a resolver un nivel de enseñanza para luego comenzar a trabajar en el siguiente. Eso no solo es irreal, sino que es una gran equivocación.

La Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional del Minedu señala en su página web (<http://www.minedu.gob.pe/digesutp/>) que es responsable de “[...] formular, proponer y orientar la política pedagógica para la Educación Superior en la formación inicial y en servicio en los ámbitos pedagógico, tecnológico y artístico, así como en la Técnico-Productiva; y coordinar con el Sistema Universitario”. Esto entra en contradicción con la Ley General de Educación 28044 que en su capítulo V, dedicado al Ministerio de Educación, artículo 79 establece su definición y finalidad: “El Ministerio de Educación es el órgano de Gobierno Nacional que tiene por finalidad definir, dirigir y articular la política de educación, cultura, recreación y deporte, en concordancia con la política general del Estado”. En esta definición no se señala que deba restringirse a un único nivel de educación, dentro de sus atribuciones se encuentran comprendidos perfectamente todos los niveles educativos.

Sin embargo, el Minedu señala que solo “coordina” con el sistema universitario. De este modo, el órgano del Estado que tiene a su cargo ciertos aspectos de este sistema es la Asamblea Nacional de Rectores (ANR). Dentro de sus atribuciones están: coordinar y orientar de forma general la actividad universitaria del país para lo que puede constituir los grupos de estudio e investigación que lo ayuden a la realización de dicho objetivo; además, tiene la responsabilidad de fortalecer el sistema económico universitario y su proyección hacia la sociedad de forma responsable. La ANR fue constituida, con dichos fines, en el año 1983 y se le asignan también como función llevar el Registro Nacional de Grados y Títulos expedidos por las Universidades del país. En su página web (<http://www.anr.edu.pe/>) se señalan como sus objetivos estratégicos:

- Optimizar el sistema de gestión
- Desarrollar el capital humano
- Mejorar la interacción de la ANR en redes nacionales e internacionales
- Consolidar la integración multisectorial de la educación universitaria
- Promover el fortalecimiento de las universidades
- Propiciar una cultura de calidad en las universidades
- Mejorar posicionamiento ANR
- Optimizar aplicación de las tecnologías de información y comunicación

A pesar de lo expresado aquí, queda claro que la mayoría de los objetivos propuestos están todavía por desarrollarse, como por ejemplo, el de propiciar una cultura de calidad en las universidades. El gran problema de la ANR es que está compuesta por los rectores de las universidades que, a su vez, tiene la responsabilidad de orientar para su buen funcionamiento. La ANR interpreta la autonomía universitaria como un derecho adquirido por el cual no se debe rendir cuenta económica ni académica de cómo se están desarrollando las universidades. Esto está teniendo consecuencias graves en la calidad de la mayoría de las universidades de nuestro país.

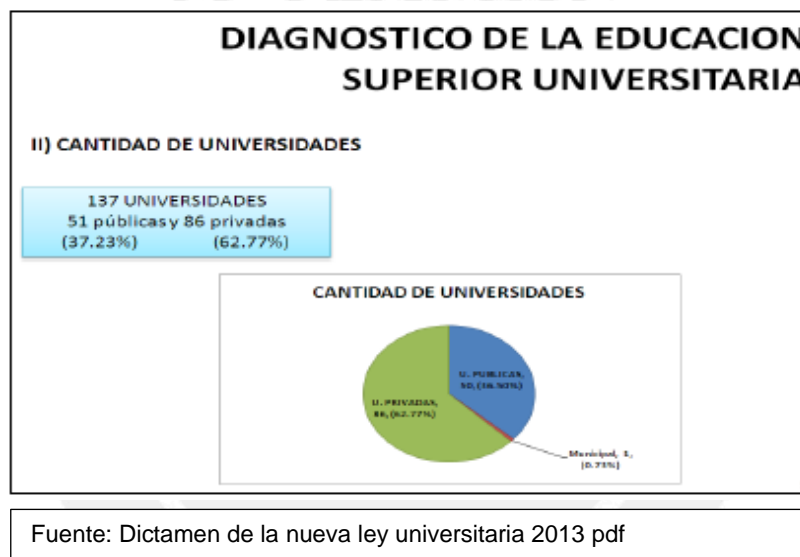
Como órgano autónomo de la ANR se encuentra el Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU) que fue creado en el año 1995 precisamente con el objetivo evaluar las solicitudes de autorización para el funcionamiento de nuevas universidades, ya sean públicas o privadas, y emitir resoluciones de autorización para su funcionamiento provisional; luego, debe realizar seguimiento y evaluación de la actividad de la nueva universidad durante 5 años para determinar su autorización o denegación definitiva. Después de que se le otorga a la universidad licencia definitiva de funcionamiento, es decir, que concluye su período de prueba, no se realiza ningún tipo de supervisión o evaluación de calidad, en ningún aspecto (enseñanza, docentes, infraestructura, gestión, etc.). El CONAFU está

constituido por 5 ex Rectores —3 elegidos entre las universidades públicas y 2 entre las universidades privadas— con lo que presenta el mismo problema señalado para la ANR. Precisamente, el explosivo crecimiento de las universidades privadas con fines de lucro, la mayoría de ellas de dudosa calidad, ha desembocado en una medida que no resuelve el problema, pero que permite que no siga creciendo: el 2012 se aprueba a ley que establece la moratoria de creación de universidades públicas y privadas por un período de cinco años.

Para el año 2012 la proporción de universidades públicas y privadas es la que se muestra en el gráfico 1:

Gráfico 1

Proporción de universidades públicas y privadas en el Perú para el año 2012



Para el año 2012, del total de 137 universidades registradas, 76 contaban con licencia definitiva de funcionamiento, o institucionalizadas, y 61 estaban en período de prueba. De las 76 institucionalizadas, 31 son públicas y 45 privadas; mientras que de las que están en período de prueba, 20 son públicas y 41 privadas. Del total de las 86 universidades privadas mencionadas, 60 son “societarias” o con fines de lucro y 4 en proceso de serlo.

En el año 2006, como ya señalamos, el SINEACE. Uno de sus órganos operativos es el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU), primer ente estatal encargado de la acreditación de las carreras universitarias. Tiene como funciones:

- Definir los criterios e indicadores de evaluación para el proceso de acreditación y certificación de las instituciones y programas de educación superior universitaria

- Aprobar las normas que regulan la autorización y funcionamiento de las entidades evaluadoras con fines de acreditación y certificación
- Fomentar una cultura evaluativa en las instituciones de Educación Superior Universitaria
- Publicar los resultados de las acciones de Evaluación, Acreditación y Certificación.

Esta institución no ha tenido el respaldo ni el presupuesto suficiente como para ejercer una función eficaz. A ello se suma que en nuestro país la acreditación es voluntaria y sus resultados no tienen mayores consecuencias. En otras palabras, solo accederán a la acreditación las carreras de las universidades de prestigio para tener un certificado de ello, pero no existe ningún plan para impulsar al resto a entrar en un proceso de autocritica que derive en planes de mejora que puedan propiciar elevar los estándares de calidad de nuestras universidades.

Con relación al sistema de aseguramiento de la calidad en el Perú, el Informe 2011 sobre Educación Superior en Iberoamérica precisa:

Los resultados exhibidos a la fecha no son positivos. Con respecto a la función del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU), la mayor parte de universidades privadas, una vez conseguida la autorización definitiva de funcionamiento luego de los 5 años de supervisión, dejan de cumplir con los requisitos básicos. No hay un seguimiento que asegure el desarrollo de las condiciones para un servicio de calidad.

En este sentido, la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) no dispone de un mecanismo posterior de seguimiento efectivo de las universidades, en el entendido que operan bajo la “autonomía universitaria”. Asimismo, los requisitos específicos para la autorización y evaluación inicial no son especialmente exigentes a nivel de la definición del perfil de egresados y sus competencias, o sobre las características y experiencia de los profesionales a cargo de los procesos de evaluación. (Brunner (ed.) 2011: 423)

El gráfico 2 nos muestra cuál es el marco legal de la educación superior universitaria en nuestro país:

Gráfico 2
Marco legal de la educación superior universitaria en el Perú



Fuente: Dictamen de la nueva ley universitaria 2013 pdf

Frente a esta situación, la Comisión de Educación, Juventud y Deporte del Congreso de la República del Perú concluyó en el 2013 la redacción de una nueva ley universitaria que actualmente (mayo de 2014) se encuentra en la agenda del Congreso para ser discutida por el pleno de sus miembros, pero que por diversos intereses y cuestionamientos todavía no es tratada. El punto más conflictivo de este proyecto de ley es la creación de la Autoridad Nacional de Educación Universitaria (ANEU) que, de acuerdo con lo que señala el Dictamen de la nueva ley universitaria presentado por la Comisión de Educación, Juventud y Deporte del Congreso en el artículo 13, se define de la siguiente manera:

Artículo 13°.- Autoridad Nacional de Educación Universitaria – ANEU

La Autoridad Nacional de Educación Universitaria – ANEU es el ente rector de la Universidad. Está encargado de normar, regular, coordinar y fiscalizar la actividad universitaria. Es un Organismo Técnico Especializado, adscrito al Ministerio de Educación, que goza de autonomía técnica, económica, presupuestal y administrativa.

El alcance de la ANEU incluye tanto a la universidad pública como privada, con y sin fines de lucro. Su creación implica la desaparición tanto de la ANR como del CONAFU y una conformación plural de su máximo órgano de gobierno, su Consejo Directivo. Este Consejo Directivo estaría compuesto por nueve miembros que, de acuerdo con el artículo 14, provienen de los siguientes sectores:

- 1 representante del Ministerio de Educación
- 1 representante del Ministerio de Economía y Finanzas
- El presidente del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
- 2 miembros de las universidades públicas más antiguas
- 2 miembros de las universidades privadas más antiguas
- 1 miembro de los colegios profesionales
- El presidente de la Confederación Nacional de las Instituciones Empresariales Privadas

Debido a los diversos intereses en pugna que obstaculizaban que el proyecto de nueva ley universitaria fuera debatido por el pleno del Congreso, el poder Ejecutivo sometió a consideración del Congreso de la República, con carácter de urgencia el 16 de mayo de 2014, un proyecto de ley únicamente dirigido a la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), lo que se había denominado como ANEU en el Dictamen del proyecto de ley de la Comisión de Educación del Congreso. Las atribuciones y funciones son las mismas. Lo único varía sustancialmente es la conformación del Consejo Directivo el que, según el artículo 9 del proyecto de ley, está compuesto de la siguiente manera:

- El Superintendente de la SUNEDU, quien preside el Consejo Directivo
- 1 representante del Ministerio de Economía y Finanzas
- 5 ciudadanos elegidos mediante concurso público

Se establece, asimismo, que los cinco ciudadanos elegidos por concurso público cumplan con alguno de los siguientes requisitos:

- a) Contar con el grado académico de doctor y un mínimo de 10 (diez) años como profesor principal o asociado de universidad pública o privada, o
- b) Contar con el grado académico de doctor y un mínimo de 10 (diez) años de experiencia en el campo de la investigación y el desarrollo de las ciencias y el conocimiento, con investigaciones y publicaciones en revistas científicas indexadas, o
- c) Contar con el grado académico de Maestro y haber desempeñado cargos de gestión en el ámbito público o privado o en el ámbito educativo, por un período mínimo de 10 (diez) años

También se aclara que estos ciudadanos no pueden ser titulares de acciones o tener participaciones en universidades, así como tampoco ser autoridades, directores o representantes legales.

Con esta propuesta del Ejecutivo se elimina la posibilidad de que se encuentre en el Consejo Directivo del órgano estatal que se encargue de normar y fiscalizar el desempeño de las universidades alguna persona que pueda presentar conflicto de intereses por estar comprometido directamente con una institución universitaria. Sin embargo, se intenta garantizar que sí cuente con conocimiento suficiente del sistema universitario, así como con la calificación académica necesaria para tener la autoridad suficiente para opinar sobre él. Particularmente, esta propuesta nos parece interesante y que encuentra una fórmula para evitar posibles suspicacias y garantice un funcionamiento lo más independiente y transparente posible. Este proyecto de ley allanaría el camino para que se puedan debatir otros aspectos que merece atención del Dictamen del proyecto de ley preparado por la Comisión de Educación del Congreso.

Sin embargo, a la fecha (30 de mayo de 2014) ni el proyecto de ley del Ejecutivo ni el de la Comisión de Educación del Congreso han sido debatidos en el pleno. La comunidad universitaria se encuentra expectante, con la esperanza de que esta oportunidad desemboque en un proceso positivo de desarrollo de la universidad peruana.



No obstante la importancia y trascendencia de contar con una decisión política decidida a impulsar el sistema universitario que se vea reflejada en un marco legal, consideramos que las redes universitarias, como ya lo hemos venido sosteniendo, pueden constituir espacios importantes en los cuales la comunidad universitaria reflexione sobre sus características, fines, objetivos y diseñe estrategias adecuadas para ponerlas en práctica. De acuerdo también con lo que hemos venido presentando, estas redes deben construirse siempre de forma pertinente con las realidades que las cobijan, proyectándose de manera que logren un desarrollo efectivo en las sociedades en las que

se insertan. Con las redes universitarias se busca fortalecer todo el sistema de universidades que conforman la red:

[...] de modo de calificarla para discutir los términos de su inserción en la globalización de la universidad, [para ello] la construcción de una masa crítica es una precondition, que solo se obtiene en la mayoría de los países cuando se suman y se aúnan los recursos, se buscan sinergias y se maximiza el desempeño funcional a partir de las diferentes contribuciones que los diferentes nodos de la red pueden dar. Así, la construcción de la red pública implica compartir recursos y equipamientos, la movilidad de docentes y estudiantes al interior de las redes, y una estandarización mínima de planes de curso, organización del año escolar y de los sistemas de evaluación. Nada de esto debe eliminar las especificidades con que da universidad pretende responder al contexto local o regional en el que está inserta. (De Sousa Santos 2012: 183)

Sin embargo, llegar a la construcción y consolidación de redes con las características mencionadas por De Sousa Santos no es tarea fácil. Además de que como él mismo afirma “[...] las universidades fueron diseñadas institucionalmente para funcionar como entidades autónomas y autosuficientes” (2012: 10), y la misma idea de constitución de red implica “una revolución institucional y una revolución de las mentalidades”, nuestro país tiene que lidiar con la realidad de la desigualdad injusta que tiene su reflejo dramático en nuestro sistema universitario. Mientras en los países desarrollados y en los sistemas universitarios más fuertes de América Latina las universidades más importantes del país —las que pueden llamarse “universidades” en sentido pleno, pues cuentan con formación de pre y posgrado, investigación y extensión— son nacionales, en el Perú son privadas. Esto añade una complejidad adicional a nuestro sistema universitario. Solamente encontramos dos universidades que se proponen expresamente ser universidades de investigación: la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) y la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), ambas privadas sin fines de lucro. Sin embargo, ambas tienen características que las distancian (o complementan, desde una perspectiva de red). La UPCH se especializa en las carreras de ciencias de la vida como medicina, biología, odontología, psicología (aunque no son sus únicas especialidades) y la PUCP en ingenierías, ciencias sociales y humanidades. El tamaño de la academia de la UPCH para el 2010 era: 3,536 estudiantes de pregrado; 1,706 estudiantes de posgrado; 964 profesores; y 1063 administrativos. En cambio, el de la PUCP era: 17,531 estudiantes de pregrado; 4,700 estudiantes de posgrado; 2,921 profesores; y 2328 administrativos. Estas diferencias confieren a ambas universidades un impacto y un papel distinto en la realidad de nuestro país. Así pues, la construcción de redes universitarias debe partir de tomar en consideración las particularidades que hemos venido describiendo para nuestro sistema universitario.

Precisamente, por el escenario tan *sui generis* de nuestro sistema universitario, que cada vez más sigue una lógica económica, encontramos muy pocas redes universitarias nacionales. Las dos más relevantes: el Consorcio de Universidades —conformado por la PUCP, la UPCH, la Universidad de Lima y la Universidad del Pacífico, todas privadas y limeñas— y la Federación de Instituciones Privadas de Educación Superior (FIPES) —que integra tanto a Institutos de Educación Superior como a Universidades, todas con fines de lucro—. Consideramos que la lógica de estas redes es la reacción frente a una situación que puede amenazar el espacio adquirido en el sistema universitario. El Consorcio de Universidades se crea en el año 1996, el mismo en el que se promulga la Ley de Promoción de la Inversión en la Educación que autoriza la creación de universidades con fines de lucro. En todo caso, tendría las características para desempeñarse como una red peruana que crea conocimientos, pero no ha sido así hasta la fecha. En el caso del FIPES, se crea en el año 2009 con el objetivo de asegurar la vigencia y continuidad de las instituciones de educación superior con fines de lucro frente a los constantes cuestionamientos y críticas que se hacía a este sector. En ambos casos, reconocemos lo que señala De Sousa Santos para la mayoría de agrupaciones de institución superior: “En casi todos los países hay asociaciones de universidades pero tales asociaciones están muy lejos de constituir una red. En la mayoría de los casos son solamente grupos de presión que reivindican colectivamente beneficios de los que individualmente se apropian” (2012: 180).

Por otro lado, está el caso de las subredes de la ANR que se establecen como órganos de gobierno descentralizado. Se les conoce como Consejos Regionales Interuniversitarios (CRI) y agrupan a las universidades privadas y nacionales por ubicación geográfica:

- CRI-NORTE, comprende a las universidades ubicadas en los departamentos de Tumbes, Piura, Lambayeque, La Libertad, Ancash y Cajamarca
- CRI-SUR, comprende a las universidades ubicadas en los departamentos de Arequipa, Moquegua, Tacna, Ayacucho, Apurímac, Cusco y Puno
- CRI-CENTRO, comprende a las universidades ubicadas en los departamentos de Huánuco, Pasco, Junín, Huancavelica e Ica
- CRI-AMAZÓNICO, comprende a las universidades ubicadas en los departamentos de Loreto, Ucayali, Amazonas, San Martín y Madre de Dios
- CRI-LIMA, comprende a las universidades ubicadas en los departamentos de Lima y la Provincia Constitucional del Callao.

De acuerdo con el Reglamento de Organización y Funciones de la ANR, en el artículo 53 se definen las funciones de las CRI de la siguiente manera:

- a. Representar a las universidades de su ámbito regional ante la comunidad, las instituciones y organismos públicos y privados nacionales y extranjeros, de acuerdo con los fines establecidos.

- b. Aprobar su Reglamento Interno las demás normas que requiera para el cumplimiento de sus fines.
- c. Coordinar y orientar las actividades universitarias de la región, respetando la autonomía de cada universidad.
- d. Supervisar que la información académica, administrativa, normativa y económica de las universidades de la región sea remitida oportunamente a la ANR.
- e. Informar, a solicitud de la ANR, sobre todo asunto universitario de la región
- f. Ejercer labor conciliadora en los conflictos relativos a la legitimidad de las autoridades universitarias de la región
- g. Ejercer en la región, otras funciones de la Coordinación Interuniversitaria que estén expresamente asignadas a la ANR.

Es decir, los CRI cumplen las mismas funciones que la ANR a nivel regional: canalizar la creación de nuevas especialidades, el registro de títulos, mediar en asuntos contenciosos que surjan con los alumnos de las universidades que las conforman, etc. Si bien las atribuciones dadas les permitirían a las CRI realizar, por ejemplo, movilidad estudiantil, docente, impulsar la creación de grupos de investigación, promover diagnósticos sobre la situación de la educación universitaria de sus regiones, no lo están haciendo. Esto implica que no aprovechan las oportunidades que estar vinculadas en una red plural puede generar. Una de las razones que podemos esgrimir para explicar esta situación es que ninguna universidad tiene la capacidad para ejercer un liderazgo claro, así como tampoco la capacidad de gestión que permita un desarrollo en el modo de red que crea capacidades.

Si de acuerdo con la coyuntura actual, se aprobara la creación del SUNEDU y se desactivara la ANR, los CRI también dejarían de existir. El proyecto de nueva ley universitaria no establece nada en cuanto a si el sistema universitario se pueda organizar de forma regional descentralizado como ocurre con los CRI.

Además de lo reseñado sobre redes universitarias nacionales, en el Perú no hemos encontrado ninguna otra de especial trascendencia y menos aún en el sentido de red universitaria significativa y pertinente que hemos venido describiendo.

3.1. ¿Qué es la Red Peruana de Universidades?

La Red Peruana de Universidades (RPU) se creó en noviembre del año 2007 en el marco de un Aula Magna¹² que tuvo como tema central “La universidad peruana: retos y compromisos” como una red de cooperación nacional que trabaje conjuntamente temas relativos a formación académica y profesional de calidad. Se propone lograr este objetivo a través de la movilidad de sus estudiantes y profesores, y del impulso de la

¹² Aula Magna es un evento que realiza anualmente PUCP y que se concibió como un espacio internacional de reflexión y diálogo académico sobre temas que competen a la universidad de modo que se promueva su desarrollo como institución, así como su contribución a la sociedad.

investigación por medio del trabajo conjunto de sus investigadores. Tiene como una de sus tareas más importantes lograr que la universidad peruana realice una labor pertinente y responsable de modo que promueva una educación responsable y comprometida con el desarrollo del país, que contribuya a la construcción de un entorno social más justo, inclusivo y equitativo. Sin embargo, su desempeño se ha visto grandemente obstaculizado por la gran burocratización de las universidades públicas que las conforman, así como por los continuos conflictos de interés del que son escenarios sus claustros.

Su fundación se sustentó en la suscripción de una Carta de Constitución y de un convenio específico interinstitucional para la movilidad de docentes y de estudiantes firmadas por las 11 universidades participantes:

- Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC)
- Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho (UNSCH)
- Universidad Nacional San Agustín, Arequipa (UNSA)
- Universidad Católica Santa María, Arequipa (UCSM)
- Universidad Nacional del Centro, Huancayo (UNCP)
- Universidad Nacional de Trujillo (UNT)
- Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP)
- Universidad Nacional de Piura (UNP)
- Universidad Nacional de Cajamarca (UNC)
- Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima (UNPCH)
- Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

A estas universidades fundadoras más adelante se le suman otras dos mediante su incorporación aprobada por la Asamblea de Rectores de la RPU: la Universidad Nacional Hermilio Valdizán (UNHEVAL), de Huánuco y la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI (UCT), de Trujillo.

La estructura de gobierno de la RPU tiene como órgano máximo de dirección a la Asamblea de Rectores de la RPU que se reúne una vez al año en la sede de alguna de las diversas universidades que constituyen la Red. Las funciones de la Asamblea de Rectores son básicamente las siguientes:

- Aprobar el reporte anual de las actividades realizadas y el plan de actividades para el siguiente año
- Decidir la admisión de nuevos miembros
- Emitir resoluciones/acuerdos que son obligatorias para todos los miembros de la RPU

Para la ejecución de los acuerdos y la realización del plan de actividades, cada universidad cuenta con un Coordinador de la RPU cuyas funciones son:

- Promover la accesibilidad de los programas de movilidad a una mayor cantidad de beneficiarios.
- Organizar y dirigir la estancia de los estudiantes visitantes a través de los programas establecidos.
- Promover la movilidad docente y realizar su seguimiento
- Elaborar el Plan anual de actividades de su universidad en el marco de la RPU y redactar los logros obtenidos en la Memoria Anual y las tareas pendientes por ejecutar.

A su vez, los Coordinadores de la RPU tienen reuniones periódicas para coordinar actividades conjuntas, presentar el plan de actividades RPU que se realizarán en su universidad, compartir los avances realizados y dialogar sobre los obstáculos encontrados para el cumplimiento de los objetivos de la Red.

Aunque no está acordado ni estipulado de forma explícita, la Oficina de la RPU y Entorno de la PUCP ejerce las funciones de una Secretaría Permanente al ser la única universidad que cuenta con una instancia exclusivamente dedicada a desarrollar la RPU y que cuenta con un presupuesto para ello del que debe rendir cuenta a la Dirección Académica de Relaciones Institucionales de la que forma parte. El resto de Coordinadores de la RPU comparte su responsabilidad para con la Red con otras obligaciones asignadas a los cargos que ejercen dentro de sus instituciones. Esto se ve reflejado en la tabla 2:

Tabla 2
Cargos que ocupan los Coordinadores RPU en sus respectivas universidades
Año 2013

	Universidades RPU	Coordinador RPU
1	Pontificia Universidad Católica del Perú	Jefa de la Red Peruana de Universidades y Entorno
2	Universidad Peruana Cayetano Heredia	Director de Relaciones Internacionales y Nacionales
3	Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Jefe Oficina de Cooperación Técnica, Económica y Financiera
4	Universidad Nacional de San Agustín	Jefe de la Oficina de Cooperación y Convenios
5	Universidad Católica de Santa María	Jefa de la Oficina de Cooperación y Relaciones Internacionales
6	Universidad Nacional de Trujillo	Jefa de la Oficina de Intercambio Académico

7	Universidad Nacional de Piura	Jefe de la Oficina Central de Cooperación Técnica
8	Universidad Nacional del Centro del Perú	Directora de la Oficina General de Cooperación Técnica y Transferencia Tecnológica
9	Universidad Nacional Hermilio Valdizán	Director de Cooperación Técnica Internacional
10	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga	Jefe de la Oficina de Cooperación y Relaciones Interinstitucionales
11	Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI	Jefe Oficina de Imagen Institucional
12	Universidad Nacional de la Amazonía Peruana	Jefa de Oficina de Relaciones Interinstitucionales
13	Universidad Nacional de Cajamarca	Vicerrector Académico

Fuente: Informe: Propuesta de Fortalecimiento de la RPU. Documento de Trabajo Interno. Inédito. PUCP, 2013, p. 15.

A lo dicho anteriormente, se agrega que, al ser la que ha impulsado la creación de la Red y considerarse como una de las de más prestigio en ella, recibe el reconocimiento del resto de los miembros y le atribuyen un rol conductor.

La RPU se plantea los siguientes objetivos:

- Promover la cooperación interinstitucional en las diversas áreas del saber desarrolladas por sus universidades
- Establecer y reforzar los vínculos entre autoridades, profesores, investigadores, estudiantes de pregrado y posgrado, y personal administrativo
- Promover el desarrollo institucional
- Fomentar la investigación
- Profesionalizar la gestión de cooperación
- Intercambiar conocimientos y capacidades
- Contribuir a elevar la calidad de la enseñanza
- Propiciar la mejora de la gestión universitaria
- Generar la movilidad de estudiantes y profesores entre las universidades miembro

Para lograr sus objetivos, la RPU ha venido desarrollando desde su constitución las siguientes líneas de trabajo:

- Movilidad de estudiantes

La movilidad de estudiantes se realiza durante un semestre y todos los alumnos de la Red tienen la posibilidad de trasladarse durante ese semestre a otra universidad miembro. Tiene como estímulo que el estudiante durante ese

semestre no debe realizar ningún pago de derechos académicos o matrícula ni en la universidad receptora ni en la universidad de origen. Antes de realizar el intercambio debe coordinar con el director de su especialidad los cursos que desee llevar en la universidad de destino, de modo que luego a su regreso esos cursos puedan ser convalidados. El estudiante sí debe asumir los costos que cada universidad establezca para la convalidación de cursos.

El programa está dirigido a los alumnos que se encuentren cursando los dos últimos años de especialidad y que se encuentren ubicados en el quinto superior de rendimiento académico.

- **Movilidad docente**

La movilidad docente se estructura a partir de tres vías. La primera se orienta a la movilidad para la realización de conferencias, ponencias, cursos cortos, congresos, etc. Todo lo que esté relacionado con actividades de docencia o de compartir resultados de investigaciones por períodos cortos de no más de una semana. La segunda corresponde a pasantías de profesores para realizar estancias de investigación, revisión de planes de estudios, actualización docente, etc. que tienen un horizonte mínimo de dos semanas y máximo de un semestre.

La tercera vía solo es ofrecida por la PUCP y corresponde a becas de derechos académicos, matrícula y sustentación de tesis para realizar estudios de posgrado, ya sea de maestría o de doctorado. Está dirigida a profesores ordinarios, es decir nombrados, de las universidades socias y solo pueden presentarse un máximo de dos docentes de forma bianual.

3.2. Situación actual de la RPU

En esta sección intentaremos presentar cuál es el actual nivel de desarrollo que ha alcanzado la RPU en los 6 años que lleva de funcionamiento. Para ello, recurriremos a la Memoria de Gestión elaborada para el año 2013, además de presentar las iniciativas llevadas a cabo durante el primer semestre del 2014 para cumplir con los objetivos propuestos para la Red.

En lo que se refiere a la gestión de la Oficina de la RPU y Entorno de la PUCP, una de las primeras acciones que se llevó a cabo durante el 2013, fue la conformación de un Comité Asesor con el objetivo de contar con un grupo de profesores que orienten el trabajo de la Oficina a partir de su conocimiento de la Universidad y de su proyección en los ámbitos de acción propuestos para la RPU, de modo que asesoren a la Oficina de

la RPU y Entorno en la determinación de las acciones necesarias para aumentar su impacto a nivel general y su vinculación con las comunidades de profesores y alumnos de la PUCP a nivel específico. Con ello, además se busca lograr que las actividades de la Oficina respondan a una planificación y proyección realizada en conjunto con la academia y dar una dimensión estratégica a su trabajo.

Las funciones definidas para el Comité Asesor son las siguientes:

- Asesorar en la formulación de los fines de trabajo de la Oficina
- Proponer estrategias para lograr dichos fines
- Aportar en la reflexión de los alcances de la Oficina en su acción con el Entorno
- Evaluar la propuesta de trabajo anual de la Oficina en función de los fines propuestos
- Sugerir nuevas líneas de trabajo y de acción pertinentes a la Oficina
- Analizar las propuestas de trabajo presentadas por las diversas unidades de la universidad para desarrollar proyectos con las universidades de la RPU y el entorno
- Revisar periódicamente los alcances de la Oficina, su relación con otras unidades de la PUCP y con otras instancias externas a la PUCP
- Revisar periódicamente las actividades y logros realizados por la Oficina

El Comité Asesor está conformado por los siguientes representantes:

- El Director Académico de Relaciones Institucionales
- Un profesor del Departamento de Ciencias e Ingeniería
- Un profesor del Departamento de Economía
- Dos profesores del Departamento de Humanidades
- Un profesor del Departamento de Derecho
- Un profesor del Departamento de Ciencias Sociales
- Un profesor del Departamento de Psicología
- El Jefe de la Oficina de la Red Peruana de Universidades y Entorno

Desde su fundación, el Comité Asesor se ha reunido mensualmente y se ha convertido en un órgano asesor importante para orientar el trabajo de la Oficina de la RPU en la PUCP y en la Red en general.

A continuación, presentamos los avances logrados en las principales líneas de trabajo desarrolladas por la Oficina de la RPU – PUCP.

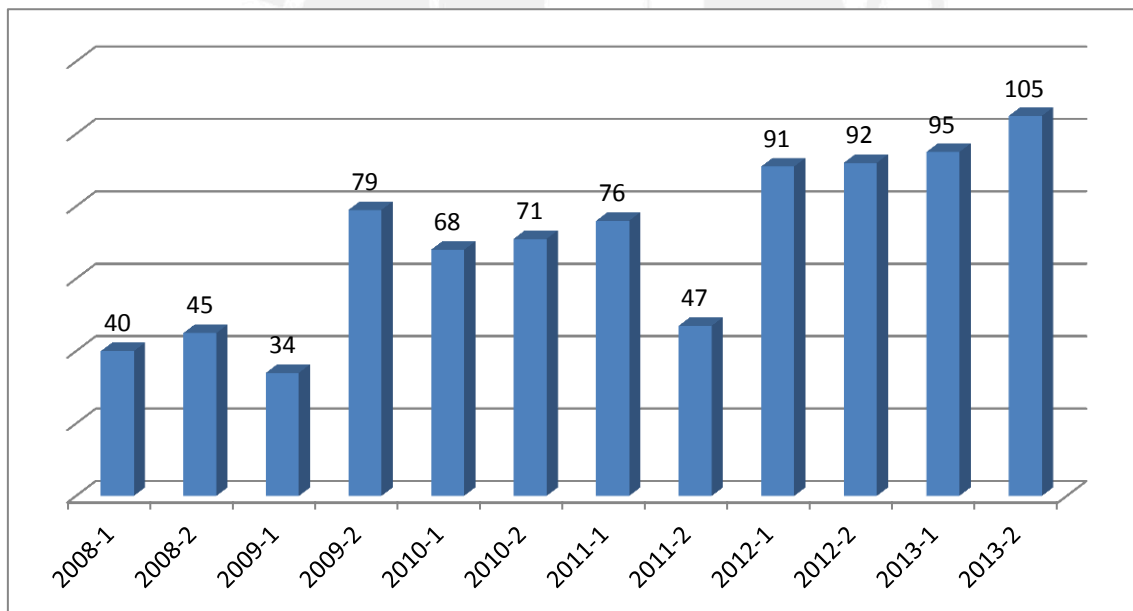
Movilidad de Estudiantes

El Programa de Movilidad Estudiantil de la Red Peruana de Universidades, como ya se mencionó, ofrece a los alumnos la posibilidad de participar en un intercambio estudiantil a nivel nacional para complementar su formación universitaria con un período de estudios en universidades de otras regiones del Perú. Los alumnos pueden participar en las convocatorias que realiza su universidad de origen y ser seleccionados para cursar un semestre en otra universidad de la RPU, con exoneración de costos académicos. Las universidades receptoras garantizan, de acuerdo al convenio suscrito, el reconocimiento académico de los estudios que los alumnos realizan en la universidad de destino en el marco de este programa.

La movilidad de estudiantes de la RPU hacia la PUCP es la que se encuentra más activa y cuyo seguimiento y registro hemos podido realizar de forma pormenorizada. En el gráfico 3 se muestra la evolución que ha tenido la movilidad de alumnos de la RPU hacia la PUCP.

Gráfico 3

Evolución de la movilidad de alumnos de la RPU hacia la PUCP por semestre



Fuente: elaboración propia

En cambio, la situación inversa —la movilidad de alumnos de la PUCP hacia las universidades de la Red— es casi nula; lograr que estas experiencias de movilidad se lleven a cabo es un reto importante. La forma de intercambio por un semestre no siempre se presenta como una posibilidad atractiva para nuestros estudiantes debido a las huelgas y retrasos que aquejan a las universidades nacionales. Durante el año 2013 solamente se registraron dos experiencias de intercambio, una por semestre.

Por ello, la RPU-PUCP está explorando y promoviendo otros tipos de experiencias de movilidad como el del trabajo de campo. En efecto, durante el primer semestre del 2014 se ha implementado el Fondo Concursable de Apoyo al Trabajo de Campo con los objetivos de: promover la movilidad académica de estudiantes y docentes hacia las universidades que conforman la RPU y hacia las diversas regiones del país; impulsar, a través del trabajo de campo y de la investigación, la reflexión y el conocimiento acerca de las diversas realidades que conforman nuestro país; y construir las condiciones para el futuro desarrollo de grupos y líneas de investigación entre universidades que conforman la RPU. Este Fondo ha generado gran expectativa en la comunidad universitaria PUCP y ha tenido muy buena acogida. Ha contribuido al conocimiento de la Red Peruana de Universidades y del trabajo que realiza.

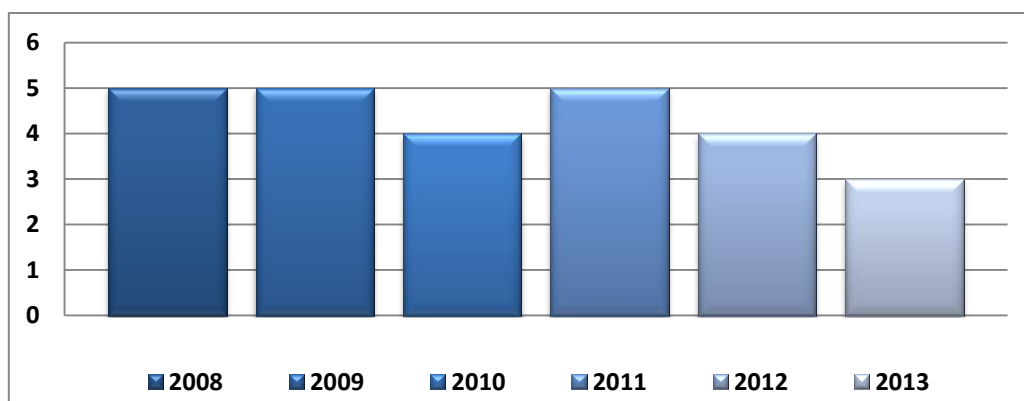
Lamentablemente, no se cuenta con información sistematizada de la movilidad de estudiantes que se pueda estar realizando entre las otras universidades de la Red. Sin embargo, a partir de las visitas de trabajo que la Oficina de la RPU-PUCP ha realizado a las diversas universidades de la Red, ha podido recabar información de que esta movilidad es casi nula, por lo menos en el marco de la Red. Señalamos esto porque las CRI mencionadas más arriba también promueven intercambios académicos entre sus universidades y sabemos que han tenido cierto movimiento, aunque no contamos con la información precisa.

Movilidad docente

En lo que se refiere a la movilidad docente, presentamos primero la que se refiere a las becas de posgrado que ofrece la PUCP a los profesores nombrados de las universidades de la RPU. El número de becas otorgadas desde el año 2008 a la fecha se presenta en el gráfico 4.

Gráfico 4

Número de docentes que accedieron a las becas de posgrado RPU

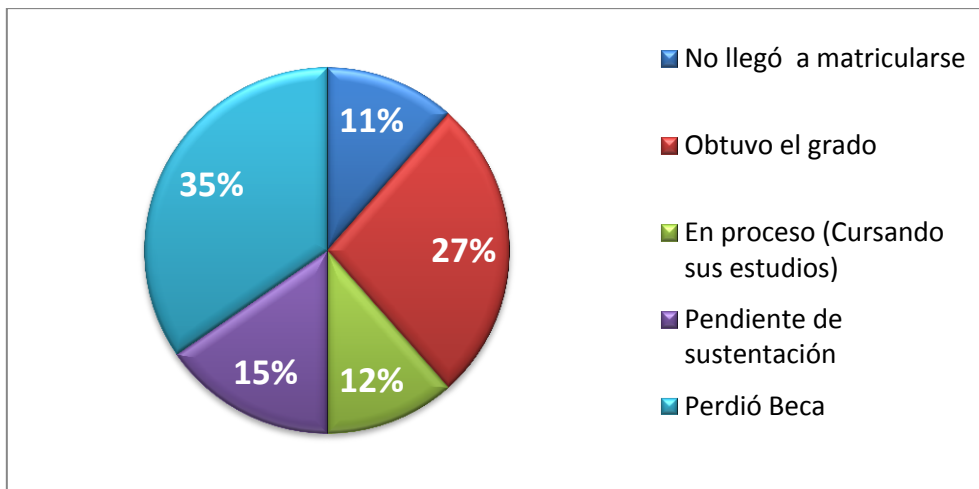


Fuente: elaboración propia

Durante el año 2013, se inició un proceso de seguimiento y evaluación del proceso de becas RPU, a través del cual se buscó conocer el estado en el que se encuentran los docentes becados con relación a su programa de posgrado. De esta forma, el total de docentes que accedió a la beca RPU (26) desde el año 2008 se dividió entre: los que obtuvieron el grado (7), los que perdieron la beca (9), los que se encuentran en proceso (3), los que no se matricularon (3) y los que se encuentran pendientes de sustentación (4). A continuación, en el gráfico 5 se presenta la relación de este seguimiento:

Gráfico 5

Situación de los docentes que obtuvieron beca de la RPU en el período 2008-2013

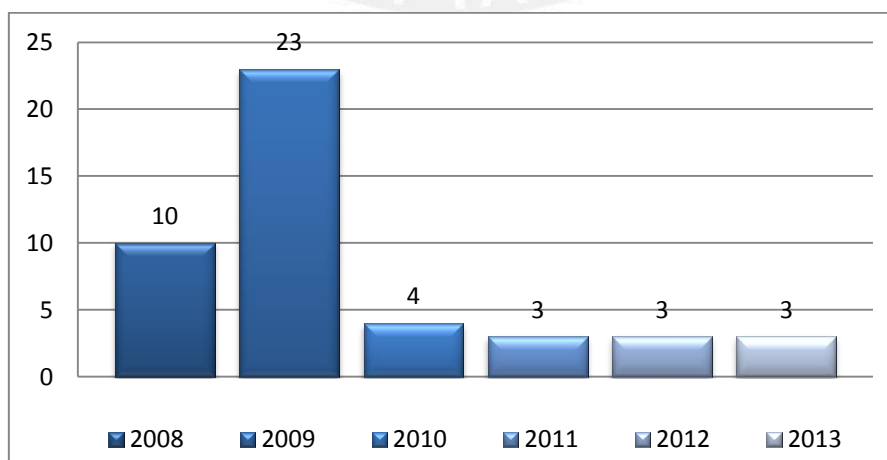


Fuente: elaboración propia

En lo que se refiere al programa de pasantía, podemos observar en el gráfico 6 que el número de profesores que han realizado pasantías desde las universidades de la Red hacia la PUCP se ha mantenido estable desde el año 2010.

Gráfico 6

Número de profesores que realizaron pasantías en el período 2008-2013



Fuente: elaboración propia

Nuevamente, como en el caso de la movilidad de estudiantes, no contamos con información de lo que acontece entre las universidades de la Red. Al igual que en el caso anterior, sospechamos que este tipo de movilidad no se está dando entre ellas. La misma situación se observa en la tercera vía de movilidad docente prevista: la que se refiere a los profesores que se desplazan a otras universidades para dictar cursos cortos, seminarios, conferencias, etc. Solo tenemos registrada la que se da de la PUCP hacia otras universidades de la Red, pero no la que se realiza en sentido contrario en el marco de la RPU. En este sentido, solo contamos con información registrada de forma detallada para el año 2013 y, asumimos, que la situación ha podido ser similar en años anteriores pero no hemos encontrado información sistematizada que lo confirme. En la tabla 3 se presenta dicha movilidad.

Tabla 3
Movilidad docente durante el 2013 de la PUCP hacia universidades de la Red

N°	Profesor	Oficina	Mes	Nacionalidad	Universidad de Destino	Asunto
1	Luis Mujica Bermúdez	RIDEI	marzo	Peruana	UNSCH	Proyecto RIDEI-RPU
2	Jean-Marie Ansión	RIDEI	abril	Peruana	UNSCH	Proyecto RIDEI-RPU
3	Victoria Landa Fitzgerald	IDU	abril	Peruana	UNSCH	Taller Compromiso Docente (IDU)
4	Mariana Montes Bravo	IDU	abril	Peruana	UNSCH	Taller Compromiso Docente (IDU)
5	Francisco Javier Ugarte Guerra	Dpto. Ciencias - Sec. Matemáticas	abril	Peruana	UNP	Proyecto Matemáticas 2013: De la PUCP al Perú
6	José Manuel Aroca Hernández-Ros	Dpto. Ciencias - Sec. Matemáticas	abril	Española	UNP	Proyecto Matemáticas 2013: De la PUCP al Perú
7	Francisco Javier Ugarte Guerra	Dpto. Ciencias - Sec. Matemáticas	mayo	Peruana	UNSAAC	Proyecto Matemáticas 2013: De la PUCP al Perú
8	José Manuel Aroca Hernández-Ros	Dpto. Ciencias - Sec. Matemáticas	mayo	Española	UNSAAC	Proyecto Matemáticas 2013: De la PUCP al Perú
9	Félix Jiménez	Dpto. de Economía	mayo	Peruana	UNCP	Semana del Economista 2013-I
10	Pedro Francke Ballve	Dpto. de Economía	mayo	Peruana	UNCP	Semana del Economista 2013-I
11	Zenón Quispe Misaico	Dpto. de Economía	mayo	Peruana	UNCP	Semana del Economista 2013-I
12	José Carlos Orihuela Paredes	Dpto. de Economía	junio (pospuesto)	Peruana	UNC	Semana de aniversario de la E.A.P. de Sociología
13	Pablo Quintanilla	EE.GG.LL.	junio	Peruana	UNT	Seminario Taller: Aspectos críticos de la epistemología en el desarrollo de las ciencias
14	Guillermo Rochabrún	Dpto. CC.SS.	junio	Peruana	UNT	Seminario Taller: Aspectos críticos de la epistemología en el

						desarrollo de las ciencias
15	Gumercindo Bartra	Dpto. Ingeniería	agosto	Peruana	UNHEVAL	Dictado de curso en la UNHEVAL
16	Claudia Rosas	Fac. LL.CC.HH.	agosto	Peruana	UNSCH	Evento en Ayacucho organizado por Facultad de LL.CC.HH.
17	Juan Marchena	Fac. LL.CC.HH.	agosto	Española	UNSCH	Evento en Ayacucho organizado por Facultad de LL.CC.HH.
18	Nayibe Gutierrez	Fac. LL.CC.HH.	agosto	Colombiana	UNSCH	Evento en Ayacucho organizado por Facultad de LL.CC.HH.
19	Gumercindo Bartra	Dpto. Ingeniería	agosto	Peruana	UNHEVAL	Curso en la Maestría de Ingeniería de Sistemas
20	Gumercindo Bartra	Dpto. Ingeniería	agosto	Peruano	UNHEVAL	Curso en la Maestría de Ingeniería de Sistemas
21	Javier Iguíñiz	Dpto. Economía	agosto	Peruana	UNP	Curso sobre Ética y Deontología en la UNP por el 52° Aniversario
22	Jose Gallardo	Dpto. Economía	setiembre	Peruana	UNP	Curso Regulación Económica en la UNP
23	Jose Incio	Dpto. Sociales	octubre	Peruana	UNT	Ponencia en el Congreso Internacional de Estadística
24	Luis Mujica Bermúdez	RIDEI	setiembre	Peruana	UNSCH	Proyecto RIDEI-RPU
25	Edmundo Beteta	Dpto. CC.SS.	octubre	Peruana	UNT	Ponencia para el Congreso de Estadística
26	Salomón Lerner Febres	Rectorado	octubre	Peruana	UNP	Ponencia sobre La nueva ley universitaria
27	Luis Jaime Castillo Butters	Dpto. Humanidades	setiembre	Peruana	UNSCH	Seminario Métodos y Técnicas de Investigación Arqueológica
28	Enrique González Carré	Actividades Culturales	setiembre	Peruana	UNSCH	Seminario Métodos y Técnicas de Investigación Arqueológica
29	Roberto Daniel Zariquiey Biondi	Dpto. Humanidades	setiembre	Peruana	UNSCH	Dictado de Taller de Redacción RIDEI-RPU
30	Aldo Panfichi Huamán	Departamento de Ciencias Sociales	octubre	Peruana	UNC	Ponencia sobre Conflictos Sociales
31	Patricia Martínez	Escuela de Posgrado	octubre	Peruana	UNHEVAL	Dictado en Seminario de Posgrado
32	Luis Mujica Bermúdez	RIDEI	octubre	Peruana	UNSAAC	Taller de Ciudadanía Intercultural RIDEI-RPU
33	Vanessa Navarro Chávez	RIDEI	octubre	Peruana	UNSAAC	Taller de Ciudadanía Intercultural RIDEI-RPU
34	Juan Carlos Crespo López de Castilla	Instituto Riva-Agüero	octubre	Peruana	UNSCH	Curso de Historia para Maestros
35	Juan Miguel Espinoza Portocarrero	Instituto Riva-Agüero	octubre	Peruana	UNSCH	Curso de Historia para Maestros
36	José Amilcar Mogrovejo Sánchez	Dpto. de Psicología	octubre	Peruana	UNSAAC	Participación en 4° Aniversario de la Carrera Prof. de Psicología
37	Adriana Hildenbrand	Dpto. de Psicología	octubre	Peruana	UNSAAC	Participación en 4° Aniversario de la

	Mellet					Carrera Prof. de Psicología
38	Gumercindo Bartra	Dpto. Ingeniería	noviembre	Peruana	UNHEVAL	Dictado de curso en la Maestría de Ing. de Sistemas
39	Gumercindo Bartra	Dpto. Ingeniería	noviembre	Peruana	UNHEVAL	Dictado de curso en la Maestría de Ing. de Sistemas
40	Claudia Rosas Lauro	Facultad de Letras y CC.HH.	noviembre	Peruana	UNSCH	Dictado de Seminario sobre Historia de las Mentalidades y Memoria Histórica
41	Gérard Porras		noviembre	Francesa	UNSCH	Participación en Mesa Redonda Proy. Historia de la Música.
42	Gumercindo Bartra	Dpto. Ingeniería	noviembre	Peruana	UNHEVAL	Dictado de curso en la Maestría de Ing. de Sistemas
43	Vanessa Buitrón	Dir. Asuntos Estud.	diciembre	Peruana	UNSAAC	Dictado de Talleres de Tutoría en la UNSAAC
44	Luis Elguera	Dir. Asuntos Estud.	diciembre	Peruana	UNSAAC	Dictado de Talleres de Tutoría en la UNSAAC
45	Victoria Landa Fitzgerald	IDU	diciembre	Peruana	Universidad Nacional de Frontera Sullana	Implementación de un Sistema de Selección, Seguimiento y Evaluación Docente para esta nueva universidad
46	Benjamín Barriga	Dpto. de Ingeniería	diciembre	Peruana	UNSAAC	Participación en Seminario para Estudiantes de ingeniería
47	Jorge Rodríguez	Dpto. de Ingeniería	diciembre	Peruana	UNSAAC	Participación en Seminario para de ingeniería
48	Jorge Alencastre	Dpto. de Ingeniería	diciembre	Peruana	UNSAAC	Participación en Seminario para Estudiantes de ingeniería
49	Julio Tafur	Dpto. de Ingeniería	diciembre	Peruana	UNSAAC	Participación en Seminario para Estudiantes de ingeniería

Fuente: elaboración propia

Eventos

Dentro de eventos incluimos las Asambleas de Rectores de la RPU y las reuniones de Coordinadores RPU. También se conformó una Asamblea de Vicerrectores de Investigación para impulsar, precisamente, acciones conjuntas de investigación. El principal problema que se ha detectado en estas reuniones es que los acuerdos no son llevados a cabo y que estos encuentros empiezan a ser percibidos como espacios de vinculación social y nada más, con lo que se corre el gran riesgo de deslegitimar a la Red. Por ejemplo, el año 2013 la Universidad Nacional de Trujillo era la sede para la realización de la Asamblea de Rectores y no realizó ninguna acción para llevarla a cabo, con lo que no tuvo lugar. No obstante, es indispensable que las reuniones de la máxima

instancia de gobierno vuelvan a retomarse. La PUCP está proyectando la siguiente Asamblea de Rectores para la segundo semestre del 2014, dado que la actual coyuntura con la aprobación pendiente de la nueva ley universitaria o del SUNEDU hacen que sea difícil la convocatoria.

En cuanto a la realización de eventos que impliquen una proyección de la RPU en el contexto social y que la posicionen como un interlocutor en materia de reflexión sobre la situación universitaria en nuestro país, el más importante desde la creación de la RPU ha sido el Foro Internacional: “Desafíos de la Educación Superior Universitaria en el Perú”. El Foro se propuso brindar un espacio de reflexión a las universidades de la RPU y a diversos actores políticos que están promoviendo la transformación de la educación superior universitaria a una educación de calidad y a una educación que se sustente en la investigación y en su conexión con el sector productivo del país a propósito de la elaboración de la nueva Ley Universitaria. Así, en el contexto del debate sobre la reforma de la ley universitaria, se buscó contribuir, desde la Red Peruana de Universidades, al debate en torno a los principales desafíos que enfrenta el actual sistema universitario y aportar en la generación de políticas de educación superior. A este Foro asistió un promedio de 350 personas entre autoridades del ámbito de la educación, miembros de las universidades de la Red, comunidad PUCP y sociedad civil interesada en los temas de educación superior. A partir de lo producido en este Foro, se creó un espacio en la página web de la RPU (www.rpu.edu.pe) para los siguientes productos del Foro:

- Videos con las ponencias nacionales e internacionales
- Power Point presentados por los ponentes
- Transcripciones de los debates en las mesas de trabajo
- Power Point con las conclusiones de las mesas de trabajo y las conclusiones generales¹³

Otro evento importante realizado fue el que se llevó a cabo en conjunto con la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI): el Foro Interuniversitario “La universidad y el reconocimiento positivo de la diversidad cultural” (Tiksimuyu wasi llaqatapa imaymana kaynin alli riqsinakunapaq). Este Foro buscó crear una comunidad interuniversitaria de estudiantes que promueva acciones de interculturalización en sus universidades sobre la base de la reflexión y acción conjunta en temas vinculados con el reconocimiento positivo de la diversidad cultural. Se celebró

¹³ Todo este material está a disposición en la dirección URL:

<http://www.rpu.edu.pe/conferencia-vinculacion-del-estado-la-universidad-y-el-sector-productivo/>

en el campus de la PUCP entre el 22 y 24 de agosto y participaron las siguientes universidades, además de la PUCP: la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, la Universidad Nacional de Trujillo y la Universidad Católica de Santa María.

Este tipo de actividades nos parecen sumamente importantes en un país como el nuestro con una diversidad cultural y lingüística tan grande. Consideramos que estos espacios crean vínculos y permiten el conocimiento del otro. Precisamente, la formación en interculturalidad y ciudadanía es uno de los objetivos que se propone desarrollar la RPU como reto futuro, como veremos en el siguiente subcapítulo.

Investigación

Además del Foro Interuniversitario trabajado en conjunto con la RIDEI, otro de los frutos de esta interrelación ha sido la publicación del libro *Qawistin ruwastin / viendo y haciendo: Encuentros de sujetos de conocimientos en la universidad*. En él participan profesores de algunas de las universidades de la RPU, principalmente de la UNSCH y de la UNSAAC. También se ha desarrollado el Proyecto Matemáticas: de la PUCP al Perú con el objetivo de formar grupos de investigación en el área de Didáctica de las Matemáticas y de Matemáticas. Por otro lado, se ha creado un grupo de investigación entre la especialidad de Historia de la PUCP y de la UNSCH sobre Historia de la Mentalidades. Finalmente, en el marco de la RPU se ha conformado una Red Peruana de Antropología liderada por la profesora María Eugenia Ulfe (PUCP) con el objetivo de definir líneas de investigación entre las universidades que conforman la Red.

Es muy difícil impulsar actividades de investigación entre las universidades de la Red, pues todavía no hemos conseguido crear comunidades de investigadores con la capacidad de trabajar en conjunto. Este es uno de los pocos casos que ha dado buenos resultados y ha llegado a buen puerto. Nos enorgullece especialmente porque, además, implica integrar en el trabajo universitario otros tipos de conocimiento diversos al predominante occidental y convertir a la universidad en un espacio de encuentro.

Balance

Uno de los principales problemas que enfrenta la RPU es la desigualdad de sus universidades miembros como un reflejo de la desigualdad injusta de origen que vive nuestro país. Esto se expresa tanto en la gran diferencia que se percibe en los niveles de formación e investigación. En lo que se refiere a la formación encontramos que los profesores no están igualmente calificados. La carrera docente expresada de forma general en la ley universitaria actual 23733 no está implementada de forma adecuada

en las universidades, de modo que no existe forma de realizar un adecuado seguimiento a su desempeño. Por otro lado, los movimientos estudiantiles pueden ser especialmente virulentos en las universidades nacionales, como para tomar los locales de la universidad e impedir que la vida académica se desarrolle normalmente. Esto es usado como forma de coacción para que se acepten sus reclamos. Estos son algunos de los motivos por los que el intercambio de estudiantes tiene grandes dificultades para realizarse de forma equitativa entre todas las universidades de la Red.

En lo que respecta a la investigación, el Informe: “Propuesta de Fortalecimiento de la RPU” resume acertadamente la situación:

[...] si bien es cierto que la calidad y bajo número de investigaciones producidas es un problema que afecta a todo el sistema universitario peruano y nos pone en desventaja en términos de educación superior frente a la región y el mundo, las diferencias son también notorias entre las universidades asociadas.

Aunque hay una tendencia en impulsar la investigación en las universidades, aún se mantiene a la formación en pregrado como la principal actividad de la mayoría de universidades, situación que se repite dentro de las asociadas a la RPU. (2013: 5)

Esto se demuestra en la tabla 4 que muestra el ranquin en el que se ubican las universidades pertenecientes a la Red:

Tabla 4
Ranquin de las universidades de la RPU a nivel nacional y mundial

Universidades RPU	Ranquin nacional América Economía		Ranquin web de universidades	
	2011	2012	Nacional	Mundial
Pontificia Universidad Católica del Perú	1	1	1	891
Universidad Peruana Cayetano Heredia	3	2	4	2338
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	16	9	9	3997
Universidad Nacional de San Agustín	13	12	17	6535
Universidad Católica de Santa María	21	24	12	4423
Universidad Nacional de Trujillo	17	15	14	4726
Universidad Nacional de Piura	-	23	30	9495
Universidad Nacional del Centro del Perú	22	35	34	10092
Universidad Nacional Hermilio Valdizán	-	52	51	11765
Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga	25	29	45	10927
Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI	-	-	82	17720
Universidad Nacional de la Amazonía Peruana	-	17	28	9364
Universidad Nacional de Cajamarca	24	27	36	10153

Fuente: Informe: Propuesta de Fortalecimiento de la RPU. Documento de Trabajo Interno. Inédito. PUCP, 2013,

Además de esta gran asimetría entre las universidades, el otro gran problema que se reconoce a partir de la falta de información de lo que ocurre en las universidades de la

Red es la falta de institucionalidad de la RPU que se refleja en una estructura organizacional que no colabora en la consecución de los objetivos propuestos. Esta debilidad repercute en que las líneas de trabajo solo sean desarrolladas desde un polo, el de la PUCP, que es el que dedica más recursos económicos y humanos al impulso de la Red.

Otro gran obstáculo para el desarrollo de la Red es la gran burocracia de las universidades públicas asociadas. Esto impide que los acuerdos a los que se llegan se puedan ejecutar de manera fluida y efectiva. Es un trabajo a largo plazo crear las condiciones, por ejemplo, para que la movilidad de estudiantes se haga una realidad entre todas las universidades miembros, pues ello implicaría, entre otros requerimientos, contar con planes de estudios públicos y sílabos disponibles que permitan a los estudiantes planificar su semestre de intercambio. Este sistema burocrático influye en que las relaciones entre los miembros de las comunidades universitarias sea conflictiva y complicada.

Sin duda, existen muchos otros motivos para esta asimetría y desigualdad como el tema de prioridades, interés en el desarrollo de la Red, recursos económicos. Sin embargo, no incidiremos en este momento en ellos; solo lo haremos en aquellos que creemos que se pueden trabajar de forma colaborativa a partir del impulso que la PUCP otorga a la Red.

3.3. El reto de la creación de capacidades en la RPU

Todo lo expuesto hasta este punto ha tenido como objetivo resaltar la importancia central que cobra la universidad como institución encargada de la distribución del conocimiento en la era de la información. Este papel protagónico va de la mano con la responsabilidad de crear capacidades en las sociedades en las que se insertan las universidades. La educación superior universitaria se concibe como un bien social que incide directamente en el desarrollo humano de las sociedades en las que se insertan. Ello nos ha llevado a reflexionar sobre los sistemas universitarios de los países latinoamericanos marcados por grandes brechas de desigualdad injusta para lo que la formación de redes universitarias nacionales puede constituirse en una de las vías para disminuirlas. Las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009 organizada por la Unesco menciona la importancia de las redes en el ámbito internacional en el sentido que hemos venido construyendo:

Las instituciones de educación superior en el mundo tienen la responsabilidad social de ayudar a cerrar la brecha de desarrollo desigual mediante el aumento de la transferencia

de conocimientos a través de las fronteras, especialmente hacia los países en desarrollo, y trabajar para encontrar soluciones comunes que fomenten la circulación de conocimiento y aliviar el impacto negativo de la fuga de cerebros.

Redes y asociaciones universitarias internacionales son una parte de esta solución y contribuyen a mejorar el entendimiento mutuo y crear una cultura de paz [la traducción es nuestra]. (Unesco 2009: 5)

Lo que señala la Unesco para un ámbito internacional se aplica para los ámbitos nacionales y tiene la ventaja de que nos ayuda a no perder de vista que muchos de los procesos que mencionamos se inscriben en procesos globales.

Así pues, en el contexto descrito ¿cuál es el reto que enfrenta la RPU en la creación de capacidades? Lo que proponemos para lograrlo tiene como punto de partida los dos siguientes presupuestos:

- Todas las líneas de trabajo y actividades que se proyecten para la RPU serán siempre dentro de un plan desarrollo que esté en consonancia y sea pertinente en la contribución de un proyecto de país. El objetivo en este sentido es generar el desarrollo de capacidades que responda a nuestra realidad y no a las realidades de los centros de conocimiento. Se trata, más bien, de constituirnos en un futuro en lo que hemos definido más arriba como un centro periférico. Con ello se busca disminuir las desigualdades injustas de origen que repercuten en el desarrollo de nuestro sistema universitario
- Las líneas de trabajo colaborativo que se desarrollen deben contribuir a la consolidación del concepto de “universidad” en todos los miembros de la red. Esto implica que la orientación del desarrollo de la RPU deben incidir en las dimensiones que definen lo que es una universidad y la diferencia de lo que es educación superior; esto es: formación de pre y posgrado, investigación y extensión. Es desde esta perspectiva que intentaremos reparar lo que las desigualdades injustas de origen han ocasionado.

Para cumplir con estos dos objetivos estratégico, se plantea lo siguiente.

Reforzar la institucionalidad de la RPU

Como vimos en el balance de la situación actual de la RPU, uno de sus flancos más débiles es el de la falta de institucionalidad de la Red. Este es un requisito indispensable para reforzar y construir de forma coherente y sólida las líneas de trabajo que se presenta más adelante. En este sentido las tareas pendientes son:

- Dar mayor fuerza y sentido a las Asambleas de Rectores de modo que se conviertan realmente en espacios de balance, coordinación de propuestas y definición de políticas de trabajo. Para que esto sea posible, es necesario dar

institucionalidad a una Secretaría Permanente de la RPU y se propone presentar una adenda al Convenio en el que se precisen y definan funciones que den este soporte.

- Retomar las reuniones de Coordinadores de RPU para mejorar los canales de comunicación y difusión, de modo que se pueda contar con información sobre el desempeño de las líneas de trabajo en cada una de las universidades asociadas. Un objetivo importante será diseñar planes operativos para la ejecución y seguimiento de los acuerdos tomados en las Asambleas de Rectores y para mejorar las líneas de trabajo ya establecidas.

Formación de pregrado

Así como se ha logrado encontrar la forma creativa para que los alumnos de la PUCP realicen estancias en las universidades de la RPU a través del trabajo de campo, se deben impulsar los medios para que esto se realice entre el resto de universidades de la Red. Además, se implementará lo siguiente:

- Realizar estudios del impacto que tiene en los estudiantes el semestre de intercambio
- Implementar pasantías de investigación y de trabajo de campo para la realización de tesis de pregrado

Formación de posgrado

Aunque la PUCP sea la única universidad de la RPU que ofrece becas de posgrado para los profesores ordinarios de las universidades asociadas y que ello implique una carga económica considerable, creemos que es una de las apuestas más importantes. En sustento de la trascendencia de este tipo de experiencias queremos traer a colación el documento de trabajo *Igualando oportunidades. Sistematización del Programa de Becas de la Fundación Ford en el Perú* preparado por Ricardo Cuenca y Rodrigo Niño. En sus Reflexiones Finales señalan:

De igual manera, en sistemas educativos como los latinoamericanos, en donde las oportunidades de acceso a la educación son muy desiguales, ocurre que la formación de mayor calidad y prestigio resulta viable solo para las personas más ricas. Los grupos excluidos quedan de esta manera con una educación que les brinda escasas posibilidades de movilidad social (Azevedo y Bouillon 2009). Contar con un sistema educativo más equitativo, que reduzca las influencia del origen social y el poder económico sobre la movilidad social, es sumamente necesario, no solo porque permite mejorar la calidad de vida de quienes acceden a él, sino por su efecto positivo en el desarrollo económico del país [...]. (Cuenca y Niño 2011b: 61-62)

Nosotros sostenemos que la mayor incidencia no se da en el crecimiento económico, sino en el desarrollo humano. Pero lo que es evidente son sus grandes efectos positivos.

No obstante, en lo que se refiere a formación de posgrado, se pretende impulsar lo siguiente:

- Continuar con la movilidad de docentes que incide en esta línea desde diferentes frentes.
- Reforzar la pasantías académicas
- Medir el impacto que estas acciones tienen en la mejora de las universidades de origen de los profesores.

Investigación

Como señalamos más arriba, este es el flanco más débil de la RPU, porque nunca se ha impulsado desde la misma Red una estrategia de investigación. Consideramos muy importante hacerlo y, para ello, el énfasis debe ponerse en líneas de investigación que puedan ser de interés para todas las universidades miembros, que sean pertinentes para el país y que impliquen un área de trabajo que ha sido poco desarrollada en el medio universitario peruano. En este marco, planteamos dos líneas de investigación.

Para la definición de la primera línea, tomamos como ejemplo CINDA y sus informes periódicos de educación superior en Iberoamérica. Sería muy importante generar reportes análogos para el sistema universitario peruano que sirvan de herramienta de trabajo para los investigadores del país y que, a la vez, incluya grades líneas de reflexión y análisis con relación a la situación de las universidades de la Red. Estas investigaciones constituyen, sin duda, el punto de partida para plantear otras líneas de trabajo y desarrollo que impacten en el desarrollo de las capacidades de las universidades socias.

Una segunda línea de investigación sería la de interculturalidad, aprovechando la experiencia ganada por la RIDEI y compartiendo esfuerzos con ellos. Consideramos que es muy pertinente una línea de trabajo en esta área, pues como bien puntualiza Fidel Tubino en su artículo “La universidad frente a los retos de la diversidad cultural en América Latina”: “[...] recordemos que la universidad como institución llegó a América en la Colonia y que mantiene hasta nuestros días un rasgo propio de las universidades coloniales. Me refiero con ello a la exclusión, hasta hoy vigente, de las lenguas y culturas locales en los recintos universitarios. El etnocentrismo del *logos* académico continúa intocable” (2012: 123-124). Necesitamos propiciar una corriente de conocimiento que vaya de afuera hacia adentro, en el que se produzca el encuentro de saberes académicos propios de la universidad con los saberes tradicionales, populares, etc. de fuera de la universidad que siempre han sido excluidos. Seguir produciendo en la línea del texto ya publicado *Qawistin ruwastin / viendo y haciendo: Encuentros de*

sujetos de conocimientos en la universidad y promoviendo una convivencia de saberes. Esto implica promover lo que De Sousa Santos denomina como “ecología de saberes”, la que plantea como una “revolución epistemológica en el seno de la universidad”. La sustenta en que:

Comienza a ser socialmente perceptible que la universidad, al especializarse en el conocimiento científico y al considerarlo la única forma de conocimiento válido, contribuyó activamente a la descalificación e inclusive a la destrucción de mucho conocimiento no científico y con eso, contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento. Es decir, que la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva. (2012: 172)

De Sousa Santo señala que existen experiencias en este sentido: los “talleres de ciencia” en Europa, “investigación comunitaria” en Estados Unidos: “Este movimiento organizado ya internacionalmente en la red “conocimiento vivo”, busca crear un espacio público de saberes donde la universidad pueda confrontar la injusticia cognitiva a través de la reorientación solidaria de sus funciones. Los talleres de ciencia son un híbrido donde se combina la investigación-acción y la ecología de saberes” (De Sousa Santos 2012: 173). En un país como el nuestro en el que además de las desigualdades injustas estas se acompañan de fuertes discriminaciones culturales, incidir en este tipo de investigaciones y estudios es muy importante.

Extensión

Consideramos dentro de esta línea todos los eventos que puedan irse realizando como iniciativa de los profesores y alumnos que conforman la Red y que contribuyen a la proyección de la universidad hacia la sociedad de muy diversas maneras. En consecuencia, entendemos extensión universitaria como:

[...] una de las actividades básicas que, junto con la docencia y la investigación, definen la acción académica institucional. Su concepto refiere la multidireccionalidad de las relaciones Universidad-Comunidad y su compromiso de acción. En la práctica es una función de bajo perfil, caracterizada por los escasos recursos destinados al cumplimiento de la misma y por la falta de un universo simbólico que permita la identificación de la labor universitaria con la necesaria proyección e integración con el medio. (González 2004: 9)

Otras apuestas

También consideramos importante impulsar lo siguiente:

- Programas de movilidad administrativa que permita el intercambio de buenas prácticas y la capacitación en diversas áreas de la gestión universitaria que cada vez son más especializadas
- Cursos virtuales tanto para alumnos de pre y posgrado

Hemos intentado con lo anterior trazar un programa de trabajo para impulsar y desarrollar la RPU desde un enfoque de desarrollo de capacidades que, a la vez, tenga a nuestro país como territorio de aplicación. Igualmente, se busca con lo planteado reafirmar un concepto de universidad que la legitime en el país en el que se desarrolla.



CONCLUSIONES

1. Hemos constatado que el conocimiento ha sido un bien importante a lo largo de la historia del ser humano; sin embargo, hemos entrado a una nueva era en la que el conocimiento adquiere un papel central. En la era informacional, la producción de conocimiento e información se ha convertido en el modo de desarrollo que alimenta, además, un sistema neocapitalista. Esto tiene como base material el gran desarrollo generado por las nuevas tecnologías del conocimiento y de la información (TIC) y la lógica del sistema en red que se expande a los diversos aspectos de nuestra vida. Esta nueva era de la información también ha dado origen a una nueva forma de construcción de conocimiento al que hemos denominado conocimiento en red.
2. Luego de determinar qué tipo de bien es el conocimiento, hemos comprobado que, por el importante rol que cumple en esta nueva era de la información, el conocimiento se distribuye en dos esferas básicas: la económica, propia del mercado y del conocimiento en red, y la académica, propia del sistema universitario. La que nos interesa especialmente es la académica y hemos analizado cómo en este ámbito la universidad cumple un papel decisivo, tanto para la generación de nuevo conocimiento como para la formación y certificación de los profesionales que demanda la nueva era informacional de forma cada vez más creciente. Hemos advertido, igualmente, el gran riesgo que existe cuando la esfera económica quiere imponerse a la académica y los peligros que entraña para el desempeño saludable y enriquecedor de la esfera académica del conocimiento.
3. Hemos incidido especialmente en el papel importante que desempeña la universidad en transformar el conocimiento en trabajo calificado y cómo esto se enfoca también como una manera de crear capacidades para que cada persona pueda desarrollar un plan de vida que le permita realizarse y llevar una vida digna. Esta creación de capacidades se refiere tanto a las capacidades internas de cada individuo, como a las capacidades combinadas que permiten el despliegue de las capacidades internas en una sociedad; con relación a la primeras, la universidades

es responsable de otorgar una formación calificada y, con relación a las segundas, incidir en las formulación de políticas públicas que garanticen un funcionamiento pleno de cada ciudadano. De esta manera, la universidad ocupa un lugar de preeminencia en las sociedades en las que se inserta y, por ello, debe ser pertinente con respecto a ellas. Por este motivo se considera a la universidad como un bien social. Incide directamente en el desarrollo humano de sus sociedades; pues como hemos reiterado en diversos puntos de este trabajo el crecimiento económico, más bien, agranda las brechas de la desigualdad injusta de origen.

4. A partir del capítulo 2, estudiamos cómo la era informacional logró su gran desarrollo a la sombra del neocapitalismo. Esto implicó el surgimiento del conocimiento en red y también se formaron redes de universidades que crean conocimiento. Estas redes aprovechan la construcción de conocimiento en red preservando su *ethos* académico, pero no inciden en acortar brechas de inequidad, por el contrario siguen reproduciendo el sistema de desigualdades. Así, la lógica neoliberal se ha impuesto también a la educación, tanto como para que se la considerara como un servicio según el GATS. Con ello irrumpió en la región latinoamericana un modelo de educación superior universitaria que se regía por las normas del mercado capitalista neoliberal en la forma de la universidad empresa. La tendencia de la región fue que los gobiernos disminuyeran su inversión en educación, desregularan el sector y permitieran que el sector privado libremente lo asumiera. Uno de los casos más dramáticos en este sentido es el de Chile. La única medida “compensatoria” frente a los claros problemas que podía enfrentar la educación superior universitaria en este esquema, fue el de implementar en la mayoría de los países de la región un sistema de evaluación y acreditación de la calidad de las universidades.
5. En este horizonte, nuestra propuesta es que las universidades formen redes que puedan hacer frente al embate hegemónico neoliberal, al proponer y desarrollar una educación universitaria pertinente a cada uno de los países, y de la región, de modo que pueda imponer la lógica de la esfera académica y no sucumba frente a la lógica económica. Es este tipo de redes las que crean comunidad y son solidarias; por ello, las hemos definido como redes que crean capacidades internas y deben incidir en promover capacidades combinadas a partir de la formulación de políticas públicas. Hemos presentado dos ejemplos que se acercan a lo que hemos definidos como redes que crean capacidades: una regional, la UDUAL; y una nacional GCUB. La característica principal de estas redes es que son plurales, pues hay mucha diversidad entre sus miembros —privadas y públicas, potentes universidades de

- investigación y universidades que se proponen serlo, etc.—, pero todas ellas defienden un mismo concepto de “universidad”: aquella en la que se realiza formación de pre y posgrado, se hace investigación y se cuenta con extensión universitaria hacia la sociedad, todo ello con un enfoque y proyecto de país y región.
6. Finalmente, a partir del capítulo 3, tratamos del caso peruano y de la red que principalmente nos ocupa, la Red Peruana de Universidades (RPU). La situación de la educación universitaria en el Perú atraviesa por un período complicado, pues se observa el gran crecimiento de la inversión privada en la forma de universidades empresa con la casi total ausencia del Estado en temas de políticas y regulación de la calidad. La universidad en el Perú se ha convertido en un buen negocio, pero de dudosa calidad en la gran mayoría de los casos. Un ejemplo de ello es la universidad con más estudiantes del país: la universidad Alas Peruanas que en el período 1996-2010 llegó a contar con 57, 616 estudiantes, según el II CENAUN 2010. Esto ha llevado a que se formule una nueva ley universitaria y a que se creen nuevos organismos reguladores que reemplacen a los existentes; sin embargo, estos todavía no han sido aprobados.
 7. Asimismo, hemos comprobado que en el Perú existen muy pocas redes universitarias nacionales. Las pocas que existen tienen más la forma de redes de defensa frente a las posibles amenazas externas, como son el Consorcio de Universidades y el Fipes. En este contexto, la RPU cobra un especial sentido e importancia. Aunque hemos constatado que aún tiene un desarrollo incipiente y presenta grandes problemas de institucionalidad —como, por ejemplo, no contar con políticas claras para la incorporación de nuevos miembros, no tener la capacidad de ejecutar los acuerdos a los que llegan la asamblea de rectores y realizarles seguimiento, etc.—, creemos que es la que mejor capacidad tiene para convertirse en una red de universidades nacional que cree capacidades. De hecho, ya ha comenzado a realizarlo con los intercambios de estudiantes y docentes; pero esto solo se realiza básicamente teniendo como eje y polo de atracción la PUCP. El gran reto es lograr que se identifiquen núcleos de fortalezas en todas las universidades de la red a partir de los cuales se generen intercambios productivos.
 8. Con el objetivo planteado en el numeral anterior, lograr que la RPU sea una red que crea capacidades de forma pertinente para el país, se ha trazado un esquema de trabajo en esta investigación. Ella va en el sentido de potenciar como líneas de trabajo colaborativo todos los aspectos que definen a una universidad como tal: formación de pregrado y de posgrado, investigación y extensión hacia la sociedad,

esto último entendido de forma bastante amplia como todos los eventos, cursos, etc, que ayuden a legitimar el rol de la universidad en el país.

9. Todo el desarrollo argumentativo desplegado en este trabajo ha merecido sustentar la necesidad de crear redes universitarias nacionales, así como de reforzar y sostener en especial el trabajo de la RPU. Las redes universitarias nacionales que crean capacidades contribuyen al desarrollo de un proyecto de nación desde su misma realidad y no a partir de la reacción a intereses económicos transnacionales. Esto implica tener la capacidad, asimismo, de aprovechar la base material que brindan las TIC en provecho del desarrollo nacional y de la red. Con ello se busca, igualmente, colocar a las universidades nacionales que forman la Red en una situación más favorable para su inserción global.



BIBLIOGRAFÍA

- Altbach, Philip
2009[2001] *Educación superior comparada: el conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Buenos Aires, Universidad de Palermo.
- Bachelard, Gaston
1938 *La formation de l'esprit scientifique*. París: Vrin.
- Bauman, Zygmunt
2002 *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
2006[2001] *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2006 [2001].
- Beneitone, Pablo y otros (eds.)
2007 *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyect Tuning. América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant
2005 *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brovetto, J.
2008 *Espacio común de la educación superior en América Latina y el Caribe. En Educación Superior y Sociedad, Vol. 13, N° 1 (2008)*. Disponible en línea: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/37>
- Brunner, José Joaquín (editor, coordinador)
2011 *Educación Superior Iberoamericana. Informe 2011*. Santiago de Chile: CINDA, Universia.
- Cantón Mayo, I., R. E. Valle Flórez y otros (coordinadores)
2010 *Calidad, Comunicación e interculturalidad*. Barcelona: Editorial Davinci.
- Castells, Manuel
2011[1997] *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castro, Edgardo
2004 *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal: Universidad de Quilmes.
- Castro Jiménez, Daniel
2012 "Bienes sociales: ¿precios, primas o subsidios? Tres formas ineficientes de proveerlos y/o valorarlos". *Criterio Libre*, n.º 17, pp. 89-106. Bogotá.

- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)
2007 *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Santiago de Chile: CINDA.
- Chomsky, Noam
2014 “Sobre el trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior”. Consultado el 24 de abril de 2014. Disponible en línea:
<http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=6738>
- Comisión de Educación, Juventud y Deporte del Congreso
2013 Dictamen sobre el proyecto de ley universitaria.
- Cuenca, Ricardo
2011a “Argumentos filosóficos sobre la desigualdad. Balance crítico de la noción”. En *Las desigualdades en el Perú: balances y críticas*. Cotler, Julio y Ricardo Cuenca (eds.). Lima: IEP, pp. 31-58.
2011b *Igualando oportunidades. Sistematización del programa internacional de becas de la Fundación Ford en el Perú*. Lima: IEP.
2012 “¿Una “otra” movilidad social? Una mirada desde la exclusión”. En *Educación superior. Movilidad social e identidad*. Lima: IEP, pp. 93-115.
- David, Paul y Dominique Foray
2002 “Una introducción a la economía y a la sociedad del saber”. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, n.º 171.
- De Belaunde, Carolina
2011 “Profundizando las brechas. Una mirada a la desigualdad en los estudios sobre el sistema educativo peruano”. En *Las desigualdades en el Perú: balances y críticas*. Cotler, Julio y Ricardo Cuenca (eds.). Lima: IEP, pp. 273-329.
- De Sousa Santos, Boaventura
2011 *Producir para vivir. Los caminos de la producción no-capitalista*. Coordinador. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
2012 “La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad”. En *Transformar la universidad para transformar la sociedad*. Ramírez, René (coordinador). Quito: Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), pp. 139-194.
- Dias Sobrinho, José y Maria Regina F. de Britto
2008 “La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos”. *Avaliação*, Campinas; Socaraba, SP, vol. 13, n.º 2, pp. 487-507.
- Foucault, Michel
1981[1966] *Las palabras y las cosas*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Fuentes Huerta, Miguel Humberto
2012 La gestión del conocimiento en diez redes universitarias latinoamericanas. Tesis para optar el título de magíster en la PUCP.
- García Guadilla, C.
2010 *Educación superior comparada. El protagonismo de la internacionalización*. Caracas: IESALC-UNESCO/CENDES/ bid&co.editor.

- Gautier, Emilio
2012 “Masificación y calidad de la educación superior”. En *Educación superior. Movilidad social e identidad*. Lima: IEP, pp. 15-47.
- Gibbons, Michael y otros
1997 *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Ginsberg, Benjamin
2011 *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters*. Oxford, MA: Oxford University Press.
- Giroux, Sylvian y Ginette Tremblay
2004 *Metodología de las Ciencias Humanas. La investigación en acción*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- González Enders, Ernesto
2004 “La misión académica extensión universitaria como promotora de la interacción universidad-sociedad”. *Docencia universitaria*, vol. V, nn.º 1 y 2, pp. 9-25.
- Hăllăngescu, Constantin y Ion Pohoată
2013 “Paradigms and Conceptual Metamorphoses in the Relation Homo Oeconomicus vs. Homo Academicus”. *Procedia–Social Behavioral Sciences*, n.º 92, pp. 377-384.
- Henríquez Ureña, Pedro.
1969 *Universidad y educación*. México, D.F.: UNAM. Instituto Interamericano para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (UNESCO - IESALC).
- 2010 Boletín n.º 210 dedicado a Redes de Educación Superior. Disponible en línea: http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2381%3Aboletin-iesalc-informa-210-redes-de-educacion-superior&catid=127%3Aotros-boletines-iesalc-informa&Itemid=598&lang=es
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI)/Asamblea Nacional de Rectores (ANR)
2010 *Censo Nacional Universitario 2010*. Lima: INEI, ANR. Página web: <http://guillermopereyra.com/documentosenpdf/cenau2010.pdf>
- Muñoz, Ismael (editor)
2014 *Inclusión social: enfoques, política y gestión pública en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Nussbaum, Martha
2010 *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- 2012[2011] *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Portal de RedES de Educación Superior
http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1673&Itemid=706&lang=es
Galo Burbano. “Surgimiento e Importancia de las Redes Universitarias en América Latina y el Caribe”.

http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2374:surgimiento-e-importancia-de-las-redes-universitarias-en-america-latina-y-el-caribe649&catid=6&Itemid=729&lang=es

- PUCP
2013 Informe: Propuesta de Fortalecimiento de la RPU. Documento de trabajo interno. Inédito.
- Sebastián, J.
2004 Cooperación e Internacionalización de las Universidades. Editorial Biblos. Argentina. UNESCO-IESALC (2008). *Declaración de la CRES 2008*. Conferencia Regional de Educación Superior, Cartagena de Indias, Colombia, 4 al 6 de junio de 2008. Disponible en línea: http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracioncres_espanol.pdf
- SENNET, Richard
2012 *Juntos. Rituales, placeres y políticas de la cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Thorp, Rosemary
2014 “El problema de la desigualdad en América Latina y el Perú: desafío para las políticas públicas de equidad e inclusión social”. En *Inclusión social: enfoques, políticas y gestión pública en el Perú*. Muñoz, Ismael (ed.). Lima: Fondo Editorial de la PUCP, pp. 21-29.
- Tubino, Fidel
2012 “La universidad frente a los retos de la diversidad cultural en América Latina”. En *Educación superior. Movilidad social e identidad*. Lima: IEP, pp. 117-130.
- Tünnermann Bernheim, Carlos
2003 *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México, D.F.: UDUAL.
- UNESCO
2009 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development. París, 5-8 de julio.
- Villanueva, Ernesto
2010 “Perspectivas de la Educación Superior en América Latina”. *Perfiles educativos*, vol. XXXII, n.º 129, IISUE-UNAM.
- Walzer, Michael
1997 *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Zarur M., X.
2008 Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. En Ana Lúcia Gazzola y Axel Didriksson (Editores), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).