

Presentación

Salvador Malo

El Proyecto 6x4 UEALC es un esfuerzo de colaboración entre algunas instituciones de América Latina y de la Unión Europea interesadas en analizar las diferencias y similitudes en las prácticas universitarias, en especial las relativas a la enseñanza para el ejercicio profesional y la investigación, y las asociadas con la organización y la evaluación de los programas de estudio; todo ello como parte del esfuerzo necesario para inducir la transformación de la educación superior de América Latina y para encontrar, en el proceso, caminos, herramientas y formas para concretar un espacio común de educación superior entre esta región y Europa.

La idea del Proyecto nació de la percepción, de que en América Latina se daba poca atención a los cambios que estaban teniendo lugar en las universidades e instituciones de educación superior en otras partes del mundo; y de que el llamado Proceso de Bolonia, representaba una gran oportunidad para inducir el cambio en las universidades latinoamericanas y fomentar la colaboración entre ellas y sus contrapartes europeas.

En todos los países, los sistemas de educación superior enfrentan numerosos desafíos derivados, algunos, de las transformaciones sociales, políticas y económicas que han tenido lugar, y siguen dándose, en las sociedades que los sustentan, incluido el avance de los sistemas educativos mismos; producto, otros, del rápido paso mundial en la generación de nuevos conocimientos, información, tecnologías y formas de comunicación, y del impacto de éstos en los entornos individual y colectivos. Como consecuencia de ello, la preparación que la juventud actual requiere para enfrentar con éxito los nuevos entornos no es necesariamente la hasta ahora ofrecida por la mayoría de las universidades e instituciones de educación superior mundiales.

No sólo especialistas y estudiosos se han ocupado de esos factores y de su impacto en la educación universitaria; también lo ha hecho la discusión pública en torno a la universidad misma. El debate en América Latina, sin embargo, tiende a centrarse más en los aspectos, limitantes y circunstancias de los ámbitos institucionales y nacionales que en aquellos internacionales; estos últimos son generalmente desatendidos al ser vistos como más lejanos y considerados por ello menos urgentes.

Los factores internacionales que inciden en la educación superior

Los procesos internacionales que inciden y afectan la educación superior a nivel mundial son muchos y tienen naturaleza y origen diversos. Estos fenómenos son factores determinantes para el futuro de las universidades en todas las regiones, incluso en América Latina en dónde ellos pudieran parecer ajenos. Resultado de múltiples y complejas interacciones en todos los ámbitos de la actividad humana, estos factores actúan y seguirán actuando independientemente de lo mucho o poco que a su dirección y desarrollo aporten nuestras universidades; en cambio, entre menos sean tomados en cuenta, menor será la pertinencia de la oferta educativa de nuestras instituciones para las condiciones de la era del conocimiento, y mayor la brecha que las separará de las universidades punteras en el entorno internacional.

A fines del siglo pasado era ya un lugar común señalar a la globalización como un fenómeno cuyos efectos en la educación superior era imposible ignorar. Si bien el alcance y la repercusión globales de la actividad humana no son recientes, la intensidad y extensión con que ello sucede hoy en día y que se manifiesta a nivel global de manera casi instantánea no tiene precedentes, situación que se describe con el término globalización.

En América Latina, la reacción a este fenómeno ha generado posiciones encontradas, algunas de ellas de franco rechazo y oposición a los procesos económicos y políticos que conlleva. Considerarla un mecanismo conducente a la imposición de modelos ajenos es, sin embargo, tan sólo una forma de verla; otra es entenderla como una fuerza que puede conducir a la eliminación de prácticas obsoletas y de estructuras asfixiantes.

La globalización es ciertamente subversiva. El desear bienes y servicios ajenos conduce a emular formas para su producción, generación y presentación; y lleva a imitar las estructuras para el trabajo, la organización empresarial e industrial; las herramientas y tecnologías de producción; las estrategias de mercadotecnia, comercialización y generación; así como los perfiles de los empleados y profesionales a contratar, y de los cuadros humanos a preparar.

La imitación por comparación -el meollo de la globalización- lleva a que sea cada vez más frecuente que estudiantes y profesores migren hacia las universidades que consideran atractivas, y a que universidades en muy distintas regiones intenten replicar los programas de estudio ofrecidos por las percibidas como de mayor desarrollo, procuren currículos internacionales e infraestructura moderna, y desarrollen estrategias de internacionalización y acercamiento con otras naciones, universidades y empresas.

A través de la comparación, seguida en ocasiones de la imitación y en otras del cuestionamiento, la globalización impulsa la transformación de las universidades, de su oferta educativa, de sus prácticas de enseñanza, líneas de investigación y parámetros para su evaluación.

Las variaciones en el mundo del trabajo generan cambios en los sectores de ocupación de la población, en las destrezas que se requieren y se premian, en las especialidades y campos que se cultivan, y llevan a que las profesiones desaparezcan, surjan o se transformen para descansar en bases conceptuales cada vez más sofisticadas y con una mayor carga de conocimientos que en el pasado.

Hace mucho tiempo que el sector primario dejó de ser el principal empleador en los países más desarrollados, cediendo ese lugar al sector secundario sólo para que pronto fuese el sector terciario el que atrajese al grueso de la población. Ello se debió, entre otras cosas, al avance del conocimiento y al uso extendido de tecnologías, que permitieron satisfacer las necesidades energéticas, alimentarias, de bienes y de productos de sus habitantes con base en un número cada vez menor de trabajadores. En contraste, el crecimiento del sector terciario responde a la multiplicación de servicios bancarios, educativos, de salud, de transporte, informáticos, de investigación, consultoría y otros, mismos que a su vez señalan la aparición de actividades y profesiones antes inexistentes.

Lo sucedido en los países post-industriales también ha tenido lugar en América Latina. Basta observar la urbanización de esa región durante la segunda mitad del siglo pasado para darse cuenta que la “terciarización” de la economía es un hecho. Otro ejemplo: es en ese mismo periodo cuando surgen muchas de las carreras o programas de estudio que se ofrecen en sus universidades hoy en día: Actuaría, Biología, Economía, Física, Administración de Negocios, Psicología, son ejemplos de ello. Pese a ello, en nuestras naciones y universidades, es frecuente que se actúe como si las profesiones fuesen algo permanente e inamovible en vez de algo en constante cambio y transformación, y es notoria la falta de planeación y coordinación entre las universidades para decir cuáles carreras crear o, igualmente importante, cuáles cancelar o cerrar dentro de los sistemas nacionales de educación superior.

La intensidad y diversidad con que se genera y transforma el conocimiento, aunadas a la dinámica de las tecnologías de información, han conducido a la humanidad a las llamadas “sociedad de la información” y “economía del conocimiento”. La velocidad con la que ello se da -en todos los campos de la actividad humana- implica y demanda sociedades cada vez más sofisticadas y preparadas; sociedades capaces de seguir y aprovechar los avances en el conocimiento y de usar e innovar las tecnologías; sociedades, en suma, poseedoras de una “inteligencia colectiva” apropiada a las nuevas circunstancias.

Las consecuencias para la educación superior

El paso es tan rápido y la cantidad de conocimientos tan alta que la respuesta a ello sólo puede darse de manera colectiva, no individual. Han quedado atrás los individuos como Leonardo da Vinci, capaz de destacar en todas las áreas del conocimiento, o Henri Poincaré, de quien se decía dominaba plenamente una ciencia. Para sobrevivir, las sociedades necesitan, ahora más que nunca, poseer la inteligencia colectiva que les permita apropiarse, utilizar y extender el conocimiento. El futuro de las distintas identidades culturales depende de ello.

Lo anterior tiene consecuencias profundas para la educación superior:

- No es suficiente actualizar continuamente los contenidos de las asignaturas, materias y prácticas de los programas de estudio a fin de incorporar en ellas los datos, conceptos, técnicas, metodologías y estudios que cada año se generan. En ocasiones debe, incluso, cambiarse la estructura del programa de estudios, y en otras será el estudiante quien querrá optar por un camino distinto al prescrito: los programas deben ser flexibles.
- El título o grado no implica que el recién egresado posea los conocimientos suficientes para dedicarse profesionalmente a un campo toda su vida; éste deberá actualizarse permanentemente si es que quiere permanecer al tanto de la evolución del mismo. A menudo, incluso, cambiará de profesión. La educación continua llegó para quedarse dentro de las actividades y aulas universitarias.
- Además de aumentar, el conocimiento está volviéndose más complejo y sofisticado. La interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad adquieren ahora significados que trascienden la mera aproximación de campos distantes bien definidos o la indagación en la frontera de los cercanos, para referirse a la exploración, investigación o el desarrollo en temas o especialidades que aproximan campos aparentemente remotos e inconexos. La forma misma de trabajar para avanzar en el conocimiento parece estar dando lugar a una forma de investigar, en la cual el enfoque colectivo es más importante y usual que el individual.
- El ritmo en la generación del conocimiento viene acompañado de otro, igualmente rápido, en su aplicación, en la creación de tecnologías, instrumentos, servicios, industrias, comercio y empleos. Percatarse de cuán intensa, estrecha y dedicada es la relación entre la preparación de cuadros, la generación de nuevos conocimientos y la vinculación de una y otra con las necesidades de la sociedad ha llevado a muchos países a establecer las condiciones que aseguren el flujo de conocimientos entre la universidad y los mercados, a generar sistemas nacionales de innovación.

La complejidad e intensidad de lo antes descrito está forzando a las sociedades a contar con números crecientes de jóvenes con preparación general y suficiente para comprender e incorporarse a las nuevas circunstancias, así

como con más y más especialistas, capaces de explorar, interpretar y aplicar los avances en los nuevos frentes del conocimiento humano. Las universidades deben ser capaces de combinar flexibilidad con especialización: es decir; programas de estudios tradicionales y generales con los de educación continua y de posgrado, líneas de investigación sólidas en campos de frontera con mecanismos de acercamiento y vinculación con empresas e industrias.

La revolución informática, surgida de la integración de formatos, de la capacidad de procesamiento y de los avances en comunicación, acelera y da fuerza a los fenómenos antes descritos. Algunos estudiosos estiman que la revolución que ellas están generando representa un nuevo nivel de civilización para la humanidad y que la capacidad nacional para el procesamiento de la información es un indicador de la sofisticación o nivel de civilización de una sociedad.

Las nuevas tecnologías de información y comunicación son herramientas con mucha más capacidad, eficiencia y rapidez para procesar, guardar, localizar, reproducir, enviar y recibir información que las que existían anteriormente para cada una de esas tareas, e incluso mucho más que la combinación de todas ellas, y abren perspectivas antes impensables para todo tipo de actividades humana. Al integrar en formato digital información que en su origen tiene formatos claramente diferentes –cine, audio, video, impreso, gráfico, etcétera-, las TIC han generado nuevas posibilidades para el almacenamiento, procesamiento y transmisión de todo tipo de información y han abierto nuevos horizontes a la actividad humana.

La penetración de las TIC es de tal magnitud que las personas tienen a su alcance innumerables fuentes de información respecto de cualquier asunto que les interesa, no importa cuán profundo o trivial sea éste, así como el acceso a cientos de miles de fuentes de información acerca del tema o asunto que les ocupe. Pero, además, los individuos pueden disponer de esta información en el momento que lo deseen y desde la comodidad de su hogar u oficina.

Cada vez más lejos y distantes se ven los días en que el estudiante o el estudioso estaba forzado a considerar para su aprendizaje, enseñanza o investigación el libro de texto establecido o el acervo de libros y revistas de la biblioteca; lejos están los días en que había que esperar largas horas en que

esta última estuviera abierta o llegara el correo con el artículo o la revista solicitada. Estamos transitando, especialmente los países en desarrollo, de una época casi de oscurantismo, de carencia de información de censores y selectores de la disponible, a una de abundancia de información.

Todo lo anterior conlleva cambios profundos en la pedagogía, nuevos enfoques y formas respecto del aprendizaje y la enseñanza, y diferentes papeles para el profesor y el estudiante. Es claro, por ejemplo, que cuando abunda la información y las formas de llegar a ella, no es necesario que la instrucción descansa en la cátedra o los apuntes del profesor ni en la capacidad de memorización del estudiante. Es evidente que en estas circunstancias el profesor será más un guía que orienta el interés fluctuante y disperso del estudiante —a fin de que explore eficiente y eficazmente los bancos de información y de que logre una instrucción útil-, que un catedrático que dicta la esencia y límites de cada tema.

El conocimiento no tiene fronteras, pasa de una sociedad a otra por múltiples caminos y formas, entre ellas por la atracción que los centros de saber tienen para los estudiosos y los estudiantes. Las universidades reputadas, los centros prestigiados de investigación, han sido siempre lugares preferidos para estudiar o trabajar para personas de toda nacionalidad y origen, pero las dimensiones y modalidades del tránsito académico de hoy en día tienen implicaciones para los países receptores y emisores incomparablemente superiores a las de antaño. Ejemplo de lo anterior son los altos ingresos que reciben algunos países por los jóvenes extranjeros que asisten a sus universidades; ingresos en muchos casos superiores a la inversión total que en educación superior hacen los países emisores.

Las tecnologías de información y comunicación están multiplicando la capacidad de las instituciones para atraer y educar a los estudiantes de otros países sin que dejen su lugar de residencia y trabajo. De hecho la importancia económica que está alcanzando la actividad educativa, la provisión de servicios de educación, está llevando incluso a que cada vez haya más universidades, grupos educativos y empresas que busquen tener presencia en “mercados” educativos promisorios.

Independientemente de los aspectos económicos, legales y éticos que deben de tomarse en cuenta al abordar el fenómeno de la “educación sin

fronteras”, ella ejemplifica la presencia de nuevos tipos de estudiantes y profesores; de nuevas “reglas” concernientes a cómo se deben entender, autorizar y certificar los programas y cursos universitarios bona fide y de que otra forma los de otras categorías o naturaleza.

Los sistemas educativos de los países de mayor desarrollo son los más estudiados y mejor conocidos: el grueso de las estadísticas completas, sistemáticas, bien presentadas; de las experiencias educativas analizadas y documentadas, de los artículos y libros en torno a la educación superior provienen de las naciones con mayor desarrollo y de los organismos internacionales. Puesto que son, asimismo, esas naciones las que mayor difusión dan a sus datos, no resulta extraño que sus sistemas educativos, sus experiencias metodológicas, sus instrumentos y prácticas educativas y la relación de ellas con otros factores sean los que mayor atención reciban en el ámbito internacional.

En los países en desarrollo, carentes en ocasiones de información y estadísticas educativas extensas y precisas, es frecuente que se usen como guías y referentes las de los avanzados, y es también común que se asuma que la estructura y las características de la educación superior de esas naciones sean la causa primaria de su bienestar material. Ello lleva a concluir, equivocadamente en muchos casos, que los países en desarrollo deben imitar, reproducir, las características ajenas. Son generalmente poco útiles los llamados a cautela, las advertencias de que la relación de causa-efecto no siempre está justificada y que en ocasiones puede estar invertida: es decir, que las estructuras y características educativas son manifestaciones del progreso económico.

Los paradigmas internacionales afectan los sistemas educativos nacionales, en ocasiones de manera positiva, en otras no tanto. Llevan, por ejemplo, a importar modelos y prácticas educativas de otros países de forma irreflexiva; disminuyen el atractivo de las instituciones y programas nacionales al inducir una impresión de rezago educativo simplemente porque no están a la moda de las prácticas educativas internacionales; y conducen a que algunos de los jóvenes estudiantes (sobre todo los interesados en campos científicos y tecnológicos) permanezcan en el extranjero al concluir sus estudios.

Las condiciones de la educación superior en América Latina

En términos cuantitativos la educación superior de América Latina ha continuado creciendo y diversificándose. La magnitud del progreso de su educación superior es notable: atiende a millones de estudiantes con base en cientos de miles de profesores que se ocupan de decenas de miles de programas educativos en miles de instituciones de educación superior. Así, y pese a que la demanda por la educación superior en la región está aún insatisfecha y su cobertura (22%) es todavía baja en comparación con otras regiones, el progreso cuantitativo es manifiesto.

El avance cualitativo no es igualmente evidente. Si bien es cierto que en los últimos tres lustros se han creado diversos mecanismos y procesos para la evaluación de su calidad y se ha avanzado en la información disponible y las estadísticas relativas a ella, los marcos jurídicos, organizativos y estructurales para su operación y financiamiento siguen siendo confusos e imprecisos, al igual que los criterios para la definición de tipos y niveles de instituciones de educación superior, cargas en créditos académicos, comparabilidad y equivalencia de títulos y grados. Pero, sobretodo, hay serias dudas acerca de la pertinencia de su pedagogía, la relevancia de sus contenidos, la utilidad de sus enseñanzas, y la eficiencia de su método y estructura.

En los ámbitos latinoamericanos, las discusiones sobre la universidad siguen dándose en torno a cuestiones ideológicas o políticas (como su autonomía, organización, gobierno y financiamiento), no sobre sus aspectos técnicos y académicos sustantivos. En consecuencia, el modelo educativo universitario predominante ha cambiado poco: la educación de licenciatura sigue fuertemente orientada a la formación de profesionales; centrada en conocimientos disciplinares, en el docente y el aula; organizada en función de escuelas o facultades, con muchas horas de clase y programas de estudio largos y rígidos.

La educación de posgrado, en especial las maestrías en las áreas demandadas por el mercado, se ha multiplicado más rápidamente que la licenciatura y generalmente lo ha hecho con una mejor calidad promedio. Pero, salvo en Brasil, los doctorados siguen teniendo pocos alumnos y continúan concentrados en unas cuantas instituciones.

La actividad de investigación universitaria representa la parte más importante de los esfuerzos nacionales tanto en ciencia como en tecnología de la región, lo que dice más de la pobreza de la ciencia y la tecnología latinoamericanas que de la riqueza de sus instituciones de educación superior. Aparte de ser pocas las actividades de investigación y desarrollo que se llevan a cabo fuera de los laboratorios y oficinas universitarias, éstas no están amplia, general y uniformemente extendidas en el sistema universitario. Además, al orientarse preponderantemente a temas básicos o académicos, las actividades de investigación repercuten poco en una formación más pertinente a las necesidades de los entornos inmediatos de los estudiantes.

Frente a la perspectiva internacional de la educación superior que la globalización sugiere, en América Latina sigue prevaleciendo una centradá casi exclusivamente en los problemas y aspectos del entorno inmediato: frente a la necesidad de generar nuevos planes y programas de estudio por los cambios ocupacionales en la fuerza laboral y las nuevas destrezas y habilidades que hoy se requieren, se sigue apoyando la instrucción con base en profesiones tradicionales; frente a la flexibilidad en la preparación de los jóvenes que el avance en el conocimiento recomienda, nuestra educación superior sigue siendo “profesionalizante”, con planes de estudio especializados, rígidos y largos; frente a la conveniencia de asegurar que los jóvenes tengan experiencias diversas, en ocasiones asistiendo a más de una institución, se sigue conservando una estructura educativa que impide la movilidad y el cambio de carrera a mitad de camino; frente a la conveniencia de que el estudiante aprenda a aprender, busque información por sí mismo y desarrolle su capacidad de analizarla e integrarla, se sigue insistiendo en un alto número de horas de clase, en la memorización de la información y en la repetición de los caminos, las ideas y los conceptos dictados por el profesor.

Esta breve lista de contrastes entre lo que se hace y lo que pareciera necesario hacer en educación superior ilustra que la de América Latina requiere, urgentemente, de cambios profundos. Si la universidad latinoamericana ha de preparar a los jóvenes para enfrentar adecuadamente el mundo que les rodea, contribuir al cambio social, político y estructural que las naciones de la región requieren, y tener la fuerza para impulsar la inventiva, creatividad y productividad de la sociedad, necesita dar respuesta cabal a los desafíos ya mencionados.

La importancia que tiene la transformación de la educación superior europea para la de América Latina

Los antecedentes históricos de las universidades latinoamericanas y los múltiples lazos que unen a las naciones americanas con las europeas hacen que la transformación de la educación superior en Europa, particularmente evidente en el llamado Proceso de Bolonia, pueda atraer a los académicos de América Latina a participar en un ejercicio como el Proyecto 6x4 UEALC.

El proceso de transformación de la educación superior es uno de los más observados, documentados y estudiados. Ello obedece a la importancia política y económica de la región, a que ella es el lugar en donde nació la universidad occidental, y se encuentran en ella muchas de las universidades prestigiadas a nivel mundial. Despierta también interés por cuanto ha venido acompañado por la declaración de la Unión Europea en el sentido de convertir a esa región en el espacio de educación superior más importante del orbe, así como la región más competitiva y dinámica del mundo en cuanto a ciencia y tecnología.

El proceso de Bolonia -al que se han ido uniendo muchas naciones, un buen número de ellas fuera de la Unión Europea- cuenta con metas concretas, plazos bien determinados y lineamientos específicos y, sin embargo, siempre se ha presentado como un proceso no acabado sino “en construcción”. Es decir, que las modalidades específicas de didáctica, estructura curricular, modalidades pedagógicas, etc., pueden tomar formas diversas.

Además, y no obstante que la orientación del proceso de Bolonia lleva a que las formas estructurales de la educación europea se acerquen a aquellas del mundo sajón, incluido Estados Unidos en éste, para América Latina es importante que el proceso sea europeo, no uno que proviene de los Estados Unidos. Los debates ideológicos en América Latina son a menudo paralizantes, y la “globalización europea” es percibida como menos amenazadora que la “americana”.

Más aún, las relaciones entre las dos regiones llevó a los Jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) a declarar -en la reunión cumbre celebrada en Madrid el 17 de mayo de 2002- su interés en trabajar conjuntamente para crear el “espacio común UEALC en educación superior”.

Es por todo ello, que se eligió la comparación de lo que sucedía en la educación superior de América Latina con lo que acontecía en la de la Unión Europea como elemento aglutinador para la participación de académicos de muy diversas universidades latinoamericanas. Ello, que llevó al uso del acrónimo UEALC en el nombre del Proyecto, es reflejo también de la permanente presencia que la transformación europea tuvo en las reflexiones y deliberaciones a lo largo de la duración del Proyecto; esto último debido, en no poca medida, a la activa participación de varios colegas europeos.

El Proyecto 6x4 UEALC, un proyecto latinoamericano

El Proyecto 6x4 UEALC es, sin embargo, un proyecto esencialmente latinoamericano: nunca se pretendió alcanzar alguno de los resultados específicos logrados en el proceso de Bolonia, ni tampoco replicar sus formas de trabajo; sí, en cambio, utilizarlo para incitar el cambio en la educación superior de América Latina, y para ilustrar algunas de las posibilidades y dificultades del proceso de cambio.

Es un proyecto latinoamericano, por cuanto sus participantes son latinoamericanos en su gran mayoría; porque su organización, conducción, financiamiento y reuniones han estado a cargo de, y tenido lugar en instituciones latinoamericanas; pero lo es, sobretudoo, porque, desde su inicio, los participantes se identificaron y consideraron que el acercamiento de América Latina en materia de educación superior era un objetivo central.

La construcción de un espacio común de educación superior en América Latina es importante como base para la colaboración con otras regiones, pero la construcción de este espacio supone llevar a cabo un proceso de cambio que requiere como horizonte y condición de posibilidad:

- una visión de futuro compartida que enmarque las acciones institucionales
- un análisis de la situación actual de las instituciones sobre el cual fortalecer los elementos y funciones internas que permitan el uso de referentes comunes
- promover en los gobiernos y organizaciones que regulan y aseguran la calidad de la educación superior la generación y adopción de marcos de trabajo y normatividades de alcance regional

La forma de trabajo y las actividades del Proyecto son muestra de que se pueden lograr los dos primeros puntos. Los resultados muestran que también es posible desarrollar los terceros.

La forma de trabajo y los resultados del Proyecto

Los participantes en el Proyecto 6x4 UEALC fueron profesores e investigadores vinculados a las universidades a través de facultades o departamentos específicos de una disciplina o profesión. Sus opiniones reflejan la realidad de la vida cotidiana de la academia en donde tiene lugar el diseño curricular, el desarrollo de proyectos de investigación, innovación y vinculación, los procesos para la evaluación de los alumnos, y la implementación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Es ahí donde realmente ocurren los cambios y donde se sienten las fortalezas y debilidades de los marcos normativos, de los proyectos institucionales, de las relaciones con otras instituciones y regiones. En muchas ocasiones es necesario modificar la normatividad interna, para facilitar la colaboración y movilidad dentro de la propia institución, antes de poder transitar a los espacios de colaboración externa.

A través de las aportaciones de los participantes se fue construyendo este Proyecto, en un proceso que descansó en los profesores mismos y no en un precepto construido o emanado de forma externa a ellos. Esto se hizo con la intención de generar bases sólidas para desarrollar mejores instrumentos y estrategias de colaboración interinstitucional dentro de la región de América Latina y con otras regiones.

Los resultados del Proyecto plantean algunas propuestas, herramientas y estrategias en esta dirección. Entre sus principales resultados están propuestas de herramientas para la movilidad interinstitucional -el sistema de créditos académicos (SICA) y el Complemento al Título (CAT)-, un modelo de descripción y evaluación de competencias (MECO), referentes comunes para la evaluación y la acreditación, y estrategias de formación para la investigación y la innovación. También cabe destacar que, como parte de los trabajos, se concretaron estrategias para que las instituciones estimen el tiempo real de las carreras, se presentó el diseño de un ciclo inicial para un conjunto de carreras que facilita la movilidad entre instituciones, y un mo-

delo para la conducción y el análisis de grupos de enfoque para revisar los perfiles de egreso y las materias que se ofrecen en forma departamental.

Todos ellos son buenos resultados. Sin embargo, puede decirse que el principal resultado del Proyecto 6x4 UEALC es el desarrollo del Proyecto mismo, es decir la forma y estructura en que trabajaron los académicos, y por la comunidad y las redes a que dio lugar. El Proyecto es una muestra del interés de las universidades de América Latina por explorar su futuro, y del de sus académicos en reflexionar, analizar y construir alternativas en torno a éste. Estructurado con base en la realidad universitaria practicada y percibida por académicos de diferentes países, instituciones y áreas de especialización –la mayoría de ellas ajenas a la de educación–, el Proyecto alcanzó acuerdos y propuestas concretas en torno a cuestiones de carga académica y organización curricular, así como de orientación pedagógica y resultados de aprendizaje esperados, viables y susceptibles de ser introducidos en las instituciones y sistemas de educación superior de la región. En particular, el Proyecto logró:

- una percepción extendida entre los participantes acerca de la urgencia de introducir cambios en las estructuras y formas de enseñanza del nivel de educación superior;
- las condiciones para que se diese un entendimiento compartido entre los participantes en torno a la dirección y naturaleza de los principales cambios a instrumentar;
- el compromiso de los académicos en la construcción de acuerdos respecto de las modificaciones específicas a introducir en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, así como su dedicación para hacer que éstas lleguen al salón de clases y los alumnos.

Reconocimientos

La realización de este Proyecto ha sido posible gracias a diversos apoyos institucionales y personales que recibió a lo largo de cuatro años. Entre los primeros destacan los del CENEVAL (México), primero, y de ASCUN (Colombia), después; figuran la Universidad Autónoma de Yucatán (México), la Pontificia Universidad Javeriana y el Consejo Nacional de Acredita-

ción (Colombia), la Universidad Nacional Tres de Febrero (Argentina), y la Universidad Veracruzana (México) que acogieron las reuniones-talleres preparatorios al Proyecto; se encuentran también la Universidad de Guadalajara (México), la Universidad del Magdalena, la Universidad del Norte y la Universidad Tecnológica del Bolívar (Colombia), la Universidad Nacional de Cuyo y la Secretaría de Políticas Universitarias (Argentina), y la Universidad de Costa Rica responsables de la organización y realización de las reuniones internacionales de seguimiento; y, finalmente, la asociación Aseguramiento de la Calidad en la Educación y el Trabajo que actuó de Secretariado Técnico durante el último año y medio del Proyecto.

Las personas que sin ser participantes del Proyecto contribuyeron a su realización son muchas, entre ellas hay que mencionar a: Daniel Samoilovich (Columbus) por su contribución a la gestación e inicio del Proyecto; a Raúl Godoy, Norberto Fernández Lamarra, Guillermo Hoyos, Víctor Arredondo y Raúl Arias, por su intervención y apoyo para la realización de los talleres preparatorios; a José Trinidad Padilla López, Jocelyne Gacel, Galo Burbano, Carlos Hernando Forero, Beatriz Kattah, Xiomara Zarur, María Victoria Gómez de Erice, Estela María Zalba, Stella Maris, Cristina Quintá, Yamileth González, Javier Trejos y Guaria Ruiz por su apoyo para la realización de las reuniones; a Guy Haug, Perla Cohen, José Ginés Mora, Javier Vidal, José Manuel Restrepo, Ernesto Villanueva, Wranna Panizzi y José Ferreira Gomes; a Jane Knight por su colaboración con las encuestas y su participación constructiva; a Mauricio Fortes, Magdalena Orta, Pilar Verdejo, Juan Pablo Arroyo, Carlos Galdeano, Roberto Castañón, María Esther Ruíz, Ricardo Ancira, María de la Soledad García Venero, María Garza Vigil, Arturo Velázquez, Jorge Hernández, Ximena del Río, María Elena Briseño y Jorge Arturo Sevilla por su apoyo más allá de lo que sus obligaciones les demandaba.

Todas las personas arriba mencionadas contribuyeron de manera especial a la realización del Proyecto pero debe señalarse que los principales responsables de que éste se haya iniciado, desarrollado y concluido fueron los académicos y las universidades que en él participaron; su confianza y respaldo permitió su arranque y sustentó su avance; su dedicación, capacidad, ideas y trabajo permitieron su progreso y resultados. El proyecto fue en todo momento un proyecto de las universidades y los universitarios participantes, casi todos ellos latinoamericanos. Entre éstos, hubo algunos que coordinaron

mesas, trabajos, grupos o que contribuyeron de otra manera en forma especial, entre los latinoamericanos hay que referirse a Nelly Lecompte, Juan Eduardo Brunet, Gonzalo de Amézola, Javier Trejos, José Luis Orozco, José Luis Sandoval, Salvador Landeros y un grupo importante de académicos que colaboraron con las relatorías en los grupos de trabajo; entre los europeos, Patricia Pol (Francia) e Iring Wasser (Alemania) contribuyeron de manera destacada.

Un lugar especial en esta relación de reconocimientos corresponde a Galo Burbano y Carlos Hernando Forero, por un lado, y a Magdalena Orta y a Pilar Verdejo por otro. Los dos primeros contribuyeron de manera señalada a que la transición del proyecto de CENEVAL a ASCUN se diera y se diera bien. Magdalena y Pilar, por su parte, han sido el corazón del secretariado técnico del Proyecto y su centro de comunicación e intercambio durante cuatro años. Además, durante el último año y medio se echaron a cuestras, sin retribución alguna y sacrificando su tiempo personal, la preparación, revisión y edición de todos los documentos que componen el informe final del Proyecto 6x4 UEALC.

Finalmente, y a nivel personal, deseo expresar la enorme satisfacción que para mí ha sido el trabajar en éste proyecto. El Proyecto 6x4 UEALC ha sido un reto para mí en más de un sentido; he aprendido mucho a través de la interacción con los participantes; gracias a su confianza, ímpetu, tesón y capacidad, el haber dirigido este Proyecto es también motivo de orgullo.

Espero que la publicación y difusión de este Proyecto, además de informar de su realización y resultados, contribuya a generar otros muchos que ayuden a fortalecer la educación superior latinoamericana, a convertirla en punta de lanza para el avance y el acercamiento de la región, y un puente para el entendimiento y la colaboración con otras, en especial con la europea.