

MONOGRÁFICO

Universidades y desarrollo regional: el desafío en la era de la globalización de la enseñanza superior

Renato de Oliveira (coord.)

Sumario

Presentación

Desterritorialización y localización de la enseñanza superior. En busca de un marco conceptual para la planificación de la enseñanza superior teniendo en cuenta el desarrollo regional,

por Renato de Oliveira (coord.) **2**

1. El regional y el global: la articulación de la diversidad de funciones de la enseñanza superior,

por Marco Antonio Rodrigues Dias **4**

2. New technologies and innovation in higher education and regional development,

por Tapio Varis **14**

3. Regional Universities and the Learning Society: roles and influence on educational policy and practice,

por Margarita Pavlova y Mark Gurevich **26**

4. La implantación de una universidad tecnológica en Brasil: dificultades y desafíos,

por Nelson Boeira **36**

5. Crear una universidad nueva en una ciudad media. El caso de la Université de la Rochelle,

por Guy Martinière **48**

Monográfico «Universidades y desarrollo regional: el desafío en la era de la globalización de la enseñanza superior»

PRESENTACIÓN

Desterritorialización y localización de la enseñanza superior.

En busca de un marco conceptual para la planificación de la enseñanza superior teniendo en cuenta el desarrollo regional.

Renato de Oliveira (coord.)

Departamento de Sociología. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

El nacimiento de una economía globalizada, con la consiguiente presión hacia la desregularización de los mercados, redefine las condiciones y las posibilidades del desarrollo económico y social. En una economía fuertemente condicionada por la instancia política de las sociedades, especialmente tras la crisis de las economías avanzadas a finales de los años veinte del siglo pasado, el desarrollo se planteaba a partir de modelos de acción estatal (jurídico-institucionales y económico-financieros) que definían el horizonte de iniciativas de los agentes económicos privados respecto a su relación con el mercado, paradigma que fue consagrado, en la teoría económica, por el keynesianismo.

En este contexto, la designación de las atribuciones de las universidades, tales como la enseñanza, la investigación y la ampliación de estudios, formaba una cultura institucional, por parte de éstas, de distanciamiento frente a la sociedad y sus conflictos. La actividad universitaria se realizaba desde una perspectiva de competencia unilateral. Actuando dentro de lo que se consideraba la lógica propia de la ciencia, las universidades constituían una especie de «fondo de conocimientos» en el que empresas y gobiernos, a partir de sus necesidades, buscaban posibles soluciones a los problemas. Desde el punto de vista de los agentes económicos y sociales, las formas

de apropiación de este «fondo» se arbitraban mediante la acción estatal, tanto a través de programas de desarrollo como a través de incentivos a I+D, normalmente dirigidos al sector industrial. Dicha mediación estatal entendía la ciencia (*leitmotiv* de la acción universitaria) como exógena a la actividad económica.

Debido a las condiciones de competitividad impuestas por la globalización económica, esta mediación estatal pierde terreno en beneficio de vínculos directos entre las universidades y las instituciones de su entorno. Estos vínculos resultan motivados por la necesidad de respaldo de la capacidad competitiva de los agentes económicos a través de la creciente incorporación del conocimiento científico en sus actividades. Paralelamente a esta incorporación, el debate sobre los fundamentos del conocimiento científico y el avance de la ciencia pone de relieve aspectos de la actividad científica hasta entonces poco valorados. Así, por un lado cabe destacar los conflictos en cuanto a la toma de decisiones que involucra a la comunidad científica durante el desarrollo de las investigaciones punta, cuyos criterios, en numerosas ocasiones, no quedan fundados por completo en la solidez que comporta la propia ciencia. Por otro lado, las relaciones entre la actividad científica y la vida cotidiana adquieren una nueva relevancia, tanto en lo que

se refiere a la incidencia de intereses económicos concretos en el transcurso de las investigaciones científicas como en lo que se refiere a la incorporación, por parte de los propios científicos, del saber práctico contenido en los artefactos tecnológicos como base para futuras investigaciones. En el ámbito de la teoría económica sobre el desarrollo, ya no será Keynes quien represente el contrapunto a los enfoques neoclásicos sino Schumpeter.

Se plantean varias cuestiones acerca del nuevo paradigma. En primer lugar –y, seguramente, con una importancia decisiva para el futuro de nuestras sociedades–, se plantea la confrontación, acentuada en el contexto de la nueva economía, entre las tendencias autoritarias y las tendencias democráticas incluidas en la propia dinámica del crecimiento económico. Por un lado, asistimos sin duda a la tecnificación de decisiones que, dirigidas a la economía, conciernen a la vida de millones de individuos y asimismo a una tecnificación que supone la eliminación del debate público sobre el futuro de nuestras sociedades. Bajo la presión cruzada de los intereses de la tecnociencia y del mundo de las finanzas, la economía tiende cada vez más a convertirse en *sistema*, condicionando al mundo de la alta política y con la tendencia a suprimir los controles democráticos sobre el Estado. Si la comunión de los intereses entre las altas finanzas y la alta política no es un fenómeno nuevo, la eficacia que las modernas tecnologías de la comunicación y la información les propician seguramente lo es.

Por otro lado, asistimos a la revalorización del ideal democrático en la vida social, cada vez más motivado por las posibilidades de decisiones basadas en el conocimiento, con la mayor exactitud posible, sobre las circunstancias que abarcan la acción de los individuos, así como sobre los nuevos horizontes abiertos por el conocimiento científico. Siempre que las condiciones políticas e institucionales lo permiten, existe una clara relación entre democracia y desarrollo. Dicha relación estriba en la incorporación, por parte de los agentes sociales y económicos, del conocimiento como base para la identificación de alternativas de crecimiento y para la toma de decisiones implicadas. Esta lógica es aún más importante puesto que la globalización económica redefine las relaciones entre la dinámica económica, cultural y política de la sociedad global y la vida local. Esta última sufre directamente, pero ya no a través de las intermediaciones de las fuerzas políticas de la sociedad, los impactos de aquélla, y se le exige constantemente que reformule sus formas tradicionales para afrontar los problemas y poderse reconstituir como protagonista de las alternativas que se dibujan para su futuro.

Nos parece que allí reside un nuevo imperativo ético para las universidades: hacer viable la incorporación de los

agentes económicos, sociales y políticos regionales en las redes de conocimiento que caracterizan una nueva economía, como condición de posibilidad para la realización del desarrollo dentro de una economía basada en la innovación permanente.

Así pues, algunos de los temas más controvertidos en el debate contemporáneo sobre el futuro de la universidad parecen ser: tanto la reflexión sobre los modelos clásicos de formación profesional de cara a las necesidades de nuevas competencias profesionales, y las posibilidades sugeridas por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, en lo que se refiere a la formación continua y personalizada de individuos y comunidades, como las posibilidades de incidencia de las nuevas tecnologías en los problemas locales y regionales, y por último, las nuevas fronteras de la enseñanza superior, impulsadas por las nuevas posibilidades de su interacción con la vida cotidiana,

Ésta es la problemática abordada en este número de RUSC. La experiencia de la UOC, totalmente innovadora en lo que se refiere a una de las dimensiones de la globalización –a saber, la desterritorialización de la enseñanza superior– constituye en sí misma un excelente referente para meditar sobre la cara oculta de esta dimensión: un proceso pedagógico que permite que los estudiantes aprendan sin desvincularse de sus problemas locales.

Los cinco artículos recogidos en este número abordan aspectos fundamentales de este nuevo paradigma. En primer lugar, la panorámica ofrecida por Marco Antonio Dias sobre las disputas ideológicas y económicas en el ámbito de la enseñanza superior a escala mundial. Se trata, por tanto, de un análisis ampliamente ilustrado gracias a su propia experiencia personal, acerca de la tensión entre las propuestas de cariz autoritario que, en nombre de la globalización (y de las enormes ganancias financieras que supone), suprimen la reflexión sobre la vida local. Dentro de este contexto, la exigencia de *pertinencia* de la enseñanza superior –uno de los principios definidos por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, promovida por la Unesco en 1998 en París–, no es sino una respuesta al imperativo ético irrenunciable de la democracia.

Basándose en la experiencia finlandesa y en la iniciativa GUS (*global university system*), Tapio Varis describe un estimulante horizonte de posibilidades para la educación en general y la enseñanza superior en particular, a partir de la telemática, que junto con el alfabeto fonético y la prensa, considera los tres grandes inventos tecnológicos en el ámbito educativo. No obstante, además de este nuevo instrumento, la creciente integración entre tecnología, arte, ciencia y humanidades constituye la base de la nueva educación humanista.

Margarita Pavlova y Mark Gurevich demuestran cómo una pequeña universidad puede responder a una situación de ruptura de un sistema educativo controlado nacionalmente, creando unos programas educativos orientados hacia las necesidades regionales. Estos programas serán el camino por el cual la universidad iniciará una trayectoria de organización autónoma, integrando las influencias del entorno regional y de las políticas nacionales y, al mismo tiempo, influyendo en ellas. La comunicación mediante la acción es la clave para entender este proceso, de ahí su interés en otros contextos.

Para concluir este número, los artículos de Nelson Boeira y Guy Martinière no podrían ser más apropiados. Aparte de la aguda reflexión sobre las experiencias prácticas de constitución de universidades con vocación regional (la definición de la Universidad de La Rochelle como una universidad «profesionalizadora», «innovadora» en el plano pedagógico, «europea» y enfocada hacia un espacio internacional estratégicamente definido, representa un magní-

fico ejemplo de la interacción necesaria entre lo global y lo local), al cotejar los artículos se logra inferir un aspecto determinante, sin el cual no se podrá alcanzar la propia pertinencia de la enseñanza superior: la racionalidad de los procesos políticos locales. La ausencia de dicha racionalidad, muy bien ilustrada por el proceso de constitución de la Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, supone un poderoso obstáculo para los proyectos de desarrollo fundamentados en el conocimiento y la innovación tecnológica permanente. En este sentido, cabe citar la advertencia de Habermas: «La formación racional de las voluntades políticas presupone un mundo vivido racionalizado». Ahora bien, lo que las reflexiones sobre la aún corta trayectoria de la UERGS nos sugieren se puede sintetizar en una sola pregunta: ¿Qué caminos debe emprender una universidad para que, sin renunciar a la cultura ni a las identidades locales, pueda establecerse como factor de emulación de la racionalidad política en una sociedad dentro de la era del conocimiento?



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

Sobre el autor

Renato de Oliveira

Departamento de Sociología. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Doctor en Sociología, profesor en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Brasil), y profesor colaborador del programa de posgrado en Ambiente y desarrollo regional, del Centro Universitario Univates (Lajeado, Brasil). Fue presidente de la Asociación de los Profesores de la Enseñanza Superior de Brasil (ANDES), director-presidente de la Fundación de Apoyo a la Investigación Científica del Estado de Rio Grande do Sul (FAPERGS) y secretario de Estado para la Ciencia y Tecnología del mismo Estado de Rio Grande do Sul.

Las relaciones entre la ética, la comunicación y la innovación tecno-científica constituyen sus principales temas de investigación, y además de sus actividades académicas, ejerce como consultor en programas de gestión de la innovación y de la enseñanza superior. Ha sido el responsable del proyecto de la Universidad del Estado de Rio Grande do Sul (UERGS), primera universidad brasileña creada para el desarrollo y la innovación regional.

Sobre temas de enseñanza superior, ha publicado *Entre escombros e alternativas: Ensino Superior na América Latina*, en colaboración con Benício Viero Schmidt y Virgílio Alvarez Aragón (Brasilia, Editora UnB, 2000), y *Global challenges for higher education in Brazil*, en Ruohotie & Maclean (eds.)–*Communication and Learning in the Multicultural World* [Feestschrift for Professor Tapio Varis]. Hämeenlinna / Helsinki [FI]: University of Tampere / OKKA Foundation, 2006), además de numerosos artículos en el contexto del debate sobre la reforma de la enseñanza superior en Brasil.

En el período de mayo del 2005 y abril del 2006, realizó una estancia de postdoctorado en la Universitat Oberta de Catalunya.

Monográfico “Universidades y desarrollo regional: el desafío en la era de la globalización de la enseñanza superior”

ARTÍCULO

El regional y el global: la articulación de la diversidad de funciones de la enseñanza superior

Profesor Marco Antonio Rodrigues Dias

Fecha de presentación: julio de 2007

Fecha de aceptación: julio de 2007

Fecha de publicación: octubre de 2007

Resumen

Tras la celebración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior promovida por la Unesco en 1998, la reciente evolución del sector en todo el mundo suscita serias preocupaciones. Sobre todo en el mundo occidental, la globalización económica ha dado lugar a una enorme presión por parte de los inversores financieros que buscan la forma de internacionalizar sus capitales a través de la educación. Estamos presenciando la pérdida de caracterización de la universidad, con lo que la cultura de la paz corre enormes riesgos, ya que, para ser efectiva, debería basarse en el reconocimiento y respeto mutuos de los distintos valores que congregan a la sociedad humana. Principalmente, a través del cumplimiento de la directriz de *pertinencia* de la conferencia CMES –no ignorada solemnemente por casualidad debido a la subordinación de este nivel de la enseñanza a la financiación de la economía global– este reconocimiento y respeto mutuos podrían emplear la universidad como un poderoso instrumento que define una agenda política apremiante para las fuerzas comprometidas con la paz.

Palabras clave

globalización y enseñanza superior, cultura de la paz, pertinencia de la universidad, universidades regionales

Regional and global: articulation of the diversity of functions of higher education

Abstract

Following the International Conference on Higher Education sponsored by UNESCO in 1998, the recent evolution of the sector worldwide has given rise to serious concern. In the entire Western world, economic globalisation has led to enormous pressure being exerted by financial investors who are looking to internationalise their capital through education. We are witnessing the loss of university characterisation, which entails enormous risks for the culture of peace as, in order to be effective, it must be based upon mutual respect and acknowledgement of the different values that congregate human society. Primarily through compliance with the pertinence guideline of the ICHE conference – not solemnly ignored purely by chance, due to this level of education being subordinated to the financing of the global economy – such mutual respect and acknowledgement could use universities as a powerful tool that defines a compelling political agenda for those forces committed to peace.

Keywords

globalisation and higher education, culture of peace, pertinence of the university, regional universities

«Nenhum país verdadeiramente independente cedeu a organismos extranacionais a tarefa fundamental de educar a sua mocidade»

J. Leite Lopes¹

Introducción

Han pasado prácticamente diez años desde que en París, en octubre de 1998, casi cinco mil personas, participando en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, llamaron la atención sobre la necesidad de una articulación entre el global y el local en la educación superior.

En aquel entonces quedó claro, como decía el ex rector de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, Luiz Eduardo W. Wanderley, que «si algunos de los objetivos de la universidad son universales, lo que se observa en la extraordinaria continuidad institucional de esta institución, otros objetivos cambian en cada situación concreta, lo que tiene como resultado que ella se adapte, funcione y evolucione, de manera singular, y ejerza una influencia en la sociedad inclusiva de manera diferenciada».

En realidad, durante el período de los años ochenta y noventa, hubo una gran reflexión sobre la educación superior llevada a cabo en el mundo entero por parte de las organizaciones más diferenciadas. El tema del global y del local siempre estuvo presente en estos debates. En la Unesco, que ha tenido un liderazgo en este esfuerzo de reflexión, notamos que a través de la Resolución 1.12, aprobada por la Conferencia General en su 27.^a reunión en 1993, sus Estados Miembros invitaron al director general a que siguiera «preparando una política general de la Organización que cubriera todo el ámbito de la enseñanza superior». En respuesta, el secretariado de la Unesco dio seguimiento a estudios ya en curso en aquel momento y que concluyeron con la publicación, a principios de 1995, de un documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. En su resumen ejecutivo, se puede leer que:

«aunque se observan progresos en muchas esferas de las actividades humanas, los problemas del mundo de hoy son gravísimos. Se observa una serie de procesos simultáneos y a veces contradictorios de **democratización, mundialización, regionalización, polarización, marginación y fragmentación**. Todos ellos inciden en el desarrollo de la educación superior y exigen de ésta respuestas adecuadas. Los imperativos actuales del desarrollo económico y técnico tienen tanta importancia como las modificaciones de las estrategias de desarrollo que –según estima también la Unesco– deben estar destinadas a lograr un **desarrollo humano sostenible**, en el que el crecimiento económico esté al servicio del desarrollo social y garantice una sostenibilidad ambiental. La búsqueda de soluciones a los problemas derivados de estos procesos depende de la educación, incluida la educación superior».

Este documento sirvió de base a las discusiones que, en seguida, se desarrollaron en el mundo entero como preparación a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, celebrada en la Unesco, en París, del 5 al 9 de octubre de 1998. Este acontecimiento permanece como una referencia global en materia de principios para la educación superior.² Allí se subrayó la necesidad de esta educación «aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial», es decir, reforzando sus actividades encaminadas «**a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades**», que son temas globales. Sin embargo, al mismo tiempo enfatizaron la importancia de «una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo», fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades ‘sociales’, incluyendo el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente, lo que lleva necesariamente a una acción local. De hecho, en esta toma de posición, era evidente la necesidad de tener en cuenta el enfoque global y el enfoque

1. J. LEITE LOPES (28, julio, 1985). «Reflexões sobre a Universidade». *Jornal do Brasil*. Río de Janeiro. En aquella época, el profesor Leite Lopes impartía clases en la Universidad de Estrasburgo (Francia) y era presidente del Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas.

2. Algunos de los documentos básicos de la CMES se encuentran en la página web de la Unesco, www.unesco.org. A partir de septiembre del 2007, documentos de base y otros que ya no se encuentran en Internet podrán ser localizados en un sitio en construcción: www.mardias.net.

local, los grandes problemas que afectan a toda la humanidad y las cuestiones del entorno más cercano.

Sin embargo, aunque los documentos aprobados por la CMES³ enfatizan estos aspectos, en los últimos diez años se observa un silencio total sobre las cuestiones de pertinencia, respecto al tema importante del compromiso social de la universidad. Sólo muy recientemente, gracias al trabajo por ejemplo de GUNI (Global University Network for Innovations) –una red global con base en Barcelona, que funciona bajo los auspicios de la Universidad de las Naciones Unidas y de la UNESCO–, este tema vuelve a ser debatido con más profundidad. No es por casualidad que sea GUNI quien lo haga. Concebida como red global, GUNI desarrolla acciones locales a través de redes regionales.

Asimismo, no es fácil tratar de cuestiones vinculadas al compromiso social de la universidad, a lo que la CMES definió como pertinencia. Todos dicen estar de acuerdo con los principios generales. Todos señalan que la universidad tiene compromiso con el progreso de la sociedad, pero pocos recuerdan que en los debates previos a la CMES, en todas las regiones, un consenso se estableció entre los que participaban de los trabajos preliminares, sea estudios, sea conferencias regionales. Antes de definirse el modelo de universidad, hay que ponerse de acuerdo sobre el tipo de sociedad que se quiere construir.

En realidad, los que promueven el silencio sobre la pertinencia saben lo que quieren. Tienen un modelo de sociedad que se está implantando en el mundo y que se caracteriza, entre otras cosas, por la concentración de poder, por el monopolio del saber, por la precariedad del trabajo, por el aumento de la exclusión, por la adopción de relaciones internacionales basadas en el conflicto de civilizaciones. El nuevo orden establecido en el mundo desde 1989 principalmente y la globalización son elementos importantes en este análisis.

El desorden internacional y nuevos enfoques

El nuevo orden mundial poco o nada tiene que ver con el movimiento lanzado en el marco de Naciones Unidas en

los años setenta y ochenta bajo impulsión, sobre todo, de los países del Grupo de los 77, que tenían como objetivo alcanzar una situación de más equilibrio en el mundo.

El nuevo orden de los años noventa tiene como prerrequisito en el campo político el dominio sobre la comunidad internacional –que provoca cambios en el orden internacional perjudiciales para los países pobres, en desarrollo u emergentes– por parte de un pequeño grupo de países. Éstos prácticamente no tienen cómo hacer prevalecer sus intereses en los organismos internacionales, principalmente los que tratan de cuestiones financieras. El nuevo orden provoca alteraciones en el mundo del trabajo, donde la estabilidad de empleo se pierde y la denominada flexibilidad se transforma en inseguridad para gran parte de la población. El impacto de todo esto es naturalmente negativo para la vida de la mayoría de los ciudadanos, de los cuales los jóvenes en particular se ven confrontados a una ausencia total de perspectivas. Se ha establecido por fin un desorden en las relaciones internacionales.

La globalización se presenta con tres elementos característicos muy claros según varios analistas:

- **Un mercado unificado a escala mundial**, con la adopción de un modelo único y la constitución de un área única de producción y distribución de bienes y servicios.
- **El desarrollo de empresas globalizadas**, actuando a escala planetaria, en la concepción, producción y distribución de sus productos y servicios.
- **Un marco institucional único, rígido, monopolista.**

La globalización alcanza todos los sectores de la vida de la sociedad, incluso de la educación, que se convierte en uno de los grandes mercados modernos. Cada día, más universidades en todas partes se transforman, en la práctica, en empresas comerciales, y esto en todos los continentes, y no pasa un mes sin que más universidades de los países desarrollados transmitan a los países en desarrollo verdaderas cajas negras, con programas cerrados, que no son resultado de diálogo, que no tienen en cuenta el local, los intereses, la cultura de los países receptores y por los cuales se cobra en moneda fuerte. Hay situaciones que ultrapasan los límites de la decencia. Es el caso de aquellos que, además de vender paquetes cerrados, manifiestan su intención de

3. Numerosos documentos fueron presentados a la CME, pero solamente dos fueron aprobados: «La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en Siglo XXI: Visión y Acción» y «Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior». Véase: www.unesco.org/education

crear sistemas globales de reconocimiento de estudios y de acreditación de programas e instituciones, otorgándose el derecho de decir, en todas partes, lo que tiene y lo que no tiene calidad. Hay organizaciones que incluso proponen en Internet la venta de titulaciones. El problema entonces ya no es de los aspectos global y local. Se trata, como se dice en Brasil, de «casos de policía». Es indecente, pero es lógico teniendo en cuenta lo dicho. Lo que es inaceptable es ver a representantes de países en desarrollo, en particular los organismos internacionales, que no son capaces de reaccionar en contra de este tipo de situación. Los mismos que aprueban una convención sobre la diversidad cultural no logran oponerse a prácticas que son contrarias a la cultura de cada pueblo y de cada país.

Se vive cada vez más en la incertidumbre y esto tiene efectos también sobre la educación, su organización, sus métodos, su contenido. En consecuencia, según Muriel Poison, del Instituto Internacional de Planificación de la Unesco, «la educación tiene que preparar a los individuos para ejercer tareas para las cuales no son entrenados durante su formación inicial. Debe prepararlos para carreras no lineales y mejorar su capacidad de trabajo en grupo, saber utilizar la información de manera autónoma, desarrollar su capacidad de adaptación e de improvisación, así como su creatividad y, finalmente, poner en marcha las bases de un sistema de pensamiento complejo, vinculado a las duras realidades de la vida práctica».⁴

Esta nueva organización de la sociedad requiere que la educación sea permanente y que, en las universidades, los estudiantes se preparen para tomar iniciativas. No basta con aprender. Pero actualmente tampoco esto es suficiente. Es necesario, como señala siempre Federico Mayor, ex director general de la Unesco, aprender a emprender y a vivir juntos o convivir.

El modelo económico dominante desde 1990 y condicionante de la sociedad que los poderosos buscan establecer desde entonces fue el del libre comercio, lo que, en realidad, beneficia a las multinacionales con sus sedes en los países miembros de la OCDE, el club de los países ricos con sede en París. En 1989, el economista inglés, John Williamson formuló los principios del consenso de Washington: privatizaciones, apertura sin controles de la economía, controles de la inflación y del déficit público. Se anunció entonces que el comercio iba a traer la prosperidad para todos. En realidad, mientras los países en desarrollo eran condicionados a seguir estas prescripciones,

los ricos reforzaban sus medidas proteccionistas para su agricultura e industrias, los déficits se intensificaron y en particular en Estados Unidos.

El desarrollo económico no puede seguir estructuras rígidas y adoptar un modelo único para todos los países. Parece evidente también que, mientras busquen beneficiarse de los avances conseguidos en ciertas partes del mundo, las universidades, aunque inseridas necesariamente en un mundo globalizado, tienen que organizarse en función de su entorno.

Un poco de historia es siempre útil. En 1965, se supo que el Gobierno militar brasileño buscó consultores norteamericanos para reorganizar el sistema universitario brasileño. En aquel entonces, el embajador de Estados Unidos en Brasil, Lincoln Gordon, criticaba las universidades brasileñas que, según él, adaptaban modelos obsoletos de las universidades europeas.

Un grupo de profesores de la Universidad de São Paulo –USP–, entre ellos, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Luiz Pereira, Prado Júnior, Azis Simão, Paulo Saraiva, J. Artur Gianotti, reaccionó con energía a la interferencia del representante diplomático de Estados Unidos, a través de un manifiesto en mayo de 1995, donde decían:

«...as universidades estrangeiras, de não importa que país, são como quaisquer instituições, intransferíveis em suas estruturas originais: pois, com elas, não se transferem para outros ambientes as condições de vida social e econômica, os recursos, as tradições e a atmosfera cultural que respiram e de que se sustentam. Não temos de copiar ou transplantar modelos. O que é preciso, é estudá-las todas e delas extrair o que de melhor tenham e se possa enquadrar num sistema, maleável e vivo, adaptado às condições, exigências básicas e aspirações de sociedades, tão complexas como as nossas, em transformação desigual e marcadas por grandes desníveis econômicos e culturais. Para se inserir o «ideal» no «real», é tão necessário conhecer aquele como este, por cuja análise se tem de começar».

Estoy convencido de que actualmente esta declaración, pasados más de cuarenta años, es de una increíble actualidad.

4. Podéis consultar: IIEP (abril-junio, 1998). *Newsletter*. París. Vol. XVI, n.º 2.

Manipulaciones en torno del global

En los últimos tiempos, los intentos para alcanzar una uniformidad de modelos de educación superior y, al final, de la consolidación de un pensamiento único son más sofisticados. Hay que ver, por ejemplo, lo que ocurre con tres procesos que se desarrollan a nivel internacional y que, aparentemente independientes, en realidad están interconectados:⁵

1. La Declaración de Bolonia que es un exitoso proceso para crear un espacio europeo de educación superior. Originalmente, fue una declaración política pero ahora representa un tipo de acuerdo entre más de treinta países europeos. Adaptada a las realidades y necesidades europeas, el proceso de Bolonia está propiciando que las universidades europeas adopten el modelo norteamericano de formación y, actualmente hay una gran presión para que universidades de otras regiones copien el nuevo modelo europeo, que es una adaptación del modelo norteamericano.

2. Las directrices para garantizar la calidad en la educación superior transfronteriza, adoptadas en diciembre del 2005 por el Consejo de la OCDE y utilizadas por funcionarios internacionales que trabajan con el problema de acreditación en nivel internacional. Las referencias de todas estas directrices están fundadas en los modelos de los países del norte que, naturalmente, pasan a ser vistos como parámetros únicos para definir lo que es calidad y, en consecuencia, servir de modelo para el mundo entero.

3. El Acuerdo General del Comercio de Servicios (AGCS), aprobado en 1994 y que da base a todos los que buscan transformar la educación superior en servicio comercial, lo que implica el abandono de la concepción de bien público de la educación y que facilita también la adopción de modelos únicos.

Los fundamentos del proceso democrático

En realidad, en todos estos procesos, lo que se ve es el intento de hacer desaparecer la perspectiva local a favor del global, sinónimo de dominación. Y esto nos lleva a la necesidad de, de nuevo, volver a la reflexión sobre los fundamentos del proceso democrático.

El proceso democrático, en realidad, es un ejercicio duro, difícil y permanente. La democracia no es el resultado de un decreto ni de una ley, es resultado de un largo ejercicio en el cual cada uno debe respetar los derechos de los otros individuos y no impedir el funcionamiento de las instituciones de interés colectivo, en el cual todas las personas de buena voluntad deben colaborar para alcanzar objetivos comunes al mismo tiempo que tratan de desarrollar todas sus potencialidades individuales.

El siglo xx ha visto el nazi-fascismo y el comunismo que se materializaron, en muchos países, a través de fórmulas de gobierno donde las decisiones se tomaban por una minoría, sin que la mayoría de la población pudiera participar en las decisiones. El continente latino-americano, como la Península Ibérica, no escaparon a estas distorsiones de la vida pública. En los últimos tiempos se ha observado un resurgimiento del espíritu democrático, pero los obstáculos para una democracia real son grandes y, frecuentemente, en países considerados democráticos se adoptan prácticas autoritarias.

Quienes han ostentado el poder arbitrario una vez no se conforman con perderlo. Por otra parte, a menudo se establece una confusión entre democracia, liberalismo, ultraliberalismo y anarquía. El resultado es una trampa generalizada con efectos en todos los sectores de la vida social, incluyendo ahí la educación.

El abandono de un sistema de omnipresencia del Estado no puede significar que éste no se ocupe de los problemas sociales de la comunidad, en particular de las cuestiones de salud y educación en todos los niveles. Privatización de la educación en muchos casos se transformó en sinónimo de comercialización y de marginalización. No hay que olvidar que, actualmente, las grandes fuerzas de poder son el Estado y la comunidad de negocios (*business*). Las reformas necesarias para la modernización de los países no puede significar la aceptación de un modelo donde el Estado se transforme en un instrumento de oportunistas a quienes no les gustan los riesgos y que defiendan el viejo principio de la liberalización de los beneficios y la socialización de las inversiones y de las pérdidas.

La libertad de emprender, de invertir, de comprar, de producir, de vender, de comunicar, de circular es absolutamente necesaria, pero no puede tener como consecuencia la marginalización de los trabajadores y la aceptación de

5. A este respecto, podéis consultar: HANS VAN GINKEL; MARCO ANTONIO R. DIAZ (2007). «Retos Institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional». *Educación Superior en el mundo 2007*. (2006). Madrid, Barcelona, México: Ediciones Mundi-Prensa Libros, S. A. Pág. 37-57.

arrestos arbitrarios, torturas, genocidio, nacionalismos irracionales.

En general, se considera que en un estado democrático las elecciones tienen que ser limpias y que la existencia de un poder legislativo y de una justicia independientes del ejecutivo es fundamental. Pero inmediatamente se extrapola y a menudo se presenta como necesidad de la democracia a modelos de organización partidista, o de instituciones del parlamento (ejemplo, el sistema bicameral) que, en realidad, emanan de una realidad cultural e histórica que nada tiene que ver con la mayoría de los pueblos del mundo. Se trata, de hecho, de una visión arrogante, autoritaria e imperialista.

La interpretación de los hechos sociales puede ser diversa, según el punto de vista de cada uno. Personalmente, estoy de acuerdo con la revista *Time* que, en su edición del 4 de mayo de 1992, expone:

«There is a lesson here: to sustain a stable democracy, a country needs more than elections and a parliament. It also needs a strong state. Once elected, politicians must be able to provide basic services to the population as a whole and to stand up to special interests such as Big Labor, the military establishments, the monoyed elite and organized crime. Otherwise, regardless of how legitimately they came into office, leaders will lose that legitimacy where it matters most, in the eyes of their own constituents».

No es difícil de comprender, en la presente evolución de las relaciones en el mundo occidental, la reacción de la población de las grandes ciudades en América Latina, donde tanta gente vive y muere en las calles, donde los barones de la droga y otros bandos criminales imponen sus leyes, donde los ciudadanos están obligados a transformar sus casas en verdaderas fortalezas —y los que viven en apartamentos a menudo tienen que poner su seguridad personal en manos de bandidos—, donde los servicios de salud y servicios educacionales no funcionan correctamente, en síntesis, donde el Estado no está presente para garantizar las condiciones mínimas de vida de cada uno.

Hablar de defender la democracia en situaciones como éstas puede representar una broma de mal gusto para muchos si esta defensa significa defender el Estado que mantiene esta situación y que no cumple con sus misiones. Es importante analizar los peligros en los que incurren, por

ejemplo, las democracias latinoamericanas. Al igual que las dictaduras militares limitaban los derechos políticos, ahora, en tiempos de globalización, lo que se observa es que muchas de ellas acaban por limitar los derechos sociales (salud, educación, jubilaciones, vivienda, medio ambiente, calidad de vida, seguridad individual y familiar).

La educación y la democracia

¿Qué puede hacer la educación, y en particular la educación superior, a favor de la democracia?

Es innecesario insistir en la idea de que la educación puede resolver todos los problemas sociales. No puede hacerlo sola. El voluntarismo no es una solución. Sin embargo, la educación es parte de la solución, y una acción concertada tendría que tener lugar en todos los niveles, de la escuela primaria a la universidad, así como de la escuela maternal al posgrado.

En 1992, uno de mis antiguos colegas en la Unesco, Marc Gilmer, decía que, en el contexto de un mínimo consensual sobre un proyecto de sociedad democrática, las estructuras de la educación formal, como las de la educación no formal, presentan los lugares y los instrumentos más abiertos y rápidos para la introducción de diversos métodos y contenidos de la educación para la democracia, y lo mismo se aplica a la educación para la ciudadanía y la educación internacional. En realidad, son elementos de un nuevo conjunto de actitudes que tienen que ser estimuladas para construir una sociedad más justa donde todos tengan los mismos derechos y sean respetados en sus diferencias.

Desde aquel entonces ya se sabía que el aprendizaje de comportamientos democráticos supone la adquisición de conocimientos y la adhesión a valores. Implica también un «savoir-faire» y competencias específicas en lo que se refiere a:⁶

a) Conocimientos

En primer lugar, es necesaria la difusión de conocimientos sobre derechos humanos, con énfasis en los derechos, pero también en sus garantías y responsabilidades. Sin embargo, otros elementos son asimismo necesarios, como:

6. Estos elementos provienen del documento de trabajo de MARC GILMER [*et al.*] (1992, Túnez), patrocinado por la Unesco

- iniciación a la vida política, administrativa, económica y social, con conocimientos de base sobre nociones de derecho, mecanismos concretos de las instituciones democráticas etc.;
- conocimiento de la evolución histórica de las sociedades y de los progresos en la organización de la vida en común de las comunidades;
- una «alfabetización intercultural» que permita la convivencia de elementos de culturas, razas y religiones diversas.

b) Valores

Hay que poner énfasis en los valores tales como la dignidad humana, el pluralismo, la responsabilidad etc.

c) Competencias

Hay instrumentos que pueden desarrollarse para alcanzar un espíritu democrático: espíritu crítico, autonomía, iniciativa, capacidad de negociación, de debates, de resolución pacífica de conflictos, delegación de autoridad, etc.

En esta misma ocasión, se planteó cómo desarrollar la práctica democrática en el interior de las instituciones educativas.

Se ha visto entonces, y esto es válido para instituciones a todos los niveles de educación, que el funcionamiento democrático en este marco requiere un reexamen de las relaciones entre:

- entre docentes y estudiantes: definición de los derechos y responsabilidades de los estudiantes (consejos de clases, representación organizada, etc.).
- entre docentes, estudiantes y personal administrativo: gestión del espacio escolar, cantinas, higiene etc.
- entre los mismos estudiantes: entre chicos y chicas, entre clases de edad y entre enseñanzas de tipo distinto.

Todo esto requiere también una revisión de la condición en que se organiza la formación de los docentes, con la adopción de su reexamen sistemático con vistas a la formación de nuevos contenidos, como son los relativos a la protección del medio ambiente y la formación para la democracia.

La acción de la escuela no se puede dar aislada de otras fuerzas de la sociedad, incluyéndola a la familia, la comunidad, las estructuras de educación de adultos y los medios de comunicación de masa.

Es evidente –hay que insistir en este punto– que la educación no resuelve todos los problemas, pero puede colaborar en el desarrollo de una ciudadanía activa y responsable, donde se reconozca al otro como igual, se aprenda a respetar la dignidad humana, se desarrolle un espíritu de tolerancia en relación con los demás, independientemente de sus convicciones políticas, religiosas o de su origen étnico, se intensifiquen las acciones de solidaridad humana siempre que necesario y se implementen las virtudes del diálogo, del compromiso, del consenso, de la resolución pacífica de los conflictos. Una estructura de las instituciones de educación superior donde estén presentes el pluralismo, la representación de todos los segmentos de las instituciones, una división no «excluyente» del poder, una información clara son fundamentales.

Funciones específicas de la educación superior

De una manera sumaria, los que han estudiado la relación entre la educación superior y la democracia están de acuerdo en que los establecimientos de educación superior tienen un papel importante que desempeñar en la defensa de la democracia, en el establecimiento de paradigmas de su funcionamiento, en el análisis crítico de su desarrollo.

Las universidades deben colaborar en el desarrollo de la democracia, poniendo en manos de la sociedad el conocimiento necesario para su desarrollo y proporcionando los cuadros de mando capaces de dirigir con éxito el proceso democrático.

Se considera fundamental el papel crítico de las instituciones de educación superior, asegurando, de manera libre, una especie de *monitoring* moral de la evolución de las sociedades, llamando la atención de las comunidades en los desvíos en su evolución.

Se considera también que las universidades tienen que ser democráticas internamente, tienen que practicar una especie de democracia propia, pues su autoridad moral estará debilitada si no dan el ejemplo también en esta materia, garantizando la existencia de libertad interna, impidiendo que se transformen en portavoces exclusivos de grupos dominantes cuando no se da la oportunidad de expresión a grupos minoritarios. **Es en este contexto donde se puede comprender la necesidad de la autonomía y de las libertades académicas**, que hoy muchos consideran solamente como un instrumento con vistas a transformar las universidades en empresas comerciales.

Las consecuencias de esto son múltiples. Toda decisión que haga de la universidad una institución a la cual solamente las elites tienen acceso es antidemocrática y tendrá efectos ultranegativos en el cuerpo social mismo. En primer lugar, solamente formará dirigentes que naturalmente van a reproducir modelos de dominación de las elites del momento. En segundo lugar, no permitirán la movilidad social. La «meritocracia», en este sentido, es fundamental y ahí se ve toda la lucidez de los redactores de la Declaración sobre los Derechos Humanos cuando han previsto que los Estados deben hacer accesible la educación superior a todas las personas en función de las capacidades de cada individuo.⁷

Para muchos, los problemas más importantes para la democracia en la enseñanza superior provienen más del interior de las instituciones que de fuera. La dominación de grupos políticos, el corporativismo, la falta de representatividad en muchos de sus consejos, la ausencia de representantes de la comunidad (o lo que puede ser peor, una representación meramente formal) son otros tantos factores que pueden impedir el desarrollo de la democracia en la enseñanza superior.

Actualmente, cuando se defiende la disminución de la acción de los estados, se nota que al mismo tiempo se estimula a las universidades a establecer contactos de dependencia con relación a las industrias, al mundo de los negocios, al mercado. Los establecimientos de enseñanza superior tienen que tomar en cuenta el mundo del trabajo, pero esto no se limita a los negocios. Los representantes de los trabajadores también tienen algo que decir en esta materia. Por otra parte, si las industrias pueden colaborar con la financiación de las universidades, retribuyéndoles lo que hacen en materia de formación y de investigación de su interés, esto no debe llevar a la creación de nuevos mecanismos de control sobre las instituciones.

Por otra parte, como lo ha recordado la CMES de 1998, el apoyo financiero del Estado al funcionamiento de las instituciones de educación superior sigue siendo fundamental. Es abusiva la actitud de funcionarios internacionales, que, bajo el pretexto de permitir que todos tengan condiciones iguales, defienden que se utilicen los aranceles y la privatización de los sistemas en todas partes.

Educación internacional

En la actualidad, con la puesta en marcha, por parte de las Naciones Unidas, de un movimiento a favor de una alianza de civilizaciones, vuelve el interés a los temas relativos a la educación internacional. El tema fue objeto de reflexiones también en Túnez, esta vez en 1991, cuando se debatió la cuestión de la relación entre la educación superior con la educación para la comprensión internacional, la cooperación y la paz, y la educación relativa a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

Los participantes entendieron que el concepto de educación internacional debía ser interpretado como cubriendo todos los actos educacionales dirigidos a una mejor comprensión, a un creciente respeto de las ideas, culturas, costumbres y tradiciones de los otros, a promover una mejor cooperación entre naciones, con base en las relaciones internacionales y el respeto del derecho internacional, en la justicia y equidad, con la promoción de la paz a través de estudios sobre las causas de los conflictos, sobre la resolución pacífica de disputas y sobre el desarme, incluyendo sus relaciones con el medio ambiente. Como corolario, habría que incluir las materias de derecho humano y libertad, y el respeto de la dignidad de los pueblos, sea como individuos o como miembros de sus comunidades, especialmente las minorías.

La educación internacional, en una perspectiva ideal, debería estar presente en el conjunto de las actividades de formación y de investigación del conjunto de instituciones de educación superior. La Universidad de las Naciones Unidas estudia en este momento, primeros meses del 2007, la creación en España de un Instituto Internacional para la Alianza de Civilizaciones. Si logra hacerlo, es cierto que esta nueva unidad de la ONU podrá servir de punto de referencia para instituciones del mundo entero que deseen adoptar en sus programas la perspectiva de una educación internacional.

Quien destacó en el análisis y la definición conceptual de estas cuestiones desde finales de los años setenta fue el educador sueco Torstén Husen, para quien las instituciones de educación superior tienen una dimensión internacional fundamental resultante de la universalidad de la ciencia y de la naturaleza internacional de sus actividades (intercambio de maestros, investigadores y estudiantes, programas

7. Cabe mencionar que este punto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos fue el fundamento principal de las resoluciones adoptadas por los participantes de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior que la Unesco organizó en 1998, y que queda como el punto de referencia máximo en materia de principios para políticas universitarias.

de investigación conjuntos, intercambio de informaciones y publicaciones, etc.).⁸

Según Husen, los programas de educación internacional tendrían que ser construidos sobre la base, primeramente, de las posibilidades de las disciplinas individuales (por ejemplo, los cursos de historia deberían enfatizar la herencia común de la humanidad y reducir el impacto de ideologías nacionales). La lengua materna y las lenguas extranjeras deberían aumentar la conciencia de la identidad cultural por una parte, y proporcionar instrumentos para la comunicación por otra. Asimismo, la informática y las matemáticas pueden ejercer una función a través de su universalismo. Además de todo esto, los programas de educación internacional deberían poner a los estudiantes ante un amplio conjunto de cuestiones destinadas a prepararlos para el futuro (conciencia del creciente despilfarro de los recursos del planeta, cuestiones ecológicas que trascienden los límites de las fronteras nacionales y, por encima de todo, la pobreza y la miseria que afectan a una gran parte de la Humanidad).

Esta perspectiva se adecua al hecho importante que consiste en que la educación superior debería siempre jugar un papel esencial en la generación, transferencias y aplicación del conocimiento, preparándose los profesionales, los cuadros técnicos y administrativos, dando forma a la identidad cultural y fortaleciendo el proceso democrático. Ello debe proporcionar a los estudiantes que van a ocupar posteriormente puestos de responsabilidad en la sociedad, el necesario un conocimiento de los problemas básicos del milenio, en particular de aquellos vinculados a la paz, la democracia, los derechos humanos, la convivencia con seres de diferentes culturas, etc.

Un ejemplo concreto a este respecto fue dado por el Programa Veredas, un programa ejecutado en Minas Gerais entre los años 2001-2005 y que propició la formación universitaria de casi quince mil maestros de las cuatro primeras series de la enseñanza básica en Minas Gerais. Proveniente de un proyecto elaborado bajo los auspicios de la Universidad de las Naciones Unidas en el marco del Programa Anchieta de Cooperación Interuniversitaria, este programa mezclaba métodos tradicionales con la utilización de la enseñanza a distancia y tenía tres grupos de disciplinas: las de contenido, las de metodología pedagógica y temas transversales, que iban del análisis del entorno donde funcionaban las escuelas a los problemas globales, como medio ambiente, paz y derechos humanos. Del local

al global fue el camino recorrido por los maestros que han obtenido su formación en el Programa Veredas.

Diálogo de civilizaciones

Lo que se observa entonces es una tendencia proveniente de fuentes muy diversas que presionan por la adopción de modelos únicos para la enseñanza superior. Se rompe entonces el equilibrio entre el global y el local con la oficialización de la dominación del primero.

Es una tendencia inaceptable si se desea efectivamente apoyar de un lado la diversidad cultural y del otro la adecuación de la educación a las necesidades locales de los diferentes pueblos.

Cuando se analiza por ejemplo lo que pasa en países de América Latina, no hay dudas de que el enfoque local requiere que para mejorar la educación superior es fundamental la recuperación de la enseñanza de primer y de segundo grado. Esto favorecerá el éxito de medidas dirigidas al refuerzo del acceso a la educación superior de todas las clases en condiciones de igualdad. Los cursos nocturnos, la utilización de la enseñanza a distancia, la reforma de programas que respondan a los problemas de la sociedad son puntos que devienen, pues, esenciales. Y son temas que necesitan una exploración analítica más profundizada.

Sin embargo, y con esto volvemos al global, actualmente, la cuestión del conflicto de civilizaciones y de la necesidad de una alianza a través del diálogo devienen puntos esenciales para establecer mejores relaciones entre las diversas comunidades, a nivel internacional pero también nacional. Como señala un documento reciente que el Gobierno español envió a la Universidad de las Naciones Unidas «since the cold war, we have been living in a period in which important changes in both micro and macro interactions can be observed».

Según este documento, las mismas interacciones ocurren entre individuos y organizaciones o entre individuos y Estados. Las macro interacciones son las que se establecen entre los Estados, las organizaciones internacionales y los individuos que actúen a nivel global.

Algunos representantes del mundo académico en países en desarrollo piensan que la iniciativa del presidente del Gobierno de España, Sr. José Luis Rodríguez Zapatero, no es válida para ellos; en todo caso, lo es solamente para

8. UNU/UNESCO (1994). «The role of the university: a global perspective». *UNU/UNESCO Project*. Editado por Torsten Husén.

Estados Unidos, a causa del terrorismo, y para Europa, por la inmigración clandestina masiva.

En realidad, aquí de nuevo el global y el local se articulan. Hay conflictos –como los resultantes del «bandillaje» en grandes ciudades de América Latina– que resultan de la mala prestación o de la ausencia total de los Gobiernos locales en campos como educación, transporte, servicios de salud, seguridad, etc. Esta ausencia genera conflictos que alcanzan de manera diferente a los segmentos de la sociedad, pero tiene implicaciones para todos. Son una amenaza para la paz y la seguridad interna, pero al final acaban repercutiendo en las relaciones con otros Estados.

Por otra parte, ciudadanos de estos países se desplazan a otros países y otras regiones. Es el caso de latinoamericanos en Estados Unidos, de ecuatorianos en España, de brasileños en Estados Unidos y Portugal. El fenómeno de la movilidad internacional tiende a expan-

dirse. Actualmente resulta significativo el número de asiáticos que, por ejemplo, vía Paraguay, llegan a grandes ciudades de Brasil y Argentina. Es una nueva e importante ruta de la inmigración clandestina. En consecuencia, países que hoy son considerados como culturalmente compactos –una lengua, una religión, una cultura dominantes– tendrán que prepararse para la llegada siempre más numerosa de ciudadanos de otro color, otra raza, otra religión, otra civilización. Además, la evolución de las comunicaciones y de los transportes es tan grande que la necesidad de conocer al otro, de aceptarlo como es, con sus diferencias, es esencial para todos los que viven en un mundo globalizado. En consecuencia, la educación para la paz y la educación internacional como instrumentos para la alianza de civilizaciones y para que el ser humano, en todas partes, aprenda a convivir, son actualmente una necesidad global y local.

Cita recomendada

RODRIGUES DIAS, MARCO ANTONIO (2007). «El regional y el global: la articulación de la diversidad de funciones de la enseñanza superior». En: «Universidades y desarrollo regional: el desafío en la era de la globalización de la enseñanza superior» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 4, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<<http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/dias.pdf>>

ISSN 1698-580X



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

Sobre el autor

Marco Antonio Rodrigues Dias

Representante de la Universidad de las Naciones Unidas en la Unesco

Periodista en los años sesenta, el profesor Rodrigues Dias fue director de departamento, decano de extensión y vicerrector de la Universidad de Brasilia en los años setenta. De 1981 a 1999, fue director de la División de Educación Superior de la Unesco. En esta época fue el principal organizador de la Conferencia Mundial de la Enseñanza Superior, que tuvo lugar en París, en 1998.



Monograph “Universities and Regional Development: the challenge in the era of the globalisation of higher education”

ARTICLE

New technologies and innovation in higher education and regional development

Tapio Varis

Date of presentation: June 2007

Date of acceptance: June 2007

Date of publication: October 2007

Abstract

According to the Academy of Finland and Tekes, the Finnish Funding Agency for Technology and Innovation, there are two prominent driving forces in today's global operating environment. The first is the trend towards increasing mobility; the second is the growing interdependence of different parts of the world, their increasing interaction and cooperation in the economy, production, social development, communications and human exchange. In today's global and technological world, learning has become increasingly important to all people and all communities. It is widely understood that the most important skills of the future will be communication skills. Today, everyone is able to access vast amounts of data without a mediator. Critical thinking skills are needed as a productive and positive activity. Critical thinkers see the future as open and malleable, not as closed and fixed. As noted in the UNESCO Report on Knowledge Societies (2005), there is a general agreement on the appropriateness of the expression “knowledge societies”; the same cannot be said of the content. However we define the 21st century societies there are some trends that seem to have consequences in all spheres of life. Globalization and digitalization have fundamental consequences in educational and learning life, working life and in governance. The vision is a society which develops and utilizes the opportunities inherent in the information society to improve the quality of life, knowledge, international competitiveness and interaction in an exemplary, versatile and sustainable way. These ideas have been used to develop the Global University System (GUS) within the UNESCO Chair in global e-learning at the University of Tampere. Because of the importance of media and digital literacy and competencies, in 2007 the Government of Finland published a Proposal for an action programme for developing media skills and knowledge as part of the promotion of civil and knowledge society. The reason for setting up this committee was the topicality and importance of media education as part of citizenship skills and the problems encountered in its realization.

Keywords

higher education, Finland, universities and innovation, new technology in higher education, regional innovation

Nuevas tecnologías e innovaciones en la educación superior y el desarrollo regional

Resumen

Según la Academia de Finlandia y Tekes, la agencia finlandesa de financiación de tecnología e innovación, existen dos fuerzas motrices que destacan dentro del entorno operativo global actual: la primera es la tendencia a una movilidad cada vez mayor y la segunda, la progresiva interdependencia de las diferentes partes del mundo, su paulatina interacción y colaboración en la economía, producción, desarrollo social, comunicaciones e intercambio humano. En el mundo global y tecnológico de hoy día, el aprendizaje ha ido cobrando cada vez más relevancia para todos los pueblos y comunidades. Las aptitudes para la comunicación serán consideradas, sin lugar a dudas, las habilidades más importantes en el futuro. En la actualidad, todo el mundo es capaz de acceder a una gran cantidad de información sin la necesidad de un mediador. Es por ello por lo que se requiere la capacidad de pensamiento crítico para que la actividad resulte productiva a la vez que positiva. El pensador crítico percibe el futuro como algo abierto y maleable y no como algo cerrado y fijo. Como apunta el informe de la Unesco «Hacia las sociedades del conocimiento» (2005), hay una aceptación general en cuanto a la adecuación de la expresión sociedades del conocimiento, aunque no se puede decir lo mismo de su contenido. No obstante, algunas de las tendencias que encontramos al describir las sociedades del siglo XXI parecen tener consecuencias en todos los ámbitos de la vida. Por ejemplo, la globalización y la digitalización conllevan efectos importantes en las actividades educativas y de aprendizaje, en la vida laboral así como en el Gobierno. Lo ideal es una sociedad que progrese y sepa aprovechar aquellas oportunidades intrínsecas a la sociedad de la información para mejorar así su calidad de vida, los conocimientos, la competitividad internacional y la interacción de una forma ejemplar, versátil y sostenible. Éstas son las ideas que han servido para desarrollar el Sistema Universitario Global (GUS) dentro de la Cátedra Unesco de e-learning global en la Universidad de Tampere. Debido a la importancia de la alfabetización y competencias tanto digitales como de los medios de comunicación, el Gobierno de Finlandia publicó en el año 2007 una propuesta para un programa de acción destinado al desarrollo de las habilidades y conocimientos de los medios como parte promocional de una sociedad civil y del conocimiento. La razón para establecer este comité fue la actualidad y repercusión de la enseñanza de los medios de comunicación dentro de las capacidades para la ciudadanía y los problemas encontrados para su consecución.

Palabras clave

educación superior, Finlandia, universidades e innovación, nuevas tecnologías en la enseñanza superior, innovación regional

1. Introduction

At the beginning of 2005, the Academy of Finland, an expert organisation in basic long-term research funding, joined forces with Tekes, the Finnish Funding Agency for Technology and Innovation, to launch a foresight project under the heading of FinnSight 2015. According to this project, since the 1990s Finland has advanced to an increasingly innovation-driven stage of development. As the rate of fixed investment declined in the wake of recession, so private and public investment in research, technology and innovation began to climb sharply. Such investment is crucial to economic growth. The challenge for the future is to develop new independent science, technology and innovation policy solutions. Such is the speed of change that we now have to structurally assess our research and innovation systems. Networking, new relations of cooperation and multi- and interdisciplinarity are set to become

increasingly important success factors. The impacts and effectiveness of research and innovation systems in society will also assume increasing prominence. In advanced countries, the science and technology policy response to these challenges is to step up foresighting efforts. Foresighting has developed out of the cooperation between surveys of the future (and especially drivers), strategic planning and policy analysis. The target is to identify changes and challenges in the research and innovation environment and to assess how to best respond to these changes.

Finland has worked consistently over a long period of time to build up an advanced research and innovation system whose main strengths include close cooperation and networking at all levels. In international comparisons of competitiveness, Finland has always performed exceptionally well in functions related to competence. Examples include the country's highly qualified workforce, public and private investment in research and innovations, world-class

researcher intensity and the level of technology development and utilisation.

There are two prominent driving forces in today's global operating environment. The first is the trend towards increasing mobility: the flow of goods, money, capital, people, ideas, cultures and values across national boundaries is continuing to expand. The second is the growing interdependence of different parts of the world, their increasing interaction and cooperation in the economy, production, social development, communications and human exchange. Globalisation today is very much capital driven. Indeed, it has been suggested that national industrial economies are collapsing and giving way to a new international, investor-driven monetary system.

In the Finnish analysis, the driving forces of the 21st century are:

- Globalisation
- Demographic changes
- Science and technology
- Sustainable development
- Changes in knowledge and competence
- Changes in work and people's mental resources
- Changes in the cultural environment
- Governance and safety and security

In today's global and technological world, learning has become increasingly important to all people and all communities; it is the best way to cope and manage in a competitive and ever-changing environment. The development of learning is no longer the exclusive domain of education professionals: a whole host of experts from different fields are needed to organize as well as to support, produce and supervise learning. Key challenges for the global information society are to gain an understanding of virtual and actual knowledge creation processes, to steer and manage those processes and to integrate them with other activities.

The world of work is in constant change. For reasons of cost efficiency, there is a growing tendency to relocate manufacturing to countries where labour costs are lower. The markets for skills and competencies are global. Expertise can be exported anywhere in the world, wherever it is in demand. On the other hand, experts can be recruited from any corner of the world. Increasing numbers of knowledge workers today work in short-term assignments where their individual skills and expertise are needed as part of a broader project. This has promoted mobile work and distributed organizations. Managing distributed work is a major challenge. The communication between employees and their managers may be based only on virtual contacts.

Information technology and information networks have made learning and knowledge independent from the constraints of time and space. Information is created and distributed globally online via social software. Wikis, blogs and RSS services with aggregators are facilitating online learning in networks and various kinds of communities. Many young people in the IT sector now consider this social software and sharing technologies as the most important way of learning. Extra-institutional learning should be integrated with formal education at all levels so that people are not divided into two separate worlds of education. On the other hand, given the growing requirements of efficiency in learning, the world of formal education also needs to adopt new modes of learning.

Whether we are talking about individual, team, community or network learning, this is always a multidisciplinary process. Complex technologies, the ethical dilemmas related to these technologies, increasing multiculturalism and the social problems faced by both adults and young people all combine to put learning under considerable pressure. Apart from natural sciences knowledge and IT and information society competencies, steps are needed to strengthen people's practical skills as well, such as various manual skills as well as all-round general education in children, young people and adults. Culture and the arts can serve in the role of promoting and supporting learning.

Information and communications technologies are profoundly reshaping ways of doing business and other aspects of society. The main challenge is presented by the rapid growth of expertise and competence in emerging economies and by the need to integrate citizens' information society competencies in this process of change.

2. Global University in the Knowledge Societies

As noted in the UNESCO Report on Knowledge Societies (2005), there is a general agreement on the appropriateness of the expression "knowledge societies"; the same cannot be said of the content. We have to ask which type of knowledge we are talking about. Are we endorsing the hegemony of the techno-scientific model in defining legitimate and productive knowledge? Also the term "Digital Age" has been questioned as a Western concept, and some speakers prefer a multicultural world instead. Art is needed as a means to learn from another culture. Furthermore, there are grave imbalances and obstacles that mark the access to knowledge both locally and globally.

However we define the 21st century societies, there are some trends that seem to have consequences in all spheres of life. Globalization and digitalization have fundamental consequences in educational and learning life, working life and in governance. Not only money and technology are moving, but markets and partnerships become global and labour becomes increasingly mobile. The issue of multiculturalism becomes central and people live in media environments of multiple identities. There is also the threat of becoming marginalized and excluded.

We are facing a third major educational invention in technology. The first was the phonetic alphabet, the second printing, and now the third is telematics, which means computers connected to networks. There is a need for a new global strategy for promoting the role of information and communication technology (ICT) in different fields of the working life in the emerging knowledge societies and developing educational and training approaches on how to learn the use of ICT and become digitally literate in the spirit of sustainable development.

Traditional alphabetical competencies include basic operational competencies related to texts, psycho-cognitive competencies related to alphabetic signs, basic reading and writing, basic mathematical and textual comprehension, and socio-communicative competencies. Digital competence includes basic operational competencies related to screens and computers, psycho-cognitive competencies related to computer signs, basic computer competence, interactive media and on-line competence, and global socio-communicative competence associated to cyberspace.

Digital literacy is a fundamental element of the knowledge society. In Europe, it is now seen as a right for all. Ensuring that everyone has the necessary skills, competences, experiences and attitudes to make effective use of ICT is probably the biggest challenge of all. The illiterates of the 21st century are not those who cannot read and write but those who cannot learn, unlearn, and relearn. Different terms are being used in different countries to refer to media education and media literacy. While the educational approaches are discussed in some countries under the title "media pedagogy" and traditional literacy is extended to include "media literacy", "digital literacy", "technological literacy", "visual literacy", "cultural literacy" etc a more broader approach has been also developed under the title "media competence." A most recent demand comes from e-media and e-learning, which covers a wide set of applications and processes such as Web-based learning, computer-based learning, virtual classrooms, and digital collaboration.

It is widely understood that the most important skills of the future will be communication skills. Today, everyone

is able to access vast amounts of data without a mediator. Critical thinking skills are needed as a productive and positive activity. Critical thinkers see the future as open and malleable, not as closed and fixed. They are aware of the diversity of values, behaviours, social structures and artistic forms in the world. Critical thinking is a process, not an outcome, and it is emotive as well as rational.

According to the UNESCO International Institute for Educational Planning, higher education institutions worldwide face significant challenges related to providing increased access, while containing or reducing costs. Meeting increasing and increasingly varied demand for quality higher education is an important consideration in policy debate and institutional development in many countries. New developments in higher education – from virtual universities and cross-border education to e-learning, blended learning and open educational resources – all speak of the efforts on the part of the traditional higher education community, as well as new providers, to address the challenges they face in increasing provision. (Unesco International Institute for Educational Planning 2005).

Globalisation is consolidated by the extraordinary invasion of higher education by new technologies, especially the Internet. The development of communication and information technologies makes it possible for distance teaching institutions to strengthen their position in the educational landscape. They also pave the way for lifelong education for all and at the same time are spreading the traditional universities, more and more of which use distance teaching methods in their activities, thereby making the distinction between the two types of institutions virtually meaningless. There is an increasing number of university networks of this kind all over the world, and the use of computers in the learning process, access to the Internet by students as a vehicle for self-directed learning, educational broadcasting and video-conferencing are all being stepped up.

In the information society, knowledge forms the foundation for education and culture and constitutes the single most important production factor. Information and communications technology significantly promotes interaction and exchange of information between individuals, business enterprises, and other organizations, as well as the provision of, and access to, services. The extent to which the information society is implemented in schools and libraries, healthcare, the promotion of business and industry and other administrative services, as well as enhancing transparent decision-making, largely depends on the decisions made and the measures taken by local authorities.

The vision is a society which develops and utilizes the opportunities inherent in the information society to

improve the quality of life, knowledge, international competitiveness and interaction in an exemplary, versatile and sustainable way. These ideas have been used to develop the Global University System (GUS) within the UNESCO Chair in global e-learning at the University of Tampere.

The Global University System (GUS) is a worldwide initiative to create satellite/wireless telecommunications infrastructure and educational programmes for access to educational resources across national and cultural boundaries for global peace. The GUS helps higher educational institutions in remote/rural areas of developing countries to deploy broadband Internet in order for them to close the digital divide and act as the knowledge centre of their community for the eradication of poverty and isolation. The GUS has task forces working in the major regions of the globe with partnerships of higher education and healthcare institutions. Learners in these regions will be able to take their courses, via advanced broadband Internet, from member institutions around the world to receive a GUS degree. These learners and their professors from participating institutions will form a global forum for the exchange of ideas and information and for conducting collaborative research and development. The aim is to achieve "education and healthcare for all," anywhere, anytime and at any pace. (Varis – Utsumi – Klemm 2003).

The mission of the GUS has three specific thrusts, to:

- Identify, test, and facilitate the deployment of broadband Internet and related technologies that are affordable and accessible for underdeveloped areas of the world,
- Coordinate the delivery of content and rich educational experiences leading to a GUS degree,
- Provide a global infrastructure for collaboration among faculty, students, graduates, and policy makers in universities, healthcare institutions, corporations, and governments.

The highest priority of the GUS is to launch a trans-cultural, global initiative (using modern techniques of communication) to promote the kinds of global education that will advance peace, justice, understanding and human wisdom. GUS has no intention of dictating morality to its participants. It will encourage free and open dialog among those with differing opinions and outlooks. But, in view of the challenges confronting humankind at this critical juncture in its history, it behoves us to demonstrate moral leadership in the various activities we undertake.

In a world now fragmented by hosts of competing special interests, a globe endangered by the tribal rivalries of

the nation-states, we affirm our university as a place where teaching and thinking are given free reign to be truly ecological - to address problems and crises that are global in scope. The GUS will place an emphasis on quality in all its programmes and courses of instruction. It will draw its curriculum from known centres of learning around the world and seek to identify new centres of excellence and creative scholarship. The undertakings of the GUS will include the most up-to-date research and methods, the most recent developments and insights in its various fields of study, and will be supported and enhanced by the latest advances in communication technology. To respond to the immediate needs of its students, the GUS will offer culturally relevant educational experiences not readily available in local institutions, perhaps not available through any other means but an electronic university, that is interactive in nature and global in scope.

At the same time, the GUS will remain cognizant of the *collective* needs of the globe. Recognizing that the welter of newly generated information and technologies can itself constitute a significant problem for humankind as a whole, the GUS will seek to temper the fragmentizing effects of contemporary innovation. The GUS will encourage curricula in which the latest facts and newest techniques are grounded and integrated with the wisdom of our *oldest* traditions, holistic and ecological approaches found at the core of every native culture on the globe. Accordingly, the GUS will define a "*quality education*" as one that promotes an integration of the social, economic, political, and spiritual insights of East and West, North and South, masculine and feminine - encompassing the wisdom of the past, the richness of cultural diversity and the transformative potentialities of the present and future.

The GUS partnership of universities, businesses, governmental, nongovernmental, and community organizations will be guided by, and remain fully responsive to, the perceived needs and stated aspirations of students, workers and individual citizens around the globe. The GUS will work diligently to help make it possible for researchers in significant fields of study to collaborate across national boundaries, engaging in joint research projects facilitated by computer, telecommunication and information technologies. A rich new interplay of disciplines and schools of thought is possible through such electronic cooperation and interchange. By bringing many minds together through computer networking and conferencing, our "*collective intelligence*" can be brought to bear in exploring fresh approaches to global issues.

But the global problems to be addressed include widespread human suffering: physical, emotional and spiritual

anguish, and distress. This suggests that exchanges between and among researchers, faculty and students must be more than intellectual. An *affective* component seems required. Through intercultural transactions in the arts and humanities, through more intimate interpersonal exchanges, the *heart* must be engaged as well as the mind. If compassion, trust and empathy are to be fostered, if a sense of global solidarity is to be attained, we must be willing to share our feelings as well as our ideas.

The GUS endorses the precept of unrestricted access to all information and educational resources at its disposal. The GUS is committed to the goal of counteracting the de-personalizing effects of mass technology. But rather than limiting itself to the aim of meeting the purely personal needs of its participants, the GUS hopes that its educational programmes will encourage a sharing of minds and hearts across personal, disciplinary, scientific and cultural barriers. Both in the formal courses of instruction and in the post-graduate networks of colleagues that emerge from a GUS education, we hope to promote awareness of cultural diversity without encouraging either cultural fragmentation or cultural homogenization, as performing a dynamic *synthesis* of unity and diversity, a transcultural *unity-in-difference*.

In order to achieve these goals in educational institutions and society at large, general and inclusive media education programmes are needed at all levels.

3. Example of an action plan for developing media education in Finland

Due to the importance of media and digital literacy and competencies, in 2007 the Government of Finland published a Proposal for an action programme for developing media skills and knowledge as part of the promotion of civil and knowledge society. The reason for setting up this committee was the topicality and importance of media education as part of citizenship skills and the problems encountered in its realisation.

The basic and upper secondary core curricula stress communication and media skills (media literacy). In the core curricula for initial vocational education and training, media education is included in the objectives for core knowledge common to all fields. The implementation of media education requires support and new solutions, the concretisation of media education in local curricula and

its integration into school practices and culture and into teacher education.

According to the committee, media skills and literacy mean an individual's understanding of the media and their operation in society and meaning in one's own life, the mastery of key skills and the application of information to practice. The committee prepared its action programme on the basis of the report on national development needs in media education (2005) included in the Government's Citizen Participation Policy Programme. In media education, students are unequally placed: schools and teachers are not similarly equipped to take care of media education. Materials and equipment are inadequate for the needs of media education, and copyright questions are a daily concern for teachers. Teaching media education requires technical knowledge and equipment. It has also been suggested that media education and ICT be combined. The blurring of public and private communication with the emergence of the social media has been a particular challenge for educators.

In recent years, learning environments have come to the fore in a new way in discussions. The media and ICT are a crucial part of the future learning environment. People encounter them at work, in education, in hobbies and in free time and they increasingly interlace. Broadband connections and easy-to-use web publication software and platforms enable users to participate on a broad scale in the production and distribution of knowledge, materials, works, etc. Formal, non-formal and informal learning interlink and support each other, forming a lifelong continuum. The media have a strong impact on children's and young people's growth and socialisation. The wide exposure on the internet has caused a new kind of concern for parents, especially with regard to data security, as an increasing number of young people put their products on the web.

Many different stakeholders have carried out media education projects. Most of these have either ended or are about to end. The committee proposes a media literacy programme to be devised and implemented through extensive cross-sectoral cooperation. The aim would be to improve prerequisites for media education in basic education, at the secondary level and in teacher education with a view to making media education an established part of day-to-day school activities.

The proposed programme would contain five actions: 1) Innovative methods of work, 2) Development of local learning centres and local cooperation, 3) Networking and information sharing, 4) Technical equipment and access to materials, and 5) Cooperation in development:

1. The committee regards media skills as central skills in life management and active citizenship and also as tools in the changing work life and free time. Therefore the committee proposes an extensive national and long-term media literacy programme to be started. The programme should be stated in the next Development Plan for Education and University Research.

The aim of the programme would be to improve the prerequisites for media education in basic education, at the secondary level and in teacher education with a view to making media education an established part of day-to-day school activities.

Implementation: The media literacy programme will start during the years 2008-2011.

Functionaries: The Ministry of Education together with the Finnish National Board of Education, universities, polytechnics, education providers, municipalities, educational institutions and functionaries in the third sector.

1.1 Innovative methods of work

Measures: The field of media education has inspired activity and several projects by different functionaries in the field of media education. The innovative methods of work regarding media education shall be utilized and spread. With the help of coordination, the resources of the functionaries would be directed towards a common objective. If necessary, national cooperation projects shall be started and the projects that are found to be successful shall be supported in order to keep them in progress. Core contents of media education in basic education and at the secondary level shall be developed. It is essential that a responsible and safe media environment is created to be able to utilize media literacy in the implementation of the citizens' freedom of speech.

Inspiring and encouraging media education is the premise for building a safe media environment. Schools, teachers and homes need diversified support to be able to create a safe media environment. The joint responsibility requires the development of functional operations models in cooperation with the media and the functionaries in the third sector, too.

Proficiency level descriptions shall be prepared for media education. They shall take into consideration the changes in the media field and in the uses of the media. A specialist group shall draw up concrete objectives from the general objectives and core contents of the cross-cur-

ricular theme "media" and draw up a more detailed scale of proficiency level descriptions for basic education.

1.2 Development of local learning centres and local cooperation

Measures: Educational institutions will be developed into learning centres which promote the development of media literacy, lifelong learning and active citizenship. The forms of cooperation between local operators are essential, but new ways of thinking and cross-administrative decisions are needed, too. Cooperation between home, school and the library is essential in the core contents of media and study skills and thus the activities of school libraries should be developed in the municipalities in cooperation between different school forms and administrations to meet the requirements of data management and media education.

1.3 Networking and information sharing

Measures: A portal to link the functionaries of media education and support teachers shall be developed. The field of media education needs a unifying internet-portal to support the work of the teachers. The portal should contain relevant curriculum support, information on the available materials, school projects, cooperation projects between the functionaries in media education and schools, contact information etc. Together with the functionaries in the media education field, the Finnish National Board of Education will see to it that the portal will support the needs of the teachers and the implementation of the media theme (key skills in vocational education and training) in basic education, general upper secondary schools and in vocational education and training.

1.4 Technical equipments and access to materials

Measures: A plan shall be drawn up to support the schools in acquiring up-to-date equipment and materials so that they will be able to advance media education. The following issues shall be taken into consideration when drawing up the plan: the inadequate and inappropriate media education equipment, copyright questions of different sources and materials, the schools' and educational institutions' possibilities of acquiring materials, and the rights of displaying the pupils' own media productions, especially the music in the multimedia and recording productions. It

is especially urgent to reach an agreement on the digital distribution relations.

1.5 Cooperation in development

Measures: A common forum for the development of media education shall be established during the programme with the view to plan and coordinate the activities, roles and cooperation of teachers, teacher trainers, researchers, the third sector and other functionaries in basic education, at the secondary level and in the field of media education.

2. The development of teacher education and the strengthening of media education research

- The contents of media education shall be increased and diversified in teacher education taking into consideration the changes in the media field and media use.
- Media education shall be established as a theme in the multidisciplinary virtual studies in teacher education
- Distance teacher training and distance learning in teacher education will be developed and the synergy benefits with the development of the field school network will be utilized.
- The state-funded resources of the in-service training for teaching personnel will be directed so that at least 1000 participants are able to join the in-service training of media education each year. In-service training for the administrations of educational institutions is essential.
- New and more efficient forms of in-service training shall be developed in order to find concrete ways to support teachers to integrate media education into day-to-day school activities. Forms of in-service education which train the whole school personnel in its own working environment shall be developed.
- Media education research, assessment and the networking of media education researchers shall be promoted and supported.
- The extent to which the media education has been implemented as a cross-curricular theme and in different subjects shall be evaluated. The implementation and efficiency of media literacy programmes shall be followed by research.

Functionaries: The Ministry of Education, together with the Finnish National Board of Education, universities, polytechnics, education providers, municipalities, educational institutions and the functionaries in the third sector.

There is an increasing need for a new renaissance in education where technology, art, science and humanities as well as religion are integrated. We are facing a third major educational invention in technology. The first was the phonetic alphabet, the second printing, and now the third is telematics, which means computers connected to networks. The idea is to remove barriers to access and connectivity, support professional development, accelerate e-Learning innovation and content development, address the ICT skills shortage, promote digital literacy and lifelong learning, and explore sustainable public private partnership.

Sources

ACADEMY OF FINLAND; TEKES (2006). *FinnSight 2015: The Outlook for Science, Technology and Society*. Helsinki.

MINISTRY OF EDUCATION OF FINLAND (2007).

Proposal for an action programme for developing media skills and knowledge as part of the promotion of civil and knowledge society.

RUOHOTIE, PEKKA; MACLEAN, RUPERT (eds.) (2006). *Communication and learning in the multicultural world. Festschrift for Professor Tapio Varis*. Hameenlinna, Finland: University of Tampere, Research Centre for Vocational Education.

UNESCO (2005). *Towards Knowledge Societies*. Paris: Unesco. ISBN 92-3-104000-6.

VARIS, TAPIO (2007). "Finnische Hochschulpolitik". In: "Innovationssysteme im globalen Wettbewerb – europäische Modelle und Reflektionen". *Diskussionspapier der Alexander von Humboldt-Stiftung 10/2007*. Bonn: Alexander von Humboldt Foundation.

VARIS, TAPIO; UTSUMI, TAKESHI; KLEMM, WILLIAM (eds.) (2003). *Global Peace Through The Global University System*. Hameenlinna, Finland: University of Tampere. Saarijarven Offset Oy. ISBN 951-44-5695-5.

Recommended citation

VARIS, TAPIO (2007). "New technologies and innovation in higher education and regional development". In: "Universities and Regional Development: the challenge in the era of the globalisation of higher education" [on-line monograph]. *Revista de Universitat y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 4, no. 2. UOC. [Date of consultation: dd/mm/yy].

<<http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/eng/varis.pdf>>

ISSN 1698-580X



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

About the author

Tapio Varis

Professor and Chair of Vocational Education, with particular reference to global learning environments, University of Tampere, Finland. UNESCO Chair in Global e-Learning
tapio.varis@uta.fi

Professor and Chair of Vocational Education, with particular reference to global learning environments at the University of Tampere, Finland, Research Centre for Vocational Education, and UNESCO Chair in global e-Learning with applications to multiple domains. Principal research associate of UNESCO-UNEVOC. Acting President of Global University System (GUS). Former Rector of the University for Peace in Costa Rica. Expert on media and digital literacy to the European Union. Communication and Media Scholar at the University of Helsinki and the University of Art and Design in Helsinki. and the University of Lapland, Finland. Published approximately 200 scientific contributions.



Monograph

ARTICLE

Regional Universities and the Learning Society: roles and influence on educational policy and practice

Dr Margarita Pavlova
Prof. Mark Gurevich

Date of presentation: July 2007

Date of acceptance: July 2007

Date of publication: October 2007

Abstract

The roles of regional universities should not be underestimated in terms of their influence (economic, political, social and cultural) within the regions. This paper examines one regional university and uses that institution as an example to illustrate both the influence of the university on the region and the impact the regional university has been able to exert on educational policy and practice at the national level. This case study is analysed within the framework of Luhman's theory of the socio-functional equilibrium. This theory explains that a social system has its own dynamic and, as a result, different components and the relationships between these components, within and outside the system, will be harmonised into a self-organising or 'autopoietic' system.

Keywords

regional university, technology education, educational policy, self-organising society, learning society

Universidades regionales y la sociedad de aprendizaje: funciones e influencia en las políticas y prácticas educativas

Resumen

Las funciones de las universidades regionales no se deben infravalorar en cuanto a su influencia (económica, política, social y cultural) dentro de cada región. Este estudio analiza una universidad regional y se sirve de esa institución como ejemplo para ilustrar tanto la influencia de la universidad en la región, como el impacto que la universidad regional ha podido ejercer en las políticas y prácticas educativas a nivel nacional. Éste es un caso práctico que ha sido estudiado dentro del marco de la teoría de Luhman sobre el equilibrio socio-funcional. Su teoría explica que cada sistema social tiene su propia dinámica que da como resultado diferentes componentes, y que las relaciones entre éstos, tanto dentro como fuera del sistema, estarán en armonía según un sistema autoorganizado o «autopoietico».

Palabras clave*universidad regional, educación tecnológica, políticas educativas, sociedad autoorganizada, sociedad de aprendizaje***Introduction**

The major role of the traditional university of producing systematic scientific knowledge has changed over time, particularly over the last 50 years. The demand for instrumental knowledge and specialisation stimulated the establishment of mass higher education, polytechnics, and higher vocational education institutions. Currently, the so-called “learning society” requires a re-consideration of the university’s role within that society. Learning society refers to one where “all are committed, through effective education and training, to lifelong learning”, one in which “people in all walks of life recognise the need to continue in education and training throughout their working lives and see learning as enhancing the quality of life throughout all its stages” (NCIHE, 1977, p.9)

The challenge to link higher education with the constantly changing needs and opportunities of contemporary society is seen as an increasingly important issue by universities and politicians (European Commission 1995; Neave & van Vught, 1991). Creating a fruitful and dynamic partnership between higher education and society at large has become one of the basic missions (together with teaching and research) of universities (e.g. Griffith University, 2002). Pavlova (in press) argued that at the political level, the ideology of the detachment of university degrees and their academic curricula from the labour markets can be regarded as a negative aspect of a university’s function due to the insufficient skills development required to increase employability of university graduates. A university’s responsibilities and opportunities lie beyond education and research. Universities have a responsibility to lead society towards a sustainable future.

Within this general discussion on the university’s role in the modern society, the role of the regional university requires particular consideration. Its role can be explored from a number of different perspectives: political, economic, social and individual as well as within different contexts: national, multi-regional and regional. The complexity of these roles can be understood through the application of Luhmann’s theory to the analysis. This theory explains that a social system has its own dynamic and, as a result, different components and the relationships between these components,

within and outside the system, will be harmonised into a self-organising or “autopoietic” system.

This article explores how one regional university in Russia “harmonised” its interaction within different contexts and, through a “communication of messages/actions”, established the regulatory mechanisms and frameworks that shaped particular policies in education at different levels. It analyses institutional relationships between the university and the wider society in respect of teaching and learning, the ways power has been transferred from the structure (university) to agency (teachers). The case study examined in this article is related to the educational reform in technology education and to the role the programme *Technology and Enterprise Education in Russia* has played in that process. The nature of the regional university, *Nizhny Novgorod Institute of Education Development*, the nature of technology education and major characteristics of Nizhny Novgorod region are considered firstly, to set up a context for the case study.

The context**Nizhny Novgorod region**

Nizhny Novgorod Region occupies a convenient geographical position and serves in a sense as a bridge between the European and Asian parts of Russia. It is situated along the 57th parallel at the confluence of the Volga and Oka rivers. The region covers an area of 80,500 km². Nizhny Novgorod Region has a population of 3.7 million people (about 2.5% of the population of Russia), 78.2% of whom live in urban areas. The regional centre is the city of Nizhny Novgorod located 400 km east of Moscow. It has a population of 1.4 million, making it Russia’s third-largest city. The city of Nizhny Novgorod is itself rich in history and tradition, to the extent that it has been named a World Heritage Site by UNESCO.

In Nizhny Novgorod region there are approximately 1500 schools. 28,000 teachers are employed. There are 26 institutes of higher education, several affiliates of the Russian Academy of Sciences, about 100 scientific research

laboratories, carrying out research into nuclear physics, chemistry, electronics, and so on.

Nizhny Novgorod Region ranks seventh in Russia in industrial output. Industry generates 83% of the regional GDP. Engineering and metalworking, followed by the chemical and petrochemical industries and forestry, woodworking, and paper industries, account for about 75% of all industrial production. The engineering industry is mainly oriented towards transportation, 34% of the trucks and 26% of the buses produced in Russia are made in Nizhny Novgorod Region. Two Eurasian transport corridors intersect in Nizhny Novgorod Region: the road and railway Pan-European Corridor No. 2 (Berlin-Warsaw-Minsk-Moscow-Siberia TransSib) and a shipping route (Antarctic-Middle Eastern seas through the Volga Basin). (Sources: <http://www.government.nnov.ru>; http://www.kommersant.com/t-55/r_5/n_399/Nizhny_Novgorod_Region/; <http://www.unn.runnet.ru/nn/>)

NIRO – Nizhny Novgorod Institute of Education Development

The regional university analysed in this article is Nizhny Novgorod Institute of Education Development (NIRO). It is mainly in charge of in-service teacher training for the region. It is a relatively small institution with 250 academics, including 15 professors. Currently 44 in-service programmes and 10 initial training programmes (re-training other professions into the teaching profession) are open for student enrolment. Its structure includes 2 faculties, 16 departments, 7 research laboratories (see the site: www.niro.nnov.ru). Departments are in charge of in-service training for a particular subject area. The Department of Technology and Labour Training has in-service educational programmes for technology teachers, technical drawing and pre-vocational teacher preparation courses. There are around 2500 teachers from the above categories in the region. The department was established in 1994 and trains around 400 teachers per year. Three professors, one associate professor, four senior lecturers, lecturer and research assistant work in this department.

It is worth mentioning that a well-established system and infrastructure for teachers' professional development operates in Russia and this system has a long tradition. Every five years after university graduation, each teacher must enrol in professional development programmes taught by special universities or institutions. The usual arrangement is one day of study per week during the year or a number of 2-week long sessions during the year (around

100 hour programmes). A teacher's salary level depends on participation and successful graduation from these in-service training programmes.

The importance that is placed on the in-service training of teachers is caused by the Russian encyclopaedist educational tradition, developed from the ideas of Comenius (1639) with the belief that all students should acquire as much knowledge as possible about all valid subjects appropriate to their age. In-service universities were established due to the need to update teachers' knowledge on a regular basis.

The transmission of a universal curriculum was considered to be a route to "liberty, equality and fraternity". These ideas found their roots in the French revolution. Lyotard (1979/1996) described the educational policy of the French Third Republic as follows:

the nation as a whole was supposed to win its freedom through the spread of new domains of knowledge to the population... The State resorts to the narrative of freedom every time it assumes direct control over the training of the "people", under the name of the "nation", in order to point them down the path of progress. (p.484)

The same description can be used to characterize an understanding of the relationship between Education and State in Russia. In-service training provides the direct control over knowledge transmission to teachers. Programmes are regulated by the State and developed on a very broad basis that includes not only specialised knowledge but general knowledge as well.

NIRO had been a very traditional in-service university, however, despite the long standing tradition of knowledge transmission, the relationships between the structure and agency (university – teachers) had been challenged and changed through the programme *Technology and Enterprise Education in Russia* (T&TEiR). And this is considered as one of the reasons for the successes analysed in this article.

Technology education

For this article, reform in the technology education area has been chosen as the context for the case study. In 1993, Technology Education replaced the subject Labour Training, which had occupied a significant position in the Soviet curriculum. Technology education was introduced as a compulsory learning area in Russian state schools (where

the vast majority of students study), with 808 hours allocated over the period from Years 1 to 11.

Although the development of curriculum for primary and secondary schools is a shared responsibility between the federal, regional and school levels, it is still a highly centralised system and the federal component of the curriculum constitutes a major part of the curriculum. It is specified by what is known as the *Standards*. The nature of the first *Standards* for technology education (Lednev, Nikandrov, Lazutova, 1998) remained essentially unchanged from Labour Training. A knowledge-based paradigm for education shaped the whole content-based curriculum. Technology was defined as “a science [body of knowledge] regarding the transforming and using of materials, energy and information for the purpose and interest of man” (Lednev, Nikandrov, Lazutova, 1998, p.247). The aims of Technology Education were to:

- develop students *polytechnically*, to acquaint them with modern and prospective technologies of processing materials, energy and information via the application of knowledge in the areas of economics, ecology and enterprise;
- develop general working skills;
- stimulate the creative and aesthetic development of students;
- acquire life-needed skills and practices, including the culture of appropriate behaviour and non-conflict communication in the process of work;
- provide students with the possibilities of self-learning and studying the world of professions, the acquisition of work experience which could be the basis for career orientation. (Lednev, Nikandrov, Lazutova, 1998, p.248)

The educational approach advocated in the *Standards* is the process of transferring the relevant knowledge to the students. There is no acknowledgement that students can construct their knowledge through practical activities. Thus the content was specified in detail in the *Standards*.

A process of designing new *Standards* commenced in 2002 and was related to the process of Modernisation of the Russian Education system. The rationale for developing these *Standards* stated that they should include a re-orientation from the content-based approach to the activity-based approach in teaching and learning. Thus, the outcomes of the learning should be formulated through the patterns of activities that students should be able to perform. The T&EeiR programme analysed for this case study were established when the first Standards were in force.

Technology and Enterprise Education programme

The case study to be analysed here is related to the establishment and operation of the *Technology and Enterprise Education in Russia* programme. This programme had grown from action and research undertaken by Margarita Pavlova into the Design and Technology curriculum in the UK (Pavlova, 1993) over the period 1988–1994. From 1994, this work had been supported by the English academic James Pitt. The idea of the programme was to examine the ways the project method (design-based approach) could be used in Russian schools within the content-based approach to education. Central to the whole project-based approach is that the students identify real needs, and design and make products (or services) to meet those needs.

Teachers who are following a more design-based approach (the project method) are moving towards an inductive approach to knowledge, and a constructivist approach to knowledge acquisition. They are more likely to give students the experience of some technological phenomenon, and ask them to explain it using scientific language. Experiential, inquiry-based learning is therefore a central element of their pedagogy. “It is widely known that for long-term retention of knowledge, skills and values, we retain 80 percent of what we do and only 10 to 20 percent of what we hear or read” (Cortese, 2003, p.19).

By 1996, seminars for teachers and academics were conducted in St. Petersburg, Moscow, Bryansk, Pskov, and Nizhniy Novgorod. There was huge interest – including requests for seminars from fifteen other pedagogical universities where Technology teachers are trained. The programme *Technology and Enterprise Education in Russia* was established in 1996 with the aim of developing a rationale, standards and curriculum in technology education using the project method (or design-based approach) as its basis, at national, regional and local levels, preparing teaching materials, enhancing competencies among teachers and teacher trainers and organising effective dissemination of the results. Communication was established with the “Centre” (The Federal Ministry of Education and The Institute for General Secondary Education at The Russian Academy of Education) for establishing a shared understanding of the aims and actions within the programme. This had been considered an important feature of the programme’s success.

From an early stage, the Ministry of Education was impressed by the results achieved. Dr M Leontieva, the

official with overall responsibility for schools curriculum, made a significant contribution to this process towards the end of 1997 (Leontieva, 1997). Addressing the nature of Technology education and the most effective methods for teaching it, she wrote:

It is necessary to elaborate a system of teaching in which the project method is at the heart of the programme... Undertaking creative projects is considered one of the more effective means of labour training and technological education. Through realising projects, students develop and strengthen the habit of analysing situations relating to consumers, economics, ecology and technology. It is important [for students] to develop their ability to evaluate ideas, starting from real needs and material resources, to learn how to make technological and economic decisions appropriate to their designs, the needs of the school and the potential market. (p.4)

Leontieva argued that it is essential to transfer gradually to teaching by the project method, taking into account concrete conditions in schools and vocational educational establishments, while maintaining continuity.

Originally the programme started in four regions and later on (1998 – 2002) funding was available from the British Council for two regions - Nizhny Novgorod and Greater Novgorod. However, the only university that was prepared to challenge the existing power structure practices was NIRO in Nizhny Novgorod. Thus, successful implementation and further development of the programme was associated with one region: Nizhny Novgorod. What were the reasons? What had been achieved there?

Regional level

NIRO in general, and the department of Technology and Labour Training in particular, were very proactive in taking part in the programme and leading the programme. The decision was made to provide in-service training for teachers, select experimental schools and work with them closely, to train teacher trainers for dissemination purposes and develop teaching and learning materials.

Around 600 technology teachers from Nizhny Novgorod region have been trained through the 80-hour in-service training programme over the period 1996 – 2002. 50 teachers from 15 experimental schools took part in in-depth training programs (180 hours of training). This journey has not been an easy one for the teachers or in-service educators. The traditional method of teaching in

Russia has been frontal exposition of fact or skill. Teachers have relied on the official text-book. There is no tradition of teacher-generated curriculum development. The curriculum was developed in the centre and disseminated through the bureaucratic structure. The seminars presented by NIRO have been based partly on lecture format (with extensive use of slides to show examples of students' work), and partly through group-work, brainstorming and one-to-one peer teaching. These methods have caused as much interest as the content. However, many teachers have not found it easy to use different teaching methods in their classrooms. The pupils expect the teacher to know what is what and to explain it to them. For a teacher to reply to a question with the words "I don't know! How do you think you might find out?" is fairly shocking. Some teachers were expecting to be told (in a prescriptive way) how to run their classes, so some time was required to change their attitude.

The process of implementing the project method in schools has been monitored by NIRO. Compared to 1999 when only 48% of teachers used the project method, in 2005 – 82% of them based their teaching on the project method.

In 15 experimental schools, expert centres for teachers have been established with a rich collection of materials and experienced teachers ready to provide advice. Teachers involved took part in action-research projects based in schools. The central thrust has been the introduction of teaching technology through the project method. This was a very powerful approach that provided an opportunity for teachers to reflect on their practice, bring it back to in-service training, discuss it further and then describe it, so it could be used by the others as a teaching resource.

NIRO also organises after-school in-service sessions for technology teachers in their local "methodological centres". These are virtual centres: teachers from a cluster of schools (usually somewhere between six and ten schools) meet at one of the schools, usually under the guidance of a "methodist", to discuss matters of common interest, share experiences and listen to speakers. NIRO uses the "methodological centre" network to great effect as a vehicle for disseminating good practice. Through these practices the relationship between the structure and the agency became self-monitoring and reflexive. Teachers, together with the University, created shared meanings of the project approach and best practice. Teachers used their judgement to monitor themselves in relation to their schools and NIRO, and to interpret themselves and their lifeworld (Beck, 1992). These new power relationships were radically different to the traditional approach for in-service.

At the regional level, 5 major publications were produced: two books that analysed and presented the essence of project method and the teaching and learning processes associated with the method, collections of projects, working books for year 5–6 students, syllabus (alternative programme on how to plan technology teaching on the basis of project method and the Standards).

A number of research projects have been conducted through NIRO by the teachers. For example, students' creativity was evaluated in one school using the Torrance test. In the experimental class (students were learning through project activities) the level of creativity increased by 20–30% over one year: in particular, originality and the level of elaboration. In another study, students' (year 5) and parents' attitude towards projects was monitored by the teacher. At the beginning of the year, parents and students did not understand what technology education was, or what a project might be. By the end of the year, 96% of students responded that they liked projects and would like to continue to use them in year 6. Parents presented their view that they saw value in students being involved in the projects (85%).

The results of the work were shared with the Centre, The Ministry of Education and the Academy of Pedagogical Sciences. They were invited to evaluate results at the different stages of the programme, to visit schools and discuss the results of their observations.

A new development in NIRO is related to the inclusion of education for sustainability into the work of this regional university. There are no "official" documents that state the place of technology education in the overall strategies for sustainable development (SD). Thus, technology teachers have not really been involved in education for sustainability (ES). To identify the possible ways of introducing ES in technology education, a focus group of 20 technology education teachers involved in an in-service training programme in Nizhny Novgorod was chosen for this new initiative.

After a two-day seminar on the concepts of SD in August 2005, issues associated with ES and the ways it could be addressed via technology education, teachers were asked to reflect on the issues and trial some activities. In November 2005, teachers from the focus group were asked to reflect on their practice, to define ES and identify activities that could be used in technology education to address ES.

Half of the participants were experienced technology teachers involved in T&EEiR and who were involved through on-going in-service training and action research on implementation of a design-based approach to technology education in the Russian context. The remaining

participants were new in-service trainees who had just started the development of their understanding of what design is, and what it means in terms of technology education. Although "experienced" teachers led the discussions, newcomers were fully involved and contributed their ideas. This is an on-going initiative. Some results from this study are reported in Pavlova (2006).

Influences at the multi-regional level

T&EEiR started across a number of regions with training courses for academics and teachers, thus the programme aimed to share the results achieved at the regional level with the other Russian regions. The programme also worked with the comprehensive network of Heads of Technology education departments within Universities all over Russia (57 at the moment, and they regularly meet to develop common policy and share effective practice in the area).

NIRO has also been instrumental in setting up a Centre for Technology Education. 14 teachers were trained as teacher trainers through the 300-hour programme). These teacher trainers are all practising classroom teachers, who have qualified as trainers in the Project method through a programme supported by the Federal Ministry of Education, the British Council, and the Department of Education and Science of the Nizhny Novgorod Region.

From 2001, teacher trainers started practicing their training skills working within in-service training for the Nizhny Novgorod region. Then the teacher trainers and the academics from NIRO conducted training seminars in Komsomolsk-on-Amur, Khabarovsk, Novosibirsk, Chelabinsk, Perm, Rostov-on-Don, Vladikavkaz, Lipetsk, Astrahan, Kaliningrad, Izhevsk, Cheboksary, Kostroma, Ioskar-Ola, Elets, Bereznjaki, Novgorod the Great, St. Petersburg, Krasnoyarsk and Sochi. These locations cover a wide range of different geographical regions of Russia. Representatives of the eleven cities took part in the training seminars in Nizhny Novgorod. Articles about the project were published in national-level journals. In the long run, the Centre for Technology Education plans to establish a web site and a range of distance learning courses.

Influences at the national level

Keeping in good contact with the Centre through NIRO and the leaders of the T&EEiR, in 2000 the programme received a request from the Federal Ministry of Education to develop an “alternative programme” for schools (the syllabus), based on a project method to the subject. This work has been completed and it became visible that this approach could be used to meet the existing technology education standards (Lednev, Nikandrov, Lazutova, 1998).

When the draft of the second *Standards* for technology education was discussed, the results achieved through the T&EEiR programme and the document, the “alternative programme”, influenced the debate. The second *Standards* was published in 2004 (The Ministry of Education of the Russian Federation, 2004). The aims of technology education outlined in the standards are less oriented towards knowledge acquisition, and more oriented towards the personal development of students: developing inquiring minds, technical thinking, spatial imagination, intellectual, creative, communicative and management skills, on self-directed involvement in activities, on mastering a technological culture, as well as orienting a pedagogy towards diverse activities aimed at creating personally and socially useful products. In addition, a concept of projecting (design) has been introduced in the document. The *Standards* are less directly related to a particular type of work after school and are aimed at preparing students for life and work in general.

Publications produced in Nizhny Novgorod region became known to the Ministry of Education of the Russian Federation. The team of authors from the T&EEiR programme and the editor from the Russian Academy of Education was put together to form a team to produce teaching materials based on the project method at the federal level. In 2000 and 2001, the team won a tender organised by the World Bank for the new generation of All-Russia textbooks. All teaching materials and textbooks passed through the expert assessment of the expert committee from the Ministry of Education of the Russian Federation. The series is composed of a collection of projects, books for teachers, student reference books/textbooks, two types of workbooks (one for boys, and for girls), and a book for administrators and school directors to help them get up to speed on “normative legislative documents” on technology education. Since 2003, 17 books for year 5–9 have been published by one of the biggest Central publishing houses in Moscow, Ventana-Graff. Now these books and the project-method approach advocated in them constitute

one of the two approaches approved by the Ministry for teaching and learning materials to be used in schools all over Russia. The World Bank initially, and the publishing house later on, funded training courses to promote the dissemination of these books. Judging by the number of books sold, it is possible to propose that the results of the work done by this regional university are widely disseminated all over the country.

A recent development at the national level is the establishment of the All-Russian competition for student projects, initiated by NIRO. The competition was first conducted in 2006–2007. 290 projects were received and evaluated by the selection committee. There were four different nominations for students in years: 1–4, 5–7, 8–9 and 10–11. The projects were received from different regions including Siberia, St. Petersburg and the Volga region. Students’ work demonstrates that they use the project method successfully and the problems identified and solved by the students are important, original and varied in nature. Thus, the results of this competition indicate the high level of understanding of the project method.

Self-organizing or “autopoietic” system OR how the achievements can be explained

To understand the social complexity to be found in the world or specific locations within it, different theories can be used. In this article, Luhman’s theory of society is applied to explain the relationships between the regional university, central authority and the regions. These relationships can be analysed in terms of a self-organizing (“*autopoietic*”) system that was introduced into theorizing about society by Luhmann in 1984. In accordance with that view, regional initiative, requirements from the “Centre” and interest from other regions would be harmonised through the function of stabilisation over the particular period of time. The dynamics of this system in terms of functional differentiation, reflexivity, and self-organization is developed through communication. Luhmann (1984) specified that the relations between the social communication system and what he called “individual consciousness systems” (i.e. actors) are “structurally coupled”: the social communication system cannot operate without individuals who communicate, but only the message (i.e. the action) and not the actor is communicated. The action will thus have different meanings for the sending actor, for the receiving

actor, *and* for the social communication system, since they are different systems of reference. However, through this interaction, systems exchange information through interpretation, i.e. by means of action. The social system then has its own dynamics and gradually the successful results achieved by the regional university have been harmonised within the national educational policy.

If we look at the relationships between NIRO, The Centre and the regions and apply Luhman's theory we would see that traditionally it was a balance achieved appropriate for the social conditions. Power and decision-making were detached from NIRO and the other regions and transferred to the Central structures where the "experts" play the major role in decision. The balance was there. Central control over curriculum became the main managing principle for decades.

Since the early 1990's, the social and economic situation has changed. The request to modernise the educational system was formulated at the Central level as well as the new processes started at the regional level including requests for more freedom. The teachers became more active, a different type of pedagogy was advocated. Different interest groups such as teachers, parents, university academics, institutions and the Ministry all contributed towards the process of communication by the means of action. Thus, gradually the balance within the system has been achieved.

A learning ecology metaphor can also help to understand the process. Ecologies focus on living systems and their dynamic relationships. Adaptability is a key survival capability within ecology. When there is stability in an ecological environment there is equilibrium. However, when there is a disruption or disturbance to the equilibrium of an ecological system, agents respond by adaptation. Rather than a model or a set of procedures, ecology is orientation. "It offers a complex, diverse, dynamic and adaptive framework that gives us a fresh perspective on working and learning in contemporary environment" (Staron, Janski and Weatherley, 2006, p.27)

The process of self-organisation or the process of achieving equilibrium became possible through the process of reflexive modernisation of society (the concept developed by Beck, 1992; Giddens, 1991; Lash, 1994) where more people acquire the ability to reflect on social conditions and change them as a result. In Russian terminology "perestroika", "glasnost" provided a starting point for people to "take advantage of increased access to cultural competencies to create their own meanings, monitor and organize their own life narratives and attempt to shape society itself" (Huckle, 1996, p.113). Technology teachers

as the agents became more reflective and "shaped" educational policy and practice at the regional, multi-regional and national levels.

Conclusion

This article explores the case study of how a regional university succeeded in influencing educational policy and practice at the regional, multi-regional and national levels. This article discusses the T&EEiR programme, aimed at introducing a design-based or "project" approach to Technology education. It concludes that equilibrium between innovation and reflection, individual and collective activities, specific conditions and educational discourses of that moment provided a perfect condition to develop the regional initiative into a successful national achievement.

The role of the regional university within the context of what constitutes life-long learning can be considered as a way to sustain a learning society. Teachers, although forced by the structure to continue in education and training, identified the project approach as a new and exiting initiative and appropriated the idea. This educational involvement enhanced the quality of their professional life by increasing their work satisfaction.

Through constant interaction, system exchanges of messages through interpretation and action such as action research; in-service training; Ministry updates; conference participation; journal publications; work with a number of regions. Through these activities the system runs through the self-organising mechanism and the project method has been harmonised within educational policy and practice at the regional and national levels.

References

- BECK, U. (1992). *Risk Society, Towards a New Modernity*. London: Sage.
- COMENIUS, J.A. (1967). *The Great didactic of John Amos Comenius* (Trans. and ed. M.X. KEATINGE). New York: Russell & Russel.
- CORTESE, A. (2003). "The Critical Role of Higher Education in Creating a Sustainable Future". *Planning for Higher education*, March-May issue.
- EUROPEAN COMMISSION (1995:21), *White Paper: Teaching and Learning. Towards a Learning Society* (Brussels, ed. E.C./ Directorate General Education, Training and Young)

- GIDDENS, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- GRIFFITH UNIVERSITY (2002), *The Griffith Project*. Brisbane: Griffith University
- HUCKLE, J. (1996). "Teacher Education". In: J. HUCKLE; S. STERLING (eds). *Education for sustainability* (pp.105-119). London: Earthscan Publications.
- LASH, S. (1994). "Reflexivity and its Double Structure, Aesthetics, Community". In: U. BECK; A. GIDDENS; S. LASH. *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press.
- LEDNEV, V. S.; NIKANDROV, N. D.; LAZUTOVA, M. N. (eds.). (1998). *Uchebnye standarty shkoly Rossii. Gosudarstvennye standarty nachalnogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya. Kniga 2. Matematika i estestvenno-nauchnye distsipliny* [Learning Standards for Russian Schools. State Standards for primary and secondary education. Book 2. Mathematics and Science]. Moscow: Sfera, Prometej.
- LEONTIEVA, M. (1997). *Ob osobennostyah obucheniya po programmam obrazovatel'noj oblasti "Tehnologiya" (N: 760/14-12, 17.06.97)* [About particularities of studying according to the programmes in educational area "Technology"]. Moscow: Ministerstvo obshchego i professional'nogo obrazovaniya.
- LYOTARD, J.-F. (1996). The Postmodern Condition: A report on Knowledge. In: E. L. CAHOONE (ed.). *From Modernism to Postmodernism. An Anthology* (pp. 481-513). Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- LUHMANN, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. Translated version printed in 1995.
- THE MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION (2004). *The Federal Component of the State Standards of the General Education. Part 1. Primary and Secondary (general) Education*. Moscow: The author.
- NCIHE (1997). Higher Education in the Learning Society: Report of the National Committee of Enquiry into Higher Education (Dearing Report). HMSO: London.
- NEAVE, G.; VAN VUGHT, F.A. (eds.) (1991). *Prometheus Bound. The changing relationship between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- PAVLOVA, M. (in press). "University – TAFE collaboration: responses to the Labour Market". In: D. JOHNSON; R. MACLEAN (eds.). *Vocational and Higher Education*. Springer.
- PAVLOVA, M. (2006) Technology education for sustainable futures. *Design and Technology Education: An International Journal*. Vol. 11, no. 2, p. 41-53.
- PAVLOVA, M. (1993). Tehnologija – novuj uchebni predmet v shkole [Technology – a new subject in school]. St. Petersburg: Libra.
- STARON, M.; JASINSKI, M.; WEATHERLEY, R. (2006). *Life Based Learning: A strength based approach for capability development in vocational and technical education*. A report on the research project "Designing professional Development for the Knowledge Era". Darlinghurst, NSW: TAFE NSW.

Cita recomendada

PAVLOVA, MARGARITA; GUREVICH, MARK (2007). "Regional Universities and the Learning Society: roles and influence on educational policy and practice". In: "Universities and Regional Development: the challenge in the era of the globalisation of higher education" [on-line monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 4, no. 2. UOC. [Date of consultation: yy/mm/aa].

<http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/eng/pavlova_gurevich.pdf>

ISSN 1698-580X



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

About the authors

Dr Margarita Pavlova

Senior Lecturer in the Faculty of Education at Griffith Institute for Educational Research

Margarita Pavlova is a Senior Lecturer in the Faculty of Education at Griffith University, Australia, and Deputy Director of the Griffith Institute for Educational Research. For the five years to 2006 she was also an Adjunct Professor at Nizhny Novgorod Institute for Development of Education, Russia, and Scientific Director of the "Technology & Enterprise Education in Russia" Programme. She has PhD's from Russia and Australia. She has worked in a number of European countries (including Germany, France, Russia, Finland and the UK) as well as in the USA and Australia. Her main research interests include conceptualisations of technology education, philosophy of technology, the nature of knowledge in technology education, cross-cultural issues and values in technology education. Her current research projects are in the area of education for sustainability. Margarita Pavlova is the author or co-author of seven books and numerous journal articles and book chapters.

Prof. Mark Gurevich

Professor and Head of the Department of Technology and Labour Training at Nizhny Novgorod Institute of Education Development

Dr Mark Gurevich is a Professor and Head of the Department of Technology and Labour Training at Nizhny Novgorod Institute of Education Development (1995-present). His previous appointments encompass a range of senior leadership positions including: Head of the Research lab at the Central Engineering Bureau on hydrofoils and Dean of the Industry-Pedagogy faculty at Nizhny Novgorod Pedagogical University. He has about 150 publications, including sole-authored monograph and 20 books published at the National level and 15 patents. He is currently a coordinator for the Russian-British programme Technology Education. His current research explores different aspects of design-based approaches to technology education.



Monográfico «Universidades y desarrollo regional: el desafío en la era de la globalización de la enseñanza superior»

ARTÍCULO

La implantación de una universidad tecnológica en Brasil: dificultades y desafíos

Nelson Boeira

Fecha de presentación: julio de 2007

Fecha de aceptación: julio de 2007

Fecha de publicación: octubre de 2007

Resumen

En julio del 2001 el Gobierno del estado federado de Rio Grande do Sul, Brasil, instituyó la Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, como universidad pública mantenida por el propio Gobierno. Las circunstancias de la vida política regional, cuya tradicional polarización se agravó particularmente durante dicho gobierno, produjeron una serie de vicisitudes e improvisaciones durante la fase de implantación de la nueva universidad, llegando incluso a comprometer en gran medida el proyecto original, que preveía una universidad de perfil tecnológico, dirigida a la innovación y la inserción dentro del sector productivo del estado federado. El artículo analiza las vicisitudes iniciales y las medidas adoptadas para recuperar, en la medida de lo posible, el proyecto inicial, intentando diseñar un marco de posibilidades y alternativas a la enseñanza superior tecnológica en un contexto, si no hostil, al menos indiferente ante esta iniciativa.

Palabras clave

universidades tecnológicas, Brasil, universidades regionales, universidades y contexto político, enseñanza superior, planificación

The introduction of a technological university in Brazil: difficulties and challenges

Abstract

In July 2001, the government of the federal state of Rio Grande do Sul, Brazil, created the Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, as a public university maintained by the government. The circumstances of regional political life, whose traditional polarisation worsened particularly under the aforementioned government, gave rise to a series of vicissitudes and improvisations during the establishment phase of the new university, seriously jeopardising the original project, which envisaged a technology-based university aimed at innovation and insertion within the productive sector of

the federal state. The article analyses the initial vicissitudes and the measures adopted for recuperating, as far as possible, the initial project, as well as attempting to design a framework of possibilities and alternatives to technological higher education within a context that is, if not hostile, then at least indifferent towards such an initiative.

Keywords

technological universities, Brazil, regional universities, universities and political context, higher education, planning

Este trabajo pretende analizar las principales dificultades y desafíos afrontados durante la implantación de la Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), institución pública de enseñanza superior que, creada en julio del 2001, inició sus actividades educativas en abril del 2002.¹ En cuanto a dificultades, entenderemos los obstáculos políticos y técnicos que se tuvieron que salvar para garantizar el funcionamiento y la consolidación de la universidad naciente. Mientras que, por lo que se refiere a desafíos, entenderemos las decisiones críticas que se deben tomar en los próximos años para dar viabilidad, nitidez y calidad al proyecto definido de una universidad tecnológica, aunque de forma imprecisa, en la Ley de Creación de la UERGS.

La exposición se divide en cuatro partes: a) una breve historia de los debates e iniciativas que llevarán a la creación de la UERGS (1982-2001); b) el proceso inicial de implantación por la primera administración de la UERGS (2001-2002); c) el trabajo desarrollado por la segunda administración de la UERGS (2003-2006); d) las tareas y desafíos de las próximas administraciones.

Consideramos útil el examen del caso UERGS porque ejemplifica, de manera clara, gran parte de las dificultades afrontadas en los proyectos de creación e implantación de nuevas universidades públicas, de índole tecnológica, en América Latina. Antes, una breve contextualización.

En las observaciones siguientes, necesariamente resumidas, sintetizamos las principales distorsiones y dificultades creadas durante el proceso de implantación acelerado de la UERGS. Conviene dejar claro, sin embargo, que conocemos las iniciativas positivas llevadas a cabo por la primera administración de la Universidade Estadual y el empeño y entusiasmo con los que se dedicó a una tarea sabidamente

ardua. Las observaciones críticas aquí contenidas se hacen *sine ira et studio*, con el propósito de comprender y hacer comprensible el proceso de constitución de la UERGS y proporcionar elementos para las próximas etapas de su consolidación y perfeccionamiento.

El estado federado de Rio Grande do Sul, situado en el extremo sur de Brasil, junto a Uruguay y Argentina, ocupa una zona de 281 mil km² y cuenta con una población de cerca de 11 millones de habitantes. En el año 2006, su PIB ascendió a 82,5 billones de USD y el presupuesto del Gobierno del estado federado se estimó en cerca de 10 billones de USD – el 10% de los cuales corresponde a un déficit histórico persistente, factor que reduce considerablemente la capacidad de inversiones del sector público de este estado. Rio Grande do Sul es el cuarto estado federado más desarrollado de Brasil, con una participación de cerca del 8% del PIB nacional, con una renta per cápita anual de 7.500 USD aproximadamente. Sus indicadores de desarrollo humano (IDH) se comparan favorablemente respecto a los demás estados federados de Brasil y se hallan en el estrato superior de los índices latinoamericanos. Su sistema de enseñanza pública de primer y segundo grado presenta, a pesar de sus grandes deficiencias, los mejores resultados comparativos a escala nacional. Posee actualmente un sistema universitario compuesto por 17 universidades –seis de las cuales son públicas– y más de otras veinte instituciones de enseñanza superior.

Este marco, aparentemente favorable en el contexto latinoamericano, se ve perjudicado por al menos cuatro factores que repercuten directamente en el desarrollo de una universidad pública: a) los beneficios económicos y sociales se encuentran distribuidos de forma no homogénea por el

1. La mayor parte de las observaciones a continuación reflejan las concepciones sobre las instituciones universitarias brasileñas, la experiencia administrativa en instituciones de enseñanza superior y de fomento de la investigación y las reflexiones sobre el proceso de creación e implantación de la UERGS por parte del grupo de profesores universitarios y administradores públicos que dirigió la Universidade Estadual do Rio Grande do Sul de enero del 2003 a marzo del 2007. El autor agradece los análisis y comentarios de los profesores Aino Jacques, Carlos Eugênio Daudt, Édson Nespolo, Gerhard Jacob, José Alcebiades de Oliveira júnior, Sérgio Omar Fernandes y Vactor Odorcyk, responsables también, en calidad de vicerrectores, de la administración de la UERGS entre los años 2003 y 2006.

territorio, coexistiendo con persistentes bolsas de pobreza y estancamiento económico; b) la economía del estado carece de dinamismo y presenta unas tasas de crecimiento económico decreciente cuando se compara con otros estados brasileños, c) su sector público se enfrenta a una grave crisis financiera –el déficit presupuestario ya mencionado– desde la década de 1980 y desde finales de los años 1990 no reúne condiciones para hacer inversiones públicas que puedan contribuir de manera significativa al crecimiento económico; d) la vida política del estado se caracteriza por una extrema polarización de partidos que hace inviable la constitución y la implementación de una agenda mínima de políticas públicas para solventar los problemas económicos y sociales más urgentes.

1. Historia de la creación de la Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS

En 1935, Rio Grande do Sul creó una universidad pública del estado federado, resultado de la unión de varias instituciones privadas de enseñanza superior. Por motivos de dificultades financieras, en 1947 esta institución quedó en manos de la administración federal. Esta breve experiencia no dejó restos en la administración pública del estado y no dio origen a una burocracia con conocimiento de las peculiaridades de la administración universitaria.

La idea de una universidad pública del estado federado sólo volvió a discutirse públicamente durante la campaña electoral de 1982, presentada y definida por profesores universitarios ligados al principal partido de la oposición en aquel entonces, el Movimento Democrático Brasileiro (MDB, posteriormente PMDB). En aquel momento, el sistema universitario de Rio Grande do Sul estaba centralizado en tres grandes universidades, dos de las cuales eran federales, y junto con las cuales funcionaban algunas universidades confesionales o comunitarias-regionales² en proceso de consolidación. El proyecto presentado pretendía, entre otros objetivos: a) resolver la falta evidente de plazas en la enseñanza superior entonces existente; b) formar es-

pecialmente a profesionales en áreas consideradas críticas para el desarrollo del estado, tales como informática, electrónica y ecología; c) formar o cualificar al personal para la administración pública del estado federado, así como para las administraciones públicas municipales; d) integrar, ampliar y cualificar una decena de institutos técnicos y de investigación del Gobierno del estado federado que carecían de una política de actuación y desarrollo común.

La propuesta no llegó a discutirse con seriedad durante la campaña electoral, pero plantó semillas, como se verá a continuación. Es importante destacar, sin embargo, que la idea enfrentó, desde luego, a dos grupos de opositores. En primer lugar, el fuerte y combativo sindicato de los profesores públicos del estado federado de primer y segundo grado (CPERGS), que alegaba que la creación de una universidad pública retiraría recursos importantes, necesarios para el fortalecimiento de la red de enseñanza no universitaria ya existente. En segundo lugar, aquellos que, tanto en los partidos del Gobierno como de la oposición, consideraban que el proyecto, aunque potencialmente meritorio, no era prioritario y debía ser, en la mejor de las hipótesis, postergado, debido a las dificultades financieras que experimentaba el Gobierno del estado federado.

Durante la década de 1980, la idea volvió a ser presentada y debatida en la Asamblea Legislativa del estado federado en más de una ocasión. En sus nuevas versiones, el proyecto perdió el carácter técnico de la propuesta de 1982, que tenía prioritariamente en cuenta las necesidades de formación de personal para etapas siguientes del desarrollo del estado y asumió, cada vez con mayor intensidad, compromisos eminentemente políticos, para atender las peticiones estudiantiles de plazas universitarias gratuitas o peticiones de recursos públicos por parte de universidades comunitarias –regionales que se enfrentaban, en esa época, a graves dificultades financieras para su mantenimiento y expansión.³ En 1990, como resultado de estos esfuerzos, conducidos por diputados de más de un partido político, con ayuda del sindicato de profesores de escuelas privadas (SINPRO), de entidades estudiantiles y de rectores de universidades confesionales y comunitarias-regionales, la Asamblea Legislativa aprobó la ley, posteriormente vetada por el Poder Ejecutivo, que

2. Confesionales: mantenidas por instituciones religiosas; comunitarias-regionales: mantenidas por grupos de administraciones municipales y asociaciones y empresas privadas. El compromiso de estas propuestas con la viabilidad financiera de las universidades comunitarias-regionales se expresa claramente en las páginas 56-58 y 190.

3. Véase a este respecto, la reconstrucción altamente selectiva y retórica de estas propuestas en: BETO ALBURQUERQUE; RICARDO ROSSATO (2002). *Uergs, uma trajetória vitoriosa*. Santa María: Biblos. Pág. 23-74 especialmente. El compromiso de estas propuestas con la viabilidad financiera de las universidades comunitarias-regionales se expresa claramente en las páginas 56-58.

autorizaba al Gobierno a crear una universidad del estado federado.

Llama la atención, en todos los proyectos presentados en la Asamblea Legislativa entre 1987 y 1990, el carácter genérico de sus determinaciones, que revelan poco o ningún conocimiento de las peculiaridades de la administración y financiación de universidades en general y públicas en particular. El carácter marcadamente político, para atender a las reivindicaciones de clientelas específicas, destaca claramente en los documentos presentados por los defensores de la idea.⁴

Una iniciativa importante, que influiría fuertemente en las discusiones futuras sobre la universidad del estado federado, fue el acuerdo de cooperación establecido en 1996 entre la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fundación de Ayuda a la Investigación del Estado de Rio Grande do Sul) (FAPERGS) y la Conferencia de los Rectores Alemanes (HRK).⁵ Gracias a este acuerdo, una delegación alemana de rectores y profesores séniores, representando todas las áreas de conocimiento y de la administración universitaria, visitó y evaluó las condiciones de funcionamiento y las potencialidades de las quince universidades públicas y privadas entonces existentes en el estado federado. El documento resultante de este trabajo representa, aún hoy, el único análisis completo y riguroso, ya fechado, del sistema universitario de Rio Grande do Sul. Cabe destacar que los dos representantes de FAPERGS en este trabajo serían, más tarde, los vicerrectores de Enseñanza e Investigación y Postgrado de la UERGS, entre los años 2003 y 2006.

Tres conclusiones principales se destacan del extenso informe producido por la delegación alemana en 1998: a) Rio Grande do Sul contaba con un número suficiente de universidades para atender adecuadamente a todas sus regiones; b) el problema más grave de las universidades de Rio Grande do Sul, que requería una pronta resolución, era el de la mala o insuficiente calidad de los cursos ofrecidos, dificultad que era fruto, a su vez, de la insuficiente cualificación de la mayoría de los profesores, con un impacto negativo sobre las actividades de investigación y ampliación

de estas instituciones;⁶ c) las inversiones públicas deberían dirigirse hacia la solución del problema de cualificación de profesores y no hacia la creación de nuevas universidades públicas. Al crear una universidad pública –cabe recordar los debates ocurridos en la Asamblea Legislativa, mencionados anteriormente–, ésta debería tener un perfil principalmente tecnológico, para suplir y estimular la integración entre las universidades y el sistema productivo del estado federado, una integración considerada incipiente e inadecuada.

Cuando se retomó en 1999 la discusión sobre la creación de una universidad del estado federado, por iniciativa del Gobierno recién elegido, se habían agregado algunos nuevos factores importantes al contexto de discusión pública. En primer lugar, el debate político se polarizará de forma muy aguda, generando una confrontación entre el Gobierno y la oposición. El nuevo Gobierno, liderado y homogeneizado por el Partido dos Trabalhadores, elegido por una escasa mayoría de votos y bastante minoritario en la Asamblea Legislativa, adoptó una retórica de descalificación sistemática y abandono activo de las políticas puestas en práctica por los Gobiernos previos, descalificación que muchas veces venía acompañada de ataques públicos al carácter de sus opositores. La oposición, por su parte, liderada por el Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que ya había gobernado el estado federado en dos ocasiones con el fin del régimen militar, respondió con un comportamiento igualmente intransigente. Conviene tener presente que, aunque derrotada en las elecciones mayoritarias, la oposición permaneció con un control del proceso legislativo y una base electoral superior al Gobierno recién formado, sobre todo en el interior del estado. Esta confrontación, como se verá más adelante, marcaría fuertemente la recepción pública y política de la futura UERGS.

Además, nuevos actores se sumaron a la discusión sobre la nueva universidad. En concreto, la Federação dos Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURGS), que reúne la mayoría absoluta de los cerca de 490 ayuntamientos, y los Conselhos Regionais de Desenvolvimento (FORUM de los COREDES), entidades de representación de los intere-

4. Véase los informes de la Comisión Especial con el fin de analizar la participación del Estado do Rio Grande do Sul en la Enseñanza Superior, de la Sub-Comissão Pró-Universidade Estadual, de la Comissão de Estudos para a Criação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 1987-1992.3.

5. Informe del Grupo de Consultores de la HRK acerca de la situación y del funcionamiento de las instituciones de enseñanza superior de Rio Grande do Sul, FAPERGS (Porto Alegre, 1998).

6. Sólo una universidad pública, la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, situada en Porto Alegre, recibió una evaluación favorable en el caso de un número significativo de cursos.

ses de las más de veinte regiones económico-geográficas del estado federado. Estas entidades, en las que las diferentes universidades regionales desempeñan un papel fundamental, trabajaban (y trabajan aún hoy) activamente –y con éxito– para ser interlocutores privilegiados del Poder Ejecutivo y Poder Legislativo del estado federado. Reivindicaban (y aún reivindican) en aquellos momentos una participación efectiva en la definición de las políticas públicas del estado federado, sobre todo de aquéllas relacionadas con la educación, salud e inversiones públicas en infraestructuras. Por estos motivos, reivindicaron, en la discusión sobre la creación de la nueva universidad, el derecho a contribuir a la definición de su perfil específico en general y en cada una de las regiones del estado federado. Esta reivindicación presentaba foros de legitimidad, puesto que el nuevo Gobierno, como los anteriores, se había comprometido con políticas de desarrollo ajustadas a las peculiaridades de las diferentes áreas geográficas y económicas del estado federado. No haber prestado la debida atención –y no simplemente retórica– a las reclamaciones de participación de ambas entidades y haberlas alejado totalmente del proceso inicial de implantación de la UERGS provocaría tanto su mala voluntad, como su desinterés para con la futura universidad.⁷

A su vez, el Gobierno del estado federado, entendiéndolo el potencial de movilización política contenido en el proyecto de la nueva universidad, trató de promover esta idea en un foro enteramente sobre su control, el denominado Presupuesto Participativo. Se pretende así presentar, por un lado, la idea como iniciativa exclusiva del Poder Ejecutivo y del Partido dos Trabalhadores, y por el otro, ejercer, a través de la movilización controlada, una presión irresistible sobre la Asamblea Legislativa del estado federado en favor de la aprobación. Los partidos de la oposición, a través de la Asamblea Legislativa, organizaron, por su parte, un proceso de discusión paralelo que recorrió todo el estado, el Fórum Democrático, atrayendo al debate a las instituciones y los grupos que habían sido o que se habían sentido excluidos del proceso de discusión patrocinado

por el Presupuesto Participativo. Como era de esperar, esa duplicidad de esferas de discusión hizo que el debate sobre la creación de la universidad pública quedase aún más en manos de los partidos siendo más amargo.⁸

En julio del 2001, la Ley de Creación de la nueva universidad fue aprobada en la Asamblea Legislativa del estado federado. El proyecto encaminado por el Poder Ejecutivo fue en gran medida enmendado y la ley aprobada resultó de un acuerdo multilateral que tuvo en cuenta las reivindicaciones de la FAMURGS, del FORUM de los COREDES y de representantes de las universidades ya implantadas, sobre todo aquellas de carácter comunitario-regional. El proyecto original, presentado por el Poder Ejecutivo y más tarde enmendado por el Poder Legislativo no concedía a la universidad, –en contradicción con el discurso público de los promotores de la idea– autonomía administrativa y financiera, no establecía representación de funcionarios, estudiantes y profesores y transfería al primer Rectorado, nombrado libremente por el Gobierno del estado federado, la competencia para definir, por su cuenta y riesgo, los procesos administrativos, financieros y electorales internos de la universidad. Las enmiendas de la oposición introdujeron el principio de elección y representación a las funciones directivas de la nueva universidad, pero no hablaban de la cuestión de su autonomía financiera y administrativa.⁹

Junto con estas enmiendas de carácter más general, la Ley de Creación de la UERGS adoptó otros principios que deberían orientar su implantación y desarrollo: a) la futura universidad tendría como meta la promoción del desarrollo económico y social de las diferentes regiones del estado federado de Rio Grande do Sul, organizándose para poder alcanzar dicho objetivo; b) la nueva universidad ofrecería cursos de carácter principalmente tecnológico, que tendrían componentes curriculares de otras áreas (lenguas, humanidades y ciencias sociales) cuando fuesen necesarios para una formación educativa más amplia; c) la UERGS no ofrecería cursos que compitiesen con cursos similares

7. Lo mismo se puede decir de la mayoría de las universidades de Rio Grande do Sul que no fueron consultadas durante el proceso inicial de implantación de la UERGS y no fueron contempladas (o se vieron perjudicadas) por las políticas de la nueva universidad, en flagrante contradicción con lo acordado en cuanto a la aprobación legislativa de la UERGS.

8. Para dar solamente uno entre muchos otros ejemplos: mientras, en la Asamblea Legislativa, el Gobierno del estado federado presentaba el proyecto como la creación de una institución pública autónoma y por encima de los partidos, los militantes del Partido dos Trabalhadores, en las reuniones en municipios del interior, presentaban la futura UERGS como «la universidad del PT». Son incontables las declaraciones de los primeros grupos de alumnos y funcionarios en este sentido, reafirmadas por las reclamaciones de los adversarios políticos de muchos municipios.

9. El texto de la Ley de Creación, resultado de un consenso en gran parte verbal y de una combinación de enmiendas de orígenes diversos, posee muchas disposiciones con una redacción imprecisa, que se presta a más de una interpretación, a menos que se considere el conjunto de texto y los debates parlamentarios publicados en los anuarios de la Asamblea Legislativa.

ofrecidos por otras universidades ya implantadas en el estado federado, sobre todo en aquellas áreas geográficas en las que la futura universidad se fuese a implantar.¹⁰

2. El proceso inicial de implantación de la UERGS (2001-2002)

Aun antes de la aprobación de la creación de la universidad del estado federado, en unos términos que concedían gran discreción al Poder Ejecutivo, se inició una fuerte discusión entre las diversas fuerzas políticas que componían el Gobierno del estado federado. Por una parte, un grupo de profesores universitarios con el liderazgo del presidente de la Fundación de Ayuda a la Investigación del Estado y del secretario de Ciencia y Tecnología y, por el otro, políticos y profesores oriundos de la red provincial de enseñanza de primer y segundo grado, en general vinculados al sindicato CPERS y/o a fracciones de orientación más izquierdista del Partido dos Trabalhadores. El año anterior, una comisión que incluía representantes de los dos grupos había recibido la tarea de elaborar un proyecto para la futura universidad. Este proyecto, que representó una solución de compromiso entre los dos grupos, adoptaba la retórica del segundo grupo, de utilización de la universidad como instrumento de crítica institucional, acción política e inclusión social, pero afirmaba, al mismo tiempo, el ideal de una universidad comprometida con los ideales de excelencia académica, de colaboración con el sector productivo y desarrollo de la enseñanza y de la investigación tecnológica. El texto ofrecido al público sufría las limitaciones impuestas por el compromiso entre los grupos de formación cultural y profesional distinta y, en lo que se puede juzgar de la información posteriormente hecha pública, de orientaciones políticas divergentes. De cualquier modo, es importante subrayar que en este informe aparecían destacadas observaciones y orientaciones que expresaban el conocimiento de las características de la administración y de los valores universitarios, y revelaban la intención de ajustar la estruc-

tura y las acciones de la nueva universidad a las realidades del sistema productivo provincial y del sistema universitario preexistente.

Aprobada la Ley de Creación de la UERGS, salió a la luz la disputa latente entre los dos grupos, que se manifestó a través de la elección de la vinculación institucional de la nueva universidad. Por un lado, con el apoyo de la Asamblea Legislativa, el grupo de profesores universitarios con cargos en la Administración del Estado, que defendían una vinculación de la UERGS con la Secretaría de Ciencia y Tecnología –alternativa que se consideraba esencial, si bien no únicamente, por el carácter tecnológico de la nueva institución. Por el otro, el grupo de profesores de enseñanza primaria y secundaria y los representantes de la fracción del PT denominada *Democracia Socialista*, de orientación trotskista, a quienes se unía, con unos grados de superposición variable, el sindicato CPERS. Éste reivindicaba la vinculación de la UERGS a la Secretaría de Educación, que desde su creación se había centrado en la enseñanza de primer y segundo grado. Al vincular la UERGS a la Secretaría de Educación, en el mismo movimiento la decisión gubernamental favoreció al segundo, que, aunque no tuviese experiencia universitaria, mantenía fuertes relaciones políticas con áreas clave del estado federado.¹¹

Ésta fue una decisión crítica que tuvo dos consecuencias fundamentales e inmediatas. Por una parte, sin duda alguna alejó los grupos del Partido dos Trabalhadores con mayor experiencia académica de la planificación y administración de la futura universidad. (Más adelante, muchos de estos grupos «académicos» serían ignorados en los procesos de selección de los profesores de la institución). Por otro lado, entregó el proceso de implantación de la universidad a un grupo de personas que, si bien eran idealistas con buenas intenciones, no tenían, sin embargo, ninguna experiencia previa en la administración de cualquier esfera universitaria y que, con una u otra excepción, ni siquiera habían trabajado previamente como profesores universitarios.¹² Esta decisión representó, por tanto, un aval para quienes pretendían dar a la nueva universidad una orientación marcadamente política de partido y que, al mismo tiempo, no

10. Ésta era una reivindicación importante de las demás universidades, que fue rechazada por la FAMURGS y por los COREDES.

11. Decisión ya anticipada por la creación, por el Governo do Estado da Comissão de Implantação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, en abril del 2001, aun antes de la aprobación de la Ley de Creación.

12. Las dos excepciones confirman la regla: dos vicerrectores, ambos titulados, con experiencia y pertenecientes al Área de Pedagogía, habían renunciado a sus cargos antes de un año, por divergencias, académicas y políticas, con el grupo que de hecho acabó controlando la planificación y la administración de la UERGS en los años 2001 y 2002.

disponían de la experiencia y de la cualificación profesional necesaria para definir e implantar los criterios de excelencia propios de las actividades de enseñanza, investigación y ampliación universitaria.¹³

El privilegio dado a consideraciones de naturaleza estrictamente política de partido en el proceso de implantación que vino después, acompañado por la falta de los conocimientos técnicos necesarios para la conducción de procesos universitarios provocó graves distorsiones y errores en la constitución de la nueva universidad.¹⁴ En primer lugar, la necesidad de responder a las exigencias de propaganda, proselitismo y movilización política de los estudiantes impuso un cronograma acelerado de implantación, vinculado al cronograma del proceso electoral del 2002, que se anticipaba agitado. Esta imposición, a su vez, hizo que la dirección de la nueva universidad tomara una serie de decisiones precipitadas, carentes de la planificación adecuada y sin atender a las especificaciones de la labor universitaria.¹⁵

Resulta indispensable destacar que esa «sobredeterminación» del proceso de implantación de la universidad por las exigencias de naturaleza política –la definición de éstas sobre el control de una fracción o grupo político dentro del Gobierno– habían producido una «autonomía», aunque parcial, de la administración de la UERGS con relación al

propio Gobierno. Así, por ejemplo, aunque la oficina del gobernador estuviese de acuerdo con la implantación de unidades de enseñanza en sólo siete u ocho ciudades, el Rectorado de la Universidade Estadual creó cursos propios en diecisiete ciudades, además de los cursos en convenios de otras seis localidades, dirigidos a quince modalidades diferentes. Entre la creación de la UERGS, la elección, la planificación, la aprobación junto con el Conselho Estadual de Educação (Consejo de Educación del estado federado), la implantación física y el inicio de las clases de los cursos habían transcurrido apenas nueve meses.¹⁶

A continuación se resumen las principales consecuencias de este proceso acelerado de implantación. En primer lugar, la elección de los municipios sedes de las unidades de enseñanza no siguió ningún criterio técnico identificable. En algunos casos, los municipios habían sido elegidos por estar ubicados en áreas electorales de los grupos políticos que dirigían la Universidade Estadual, en otros, por presión de aliados políticos o movilizaciones de la población local, en otros, incluso, para atender las demandas de los movimientos sociales organizados, vinculados a la reivindicación de la reforma agraria o para ayudar al mantenimiento o creación de cursos de otras instituciones de enseñanza, universitarias o no.¹⁷

13. Cabe señalar que los profesores universitarios vinculados al Partido dos Trabalhadores habían anticipado las consecuencias negativas inevitables de tal decisión. Sin embargo, el clima de polarización política impidió que tales divergencias se hicieran públicas para ser utilizadas políticamente contra el Gobierno en el poder.

14. Conviene resaltar que esa misma Administración intentó implantar algunas concepciones innovadoras en el plano de la enseñanza, por ejemplo, en el área de informática. Sin embargo, esas innovaciones no se sustentaron por falta de planificación, de capacidad gestora y de información indispensable para el éxito de la iniciativa.

15. Estos errores no pasaron inadvertidos a los sectores de la prensa que, en este ambiente de confrontación política, mostraban oposición al Gobierno del estado federado. Al insistir en los errores cometidos, estos periodistas difundieron la idea de que la UERGS no era necesaria, pues repetía actividades ya realizadas por otras universidades; y era onerosa, ya que exigía recursos financieros de los que el Gobierno del estado federado no disponía y que además era contraria a las leyes, pues estaba siendo utilizada para proselitismo político. Esta postura adversa de los sectores de la prensa llevó a una segunda polarización, carente de sentido: entre los que llegaban a considerar correcta y justificada cualquier iniciativa del Rectorado y los que consideraban errónea cualquier iniciativa relacionada con la UERGS. Estas dos corrientes de opinión se habían transformado, a partir del 2003, en un obstáculo para la corrección indispensable de rumbo de la universidad del estado federado: unos porque se oponían a cualquier tipo de modificación, por más indispensable y urgente que fuese, otros porque defendían el cierre de la institución recientemente creada.

16. Muchos de los cursos presentados al Conselho Estadual de Educação, órgano técnico responsable de la autorización del funcionamiento de la Universidade Estadual, habían sido inicialmente rechazados por falta de condiciones de distinta naturaleza, especialmente irregularidades curriculares y un espacio físico inadecuado. Basándose en el argumento de la «urgencia» de la instalación de los cursos y gracias al ejercicio de una fuerte presión política sobre los miembros del Conselho, el Gobierno del Estado «extrajo» la autorización indispensable, quedando sujeto a un cronograma de exigencias que al final sólo se cumplió parcialmente. El cumplimiento de estas múltiples exigencias –por así decirlo, razonables, aunque económicamente más allá de la capacidad financiera de la UERGS– fue, en la práctica, transferido a la Administración posterior.

17. No estamos afirmando, de ningún modo, que todas las elecciones fuesen arbitrarias o no justificadas – aunque de hecho, un número importante de ellas puedan calificarse así. En muchos casos, la ciudad elegida no poseía las condiciones de infraestructura o de acceso adecuadas, en otros casos se comparaba de una forma desfavorable con las alternativas disponibles. Varios de los convenios firmados con otras instituciones eran muy costosos, vistos los escasos recursos disponibles, o incluían términos que dificultaban, cuando no impedían, que la UERGS realizase un control eficaz de las actividades de enseñanza que debían desarrollar los socios. Existen casos en los que la universidad elegida para ser socio no era la que ofrecía las mejores condiciones de enseñanza de la región. En otras ocasiones, los cursos elegidos competían abiertamente con cursos similares ofrecidos por universidades ya instauradas –contraviniendo lo acordado en la creación de la Universidade Estadual.

Resulta igualmente notorio que la creación repentina de numerosos cursos en tantas ciudades presionase financieramente a una universidad que nació carente de recursos. Los recursos disponibles se habían revelado insuficientes para la adquisición de equipos de laboratorio, equipos básicos para la red de informática y para la formación del acervo de las múltiples bibliotecas necesarias.¹⁸ Además, la casi totalidad de esas unidades fue implantada en locales que no estaban en condiciones de albergar centros de enseñanza universitaria. En la mayoría de los casos, la UERGS ocupó dos o tres aulas de escuelas de primer y segundo grado, en espacios extremadamente limitados y sin condiciones de ampliación. Esta ocupación, en algunos casos hecha en rebeldía de la dirección de la escuela huésped, generó conflictos e incomprensiones de diversa naturaleza, además de grandes inconvenientes para profesores, funcionarios y alumnos de la UERGS.

La organización de los currículos y la selección de profesores se habían visto igualmente afectadas por la orientación militante de la Administración, por la falta de una planificación adecuada y por la excesiva rapidez impuesta al proceso de planificación e implantación.¹⁹ La prisa en la elección de los cursos y en la definición de sus currículos generó algunas extravagancias. Por ejemplo, el curso de Ingeniería de biotecnología y bioprocesos, ofrecido en tres unidades distintas, tenía tres currículos diferentes, uno para cada unidad, ya en su primer año de funcionamiento. Respecto a otros cursos, en función del número de asignaturas y actividades previstas, los alumnos no eran capaces de concluirlos según el número de semestres previstos por la universidad. En el currículo de un tercer grupo de cursos faltaban disciplinas exigidas por la legislación federal que regula la materia.²⁰ Los ejemplos de distorsión pueden multiplicarse indefinidamente.

Los dos primeros procesos de selección de profesores se habían realizado con prisa, sin las condiciones de impar-

cialidad y transparencia exigidas en los concursos públicos, según la legislación en vigor.

La titulación y la experiencia académica previa de los candidatos habían tenido un papel secundario en la evaluación de los candidatos y se habían subrayado los requisitos que se prestaban a la interpretación política o subjetiva.²¹ Esos concursos habían seleccionado un cuerpo de profesores que, de media, tenían baja titulación. Entre los titulados (con licenciatura o doctorado), una gran mayoría procedía de áreas con participación minoritaria en los currículos de los cursos ofrecidos, esto es, de profesores con formación en humanidades o ciencias sociales.

En oposición abierta a las sugerencias ofrecidas por la primera Comissão Governamental encargada de diseñar el proyecto de la Universidade Estadual, la primera Administración implantó cursos de Pedagogía en una decena de unidades distintas, aunque otras universidades ya estuviesen ofreciendo más de cincuenta cursos en esa materia. Dos cursos de Ingeniería de biotecnología y bioprocesos fueron instaurados en ciudades vecinas, en el ámbito de actuación de una universidad comunitaria cuyo curso equivalente es reconocido por su excelencia. En otros casos, la UERGS compró plazas en un curso considerado mediocre por las instancias federales de evaluación y con eso hizo inviable un curso de excelencia en la misma área geográfica, ofrecido por una tercera universidad. En otros casos, la oferta de plazas para un determinado curso excedió en mucho el número de candidatos potenciales y superó la demanda de profesionales del sector existente en el mercado presente y futuro. En resumen: muchos cursos habían sido mal concebidos y mal ubicados desde el punto de vista geográfico, con cuadros docentes inapropiados y escasamente titulados, sin respetar la oferta de plazas cualificadas ofrecidas por otras universidades.²²

La organización administrativa y financiera de la UERGS fue igualmente descuidada. Las rutinas adminis-

18. A consecuencia de la no previsión financiera, la Administración siguiente heredó una deuda considerable con los proveedores que tuvo que «pasar» al menos dos ejercicios. Como es evidente, la deuda acumulada restringió en gran medida la capacidad de inversión de la segunda Administración de la UERGS.

19. La Ley de Creación de la UERGS preveía sabiamente un plazo de un año para la planificación a priori de las actividades de la universidad, al final del cual ésta se podría implantar progresivamente.

20. Cabe recordar muchos otros ejemplos de la misma naturaleza. Asimismo, por su relevancia, hay que mencionar que tales incorrecciones estaban presentes en la mayor parte de los programas de las diferentes disciplinas de prácticamente todos los cursos ofrecidos. Muchas disciplinas que se prestan al proselitismo político habían sido incorporadas al currículo de cursos de orientación tecnológica.

21. Así, por ejemplo, los candidatos que tenían conocimiento del «proyecto de la UERGS» habían sido positivamente evaluados, como certifican los registros de la comisión de evaluación depositados en la UERGS. Ahora, ese «proyecto de la UERGS» en ningún momento fue puesto a disposición del público o de los candidatos. Los resultados de estos concursos, por motivos de varias irregularidades legales encontradas en su diseño y conducción, fueron reclamados judicialmente por el Ministerio Público y se encuentran hasta hoy *sub judice*.

22. En casi media docena de unidades, los cursos ofrecidos habían presentado problemas de menor importancia y corrigieron sus distorsiones a lo largo del 2003.

trativas más elementales ni sus controles correspondientes no fueron implantadas. El registro de las diferentes etapas del proceso administrativo fue implantado de manera muy incompleta, generando duplicación de iniciativas y perjudicando el control de las actividades realizadas. Los registros de las operaciones financieras realizadas, cuando se llevaron a cabo, se revelaron como parciales e incompletos, con evidentes consecuencias negativas para el seguimiento de la ejecución presupuestaria. El procedimiento de toma de decisiones implantado no contemplaba una jerarquía de responsabilidades y el mismo tipo de iniciativa podía ser tomado por más de un sector o dirigente. Incluso los registros académicos de seguimiento del alumnado eran administrados mediante el sistema informático de otra universidad. ¡Sí!, ya que la dirección de la UERGS no lo había organizado con la debida antelación.²³

Esta desatención —no se encargó de organizar una asesoría jurídica competente y experimentada en el ámbito del derecho administrativo— repercutió en la administración de los aspectos jurídicos de la Universidade Estadual. De este descuido se derivaron un número significativo de decisiones, procesos y contratos indebidamente instruidos o irregulares, que tuvieron que ser corregidos y regularizados por la administración posterior. Entre esos actos posteriormente regularizados, se encuentran, por ejemplo, resoluciones emanadas del Rectorado que modifican decretos del gobernador del estado federado, en flagrante abuso de competencia.

Éste era el estado de las cosas vigente en la UERGS a finales del 2002. A finales de octubre de ese año tuvieron lugar las elecciones al Gobierno del Estado, en las que el candidato del Gobierno (PT) fue derrotado por el candidato de la oposición, oriundo del PMDB. La candidatura victoriosa tuvo, como uno de los compromisos públicos, la intención de pacificar políticamente el Estado, diluyendo la polarización de partidos e intentando, en la medida de lo posible, elaborar una agenda común sobre los asuntos en que hubiese convergencias por encima de los partidos. Esa

orientación fue transmitida a la nueva Administración de la UERGS, cuyo nombramiento competía al nuevo Gobierno. Al mismo tiempo, el gobernador del Estado elegido hizo hincapié en la necesidad de la «independencia de partidos» de la Universidade Estadual y en la importancia de una administración esencialmente técnica y académica. Junto con esas instrucciones mínimas, el nuevo Rectorado recibió plena autonomía para conducir la UERGS sin interferencias políticas o administrativas de ninguna naturaleza.²⁴

3. La labor desarrollada por la segunda Administración de la UERGS (2003-2006)

La primera tarea que se impuso al nuevo Rectorado fue la elección de una junta directiva. Los primeros convocados para dicha tarea, fueron los profesores séniores con gran reputación académica y larga experiencia en la administración de universidades públicas y de agencias de fomento de la investigación. También habían participado activamente en el proceso de evaluación del sistema universitario de Rio Grande do Sul conducido por la HRK alemana, y poseían, por eso, conocimientos profundos de las peculiaridades de las diferentes universidades del estado. A ellos se habían sumado otros profesores y consultores con titulación expresa y con una vasta experiencia en universidades nacionales y extranjeras de renombre. El paso siguiente consistió en la creación de una comisión de evaluación externa, formada por profesores reputados, reconocidos en sus áreas de conocimiento, para que ésta procediese a una evaluación rigurosa de las condiciones en las que se encontraba la Universidade Estadual y, basándose en esa evaluación, ofreciese sugerencias para la corrección de los problemas y errores eventualmente encontrados e indicase los objetivos que debía alcanzar la Universidade Estadual a medio y largo plazo.²⁵ En cuanto atendió las tareas más ur-

23. Aunque la Universidade Estadual había destinado inversiones importantes a la compra de un gran número de ordenadores individuales y a la adquisición de equipos para el funcionamiento de una red que interconectaba todas las unidades de enseñanza, ni profesores ni funcionarios —y menos aún alumnos— habían recibido ninguna formación que les permitiese utilizar de manera adecuada tales equipos.

24. La primera Administración de la UERGS, sustituida en forma de ley por el gobernador elegido, intentó impedir la postura de la nueva Administración por la vía judicial. Su petición fue denegada por unanimidad en todas las instancias del Poder Judicial. Derrotada judicialmente, la Administración relegada y su grupos políticos asociados habían intentado, sin éxito, tachar públicamente la nueva Administración como el resultado de una «intervención». Al mismo tiempo, sectores de la prensa que anteriormente ya se habían opuesto a la creación de la UERGS pasaron a defender el cierre de la institución.

25. El informe de esa comisión, conocido como «Informe Dillenburg», fue el instrumento fundamental para la definición de las políticas adoptadas por la nueva Administración de la UERGS, con el consentimiento del Conselho Superior da Universidade. Véase: UERGS (2003). *Relatório da Comissão Dillenburg*.

gentes, la nueva dirección de la UERGS trató de examinar cuidadosamente toda la documentación existente sobre la historia de la universidad y, en ese proceso, prestó especial atención al trabajo desarrollado por la primera Comisión encargada de redactar un proyecto para la nueva universidad.²⁶

La nueva Administración tomó entonces dos decisiones que, con el tiempo, se revelaron como correctas. En primer lugar, se mostró dispuesta a cumplir rigurosamente todos los contratos y compromisos de cualquier naturaleza asumidos por la Administración anterior. En segundo lugar, evitó descalificar públicamente la labor de la Administración anterior –medida indispensable para garantizar la credibilidad pública de la UERGS– y trató de corregir todos los errores de naturaleza legal y administrativa identificados en la institución. Para alcanzar estos objetivos de forma rápida y eficaz, el nuevo Rectorado organizó un departamento jurídico, antes inexistente, para el cual habían sido contratados procuradores (abogados del estado federado) ya retirados, con una larga experiencia en materia de administración pública.

El paso siguiente fue restablecer las relaciones de confianza y cooperación con los grupos y las instituciones que se consideraban indebidamente apartadas del proceso de construcción de la Universidade Estadual, tales como la FAMURGS, el FORUM de los COREDES, ayuntamientos de los municipios con unidades de la UERGS y partidos políticos de la base del Gobierno en la Asamblea Legislativa. En el mismo movimiento, el Rectorado entró en contacto con los diferentes medios de comunicación de la capital y del interior para informarlos regularmente de las razones y los objetivos que orientaban las decisiones que se estaban poniendo en práctica. También en ese caso, se evitó sistemáticamente cualquier manifestación que pudiese ser interpretada como descalificación o provocación a la Administración anterior.²⁷ La misma actitud fue adoptada con respeto a los sectores de la prensa –en general columnistas que habían sido perseguidos o procesados judicialmente

por el Gobierno anterior– que continuaban defendiendo la interrupción de las actividades de la UERGS.

El compromiso profundo y antiguo de la nueva Administración con la idea de una Universidade Estadual de índole tecnológica, junto con una política activa de defensa y valoración de la UERGS en la opinión pública, dio coherencia al paso siguiente: la renovación de los contratos de aproximadamente el 99% de los profesores y funcionarios admitidos por la Administración anterior. Con esta medida, bien acogida –y cabe decir que racional– el nuevo Rectorado mostró que deseaba dar continuidad a muchas de las iniciativas ya implantadas, aunque sin renunciar a las modificaciones y correcciones que juzgaba indispensables y urgentes. Como parte de esta estrategia de «descompresión» y aclaración, el rector trató de visitar personalmente el mayor número posible de unidades para hablar cara a cara con los profesores, funcionarios y alumnos. La misma estrategia de descompresión y aclaración fue activamente ejecutada por el vicerrector de Enseñanza y por el vicerrector de Administración con quienes estaban familiarizados, respectivamente, los profesores y funcionarios. Aunque este conjunto de iniciativas no había creado un repentino clima de apoyo unánime a la nueva Administración, sí que generó un ambiente de diálogo y cooperación indispensable para el inicio de las reformas más urgentes. A partir del 2004, con la sustitución de un gran número de profesores y funcionarios a través de procesos de selección transparentes e imparciales, las resistencias iniciales habían desaparecido, dando origen a un clima de cooperación activa.

Estas medidas iniciales habían ido acompañadas de un proceso gradual de reorganización administrativa, con la introducción de rutinas para las actividades típicas y de sistemas de control correspondientes. Con la introducción de rutinas y controles, resultó más fácil identificar los problemas que permanecían ocultos bajo la desorganización anterior. En otras palabras, un aumento inicial de la organización administrativa permitió un aumento de su eficacia y así sucesivamente.²⁸ Tras la reorganización de la

26. Véase el apartado 2, inicio.

27. Bien entendido, el nuevo Rectorado se vio obligado a defenderse de diversas acusaciones infundadas –como, por ejemplo, la alegación de que pretendía despedir a funcionarios y profesores y cerrar la universidad. Varias acusaciones de ese tipo habían sido vertidas sucesivamente, pero el tiempo y la coherencia de las decisiones previamente anunciadas intentaron desmentirlas, sin que fuese necesario ningún enfrentamiento público.

28. A este respecto, es interesante señalar que uno de los problemas más serios de la administración universitaria es crear canales de comunicación entre el cuerpo de funcionarios y el claustro de profesores. Las universidades brasileñas tienden a tener la idea de que el *staff* administrativo no es parte esencial de la universidad, sino que se define exclusivamente por la actividad de alumnos y profesores. En contrapartida, el *staff* administrativo tiende a mantenerse alejado de las preocupaciones específicas de los profesores. En el caso de la UERGS, este problema no ocurrió en las unidades situadas en el interior del estado sino entre el *staff* de la Administración central (Rectorado), ubicado en la capital del estado, y el cuerpo de profesores distribuido por las unidades del interior. A lo largo de los años el problema se ha ido minimizando, pero no se ha resuelto por completo.

administración central en Porto Alegre, las mismas rutinas y controles se habían introducido paulatinamente en las unidades del interior del estado. Estas nuevas rutinas y controles habían ido acompañadas de una mejor definición de las tareas y responsabilidades. Estas pequeñas ganancias graduales de eficacia, alcanzadas aún durante el primer año de la nueva Administración, habían dado seguridad al Rectorado, que entonces pudo pasar a las etapas siguientes del proceso de organización administrativa.²⁹

Las alteraciones administrativas habían incluido la creación de un Vicerrectorado de Ampliación, tanto para aumentar la interacción con el sector productivo de las diferentes regiones de la provincia como para ofrecer a los estudiantes oportunidades de formación no contempladas por los currículos vigentes. Además, el Vicerrectorado de Ampliación llegó a impartir numerosos cursos de formación continua y de capacitación profesional para responder a las demandas concretas presentadas por las comunidades a las unidades de enseñanza de la Universidade Estadual. Estas actividades, iniciadas ya en el año 2003, habían servido de base para un conjunto de acciones de ampliación, que en el 2006 dieron comienzo a un programa de conferencias y seminarios que proyectó oportunidades concretas de desarrollo económico en las diferentes regiones del estado. El Vicerrectorado de Investigación y Posgrado, antes dotado de una existencia únicamente nominal, fue organizado y propició la creación, en poco más de un año, de varios grupos de investigación, que pronto captaron recursos para sus proyectos en las agencias de fomento nacionales. La Secretaría de Registros Académicos fue enteramente remodelada e informatizada, permitiendo que la UERGS pudiese, por primera vez, hacer un análisis fiable de los resultados académicos de sus alumnos.

El peso mayor de los cambios introducidos en la UERGS estuvo a cargo del Vicerrectorado de Enseñanza, que se responsabilizó de la introducción de un sistema de evaluación compatible con las exigencias de las universidades de modelo internacional, de la rectificación del perfil de los cursos, de la rectificación de currículos y del ajuste de los programas de asignaturas. Igualmente, el Vicerrectorado preparó, con

éxito, los procesos de reconocimiento, con el Conselho Estadual de Educação, de los diferentes cursos ofrecidos por la UERGS. Todos los cursos, autorizados parcialmente en el 2001 fueron reconocidos íntegramente en el 2005 y 2006. Trabajando con un equipo reducido, el Vicerrectorado de Enseñanza hizo un seguimiento minucioso y competente de todas las etapas de la reformulación y del funcionamiento de más de dos decenas de cursos ofrecidos por la UERGS entre el 2003 y el 2006. En esta labor, el Vicerrectorado de Enseñanza, con el apoyo del Vicerrectorado de Investigación y Posgrado, dio vida y vigor a un *ethos* de excelencia académica difícil de encontrar en universidades tan jóvenes como la UERGS.³⁰

El Estatuto de la Universidade Estadual fue reformado para ajustarse a las exigencias legales en vigor y a las alteraciones administrativas introducidas recientemente. Los nuevos estatutos, discutidos con la comunidad durante seis meses, habían sido aprobados por el Conselho Superior da Universidade que, ampliado, pasó a reunirse regularmente. Hasta entonces, se había reunido dos veces en 15 meses, apenas para refrendar decisiones ya implementadas por el Rectorado anterior. El nuevo Conselho Superior pasó a contar con la participación de representaciones de profesores, funcionarios y alumnos, que no estaban previstas en los estatutos elaborados por la primera Administración.³¹ En la misma línea de perfeccionamiento, la Administración de la UERGS se descentralizó parcialmente.

La segunda Administración de la UERGS había encajado con éxito otras tres iniciativas. En primer lugar un amplio programa de reforma y/o de transferencia de las instalaciones de las unidades de enseñanza situadas por todo el estado, que en casi toda su totalidad se encontraban, en enero del 2003, en condiciones muy precarias. Ninguna unidad dejó de recibir mejoras importantes y, en enero del 2007, las últimas pocas unidades con problemas de espacio físico adecuado tenían sus proyectos de reforma definidos, con los recursos correspondientes previstos en el presupuesto. No todas las soluciones halladas durante los cuatro años de la segunda Administración habían sido totalmente

29. Los resultados sólo habían sido menores porque, por imposición de la legislación que regulaba los contratos de los profesores y funcionarios, la UERGS se vio obligada, en dos ocasiones, a abrir nuevos procesos de selección de todos sus profesores y funcionarios, lo que provocó, en uno y otro caso, un giro (*turnover*) significativo de su marco funcional.

30. Hecho reconocido uniforme y unánimemente por todas las comisiones externas de profesores séniores, procedentes de las mejores universidades brasileñas, que habían asistido, con fines de evaluación, a los diversos cursos ofrecidos por la UERGS.

31. Cabe destacar que la participación de los profesores, funcionarios y alumnos en las actividades y proyectos de la UERGS fue, desde la creación de la universidad, comprometida y entusiasta. Equipos de evaluadores de otras universidades brasileñas destacadas habían sido unánimes al referirse a la implicación entusiasta de toda la comunidad académica con los procesos de enseñanza y proyectos de consolidación y ampliación de la Universidad, incluso teniendo en muchos casos que enseñar, trabajar y estudiar en condiciones físicas y financieras adversas.

satisfactorias, pero en ningún caso la solución encontrada dejó de introducir mejoras significativas en el estado en que estaban las cosas en enero del 2003.

En segundo lugar, la segunda Administración de la UERGS negoció con el Gobierno del Estado un aumento progresivo del grupo de recursos para la Universidad. Este grupo representó un incremento del 110% en el 2006, tomando de base el presupuesto efectivamente ejecutado del 2002.³² En tercer lugar, dio comienzo a los concursos para la adjudicación definitiva de los cargos de funcionarios y profesores, con la contratación de todo el cuerpo de funcionarios y la contratación de casi el veinticinco por ciento del claustro de profesores.³³

Por último, el Departamento de Proyectos Especiales, creado por la segunda Administración, diseñó una serie de proyectos destinados a brindar apoyo y autonomía financiera a la UERGS y a ampliar y uniformizar los espacios físicos a disposición de la Universidade Estadual. Estos proyectos, en términos de conocimiento, los está llevando a cabo la tercera Administración de la UERGS, investida en marzo del 2007.

4. Tareas y desafíos de las próximas administraciones

En esta última parte del trabajo, abandonaremos el tono descriptivo utilizado hasta aquí, para tejer algunas consideraciones de principio y política institucional más general.³⁴ En primer lugar, creemos necesario destacar que la UERGS, si bien no ha sido entendida o tratada como tal desde su creación, es sólo uno de los instrumentos de los que dispone el Gobierno del estado federado de Rio Grande do Sul para ejecutar su política en el área de ciencia y tecnología y de la enseñanza superior. En este mismo espacio actúan la Secretaría de Ciencia y Tecnología, los más de veinte puestos de desarrollo tecnológico distribuidos por el estado federado, una decena de institutos de investigación

dedicados a la agricultura, la salud, la electrónica avanzada, las energías alternativas, la producción de medicamentos, etc. También forman parte de este conjunto, la Fundación de Ayuda a la Investigación, con sus programas de financiación a la investigación básica, a la integración empresa-universidad, a las bolsas de iniciación científicas y otras formas de fomento. A este conjunto de instituciones hay que añadir aún varias formas de financiación indirectas y grupo de recursos para actividades de investigación y consultoría universitaria, promovidos por diversas secretarías de los estados federados a través de programas específicos. Los recursos destinados en los programas y actividades de esas instituciones y organismos públicos alcanzan una suma que asciende a unos 150 millones de dólares. La reorganización y la sumisión de los diferentes programas a una política común de ciencia y tecnología y enseñanza superior que contemple la integración de los recursos humanos disponibles, la ejecución integrada de programas afines y el uso compartido de recursos financieros en vista de unos objetivos comunes es una tarea urgente. Esta integración aportará recursos adicionales a la UERGS, bien sea en términos de valores financieros, o bien sea en términos de equipos y recursos humanos cualificados. Lo mismo, bien entendido, sirve para las demás instituciones y programas implicados.³⁵

En relación con la UERGS, pero también con una política eficaz y permanente de C & T (ciencia y tecnología), se hace necesaria la construcción de un consenso más allá de los partidos, respaldado por entidades que representen a la sociedad civil y destinado a garantizar la autonomía financiera y administrativa de la Universidade Estadual. Sólo este consenso podrá mantener la Universidade Estadual al margen de los enfrentamientos recurrentes y polarizaciones de partidos que vienen caracterizando Rio Grande do Sul en las últimas décadas. Existe, como se ha intentado demostrar, una oposición incurable entre el partidismo de la universidad y la promoción de su autonomía, autonomía sin la cual se vuelve incapaz de perseguir políticas a largo plazo que garanticen la transferencia de conocimiento e innovación a toda la sociedad.

32. Ejecución presupuestaria del 2006: 16.315.000 USD, frente a los 7.600.000 USD en el 2002.

33. El proceso de concursos y contrataciones de profesores debería concluir durante el segundo semestre del 2007.

34. Hasta ahora porque no es apropiado sugerir o dictar a sus sucesores la línea de conducta que deben escoger.

35. Con respecto a este punto, conviene educar a los diferentes órganos de la Administración pública del Estado para que lidien adecuadamente con las necesidades específicas de las instituciones universitarias y de investigación. Programas de educación científica centrados en la población en general pueden ayudar, sin duda, a la creación de una sensibilidad más tangible respecto de las exigencias del desarrollo científico y tecnológico. Estos programas deben estar dirigidos a profesores tanto de primero como de segundo, muchos de los cuales disponen de poco o ningún conocimiento científico e, incluso en algunos casos, de una actitud negativa con respecto al conocimiento científico.

En tercer lugar, la UERGS necesita recabar un conjunto organizado de información detallada sobre las características económicas, sociales, políticas y culturales de cada una de las regiones en las que está presente. Este esfuerzo debe hacerse junto con otras universidades e instituciones públicas y privadas interesadas. Por otra parte, la UERGS necesita organizarse para poner a disposición de las comunidades en las que opera, de forma útil, toda la gama de información y oportunidades de aprendizaje y transferencia de conocimiento para las que está capacitada. En este sentido, la creación de programas de formación continua, en particular para los que ya han acabado, puede ayudar a fortalecer la integración Universidade Estadual-Regiones.

Estos objetivos no serán alcanzados a menos que la UERGS adopte toda la gama de las nuevas tecnologías de educación, que van desde la implantación de procesos de enseñanza en aulas y laboratorios y la utilización eficiente de la enseñanza a distancia hasta la producción de material didáctico orientado a las necesidades específicas, etc. La experiencia parece demostrar que, en el ámbito de

la educación, debemos abandonar las sugerencias pedagógicas de carácter especulativo, ideológico o edificante, en favor del estudio y de la aplicación de tecnologías de enseñanza que se puedan confrontar con sus resultados y rectificar a partir de éstos, obtenidos en el aprendizaje de los alumnos. Ningún avance administrativo o político en la conducción de nuestras universidades producirá resultados relevantes sin la correspondiente actualización (*aggiornamento*) de las prácticas de enseñanza.

Una última reflexión sobre una dimensión intangible de la administración universitaria. Nos referimos a la tarea, frecuentemente olvidada, que forma parte de toda la conducción de la vida universitaria: la creación de valores académicos, fundados en el aprecio a la vida del espíritu, de la colaboración intelectual y de búsqueda desinteresada del conocimiento, que se realiza plenamente en sus contribuciones al enriquecimiento de la vida social compartida. Estos valores, frecuentemente en conflicto, muchas veces intangibles, constituyen el motor de la vida universitaria.

Cita recomendada

BOEIRA, NELSON (2007). «La implantación de una universidad tecnológica en Brasil: dificultades y desafíos». En: «Universidades y desarrollo regional: el desafío en la era de la globalización de la enseñanza superior» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 4, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<<http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/boeira.pdf>>

ISSN 1698-580X



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

Sobre el autor

Nelson Boeira

Profesor del Departamento de Filosofía y del Programa de Posgrado en Filosofía de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fue rector de la Universidade Estadual de Rio Grande do Sul (2003-2006), además de director presidente de la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fundación de Ayuda a la Investigación del Estado de Rio Grande do Sul) y secretario de Estado de Cultura del Estado de Rio Grande do Sul.



Monográfico «Universidades y desarrollo regional: el desafío en la era de la globalización de la enseñanza superior»

ARTÍCULO

Crear una universidad nueva en una ciudad media. El caso de la Université de la Rochelle

Guy Martinière

Fecha de presentación: julio de 2007

Fecha de aceptación: julio de 2007

Fecha de publicación: octubre de 2007

Resumen

La Universidad de La Rochelle se creó en 1993 dentro del marco del Plan Universidad 2000 puesto en marcha por el ministro de Educación nacional Lionel Jospin en 1990. Este plan estaba diseñado para ordenar el territorio occidental de Francia en respuesta a una fase excepcional de crecimiento del número de estudiantes. Situada en el centro de un triángulo formado por las metrópolis regionales y universitarias de Burdeos, Poitiers y Nantes, la Universidad de La Rochelle ha contribuido a dar nueva vida a la dinámica territorial de una «ciudad media». Concebida a partir de una estrategia original que se proponía crear una universidad «nueva», profesionalizadora, innovadora, europea y con la vista dirigida hacia el ámbito internacional, básicamente hacia las zonas «Asia-Pacífico» y «Américas», esta institución acoge a unos siete mil estudiantes cada año.

Asimismo, ha contribuido a la construcción de edificios universitarios que han modificado sustancialmente el paisaje urbano.

Este artículo pretende analizar los mecanismos de creación y desarrollo de una universidad, posibles gracias a la aplicación de una política pública de «descentralización» entre el Estado y las colectividades territoriales.

Palabras clave

universidades y regionalización, educación superior, Francia, nuevas universidades, desarrollo local, universidades

Creating a new university in an average city. The case of Université de la Rochelle

Abstract

La Rochelle University was founded in 1993 within the framework of the University Plan 2000 set in motion by the Minister for National Education, Lionel Jospin, in 1990. The Plan was designed to systematize western France in response

to an exceptional period of growth in the number of students. Situated in the centre of a triangle formed by the regional metropolises and university areas of Bordeaux, Poitiers and Nantes, La Rochelle University has helped to inject new life into the regional dynamics of an "average city". This institution receives around 7000 students per year and was originally conceived as a "new", professionalizing, innovative European university aimed at the international ambit, primarily the Asian-Pacific and American zones.

Keywords

universities and regionalisation, higher education, France, new universities, local development, universities

El 21 de enero de 1993 se publicó en el Diario Oficial de la República Francesa el decreto n.º 93-77 de 20 de enero «para la creación y organización provisional de la Université de la Rochelle». El decreto de creación de «la institución pública de carácter científico, cultural y profesional» estaba firmado por el primer ministro, Pierre Bérégovoy, el ministro de Estado, el ministro de Educación Nacional y Cultura, Jack Lang, y el ministro de Presupuestos, Martin Malvy.

La Université de la Rochelle se creó dentro del marco del Plan Universidad 2000 (U 2000). Puesto en marcha en junio de 1990 por iniciativa del ministro de Educación, Lionel Jospin, U 2000 se presentó como un «plan nacional de desarrollo y ordenación universitarios» y pretendía responder a una masificación de la enseñanza superior: ¿no debía el número de estudiantes en Francia pasar de poco más de un millón en 1980 a dos millones quince años después? Los años 1960-1970 habían conocido un gran movimiento de reformas de la enseñanza superior y de creación de universidades, pero la crisis de 1968 demostró las dificultades de adaptación de éstas; ahora, el Plan Universidad 2000 había programado la creación de seis universidades nuevas a partir de 1991, cuatro de las cuales en la región parisina (Versailles – Saint Quentin en Yvelines, Evry – Val d'Essonne, Marne la Vallée, Cergy-Pointoise) y dos en el norte (Universidad d'Artois y Universidad du Littoral). Así pues, la Université de la Rochelle era la séptima universidad. Con la creación, en febrero de 1995, de la Université de Bretagne-sud ubicada en las ciudades de Lorient y Vannes, la implantación de estas cuatro universidades fuera de Ile de France contribuyó al reequilibrio del territorio en el norte y en el oeste. ¿Acaso esta nueva ordenación universitaria del territorio no situaba el rechazo de la discriminación social y espacial de los estudiantes como uno de los criterios de eficacia de la democratización de la enseñanza superior?

Efectivamente, había llegado el momento de racionalizar las numerosas deslocalizaciones de sedes universitarias que

se habían multiplicado durante los años 1970 fuera de las grandes metrópolis regionales que concentraban las universidades. Numerosas «ciudades medias» de 20.000 a 100.000 habitantes habían acogido centros de primer ciclo, ya fuera mediante la creación de institutos universitarios de tecnología (IUT), o bien favoreciendo la implantación de sedes que ofrecían un diploma de estudios universitarios generales (DEUG). Deslocalizadas a partir de «universidades matriz», estas implantaciones habían generado una nueva malla territorial dinamizada por el grupo de presión reunido alrededor de la Fédération des Maires des Villes Moyennes (Federación de Alcaldes de Ciudades Medias; FMVM) sobre la base de un potencial de 185 ciudades en 1990. Pero mientras que la creación de las cuatro universidades nuevas del gran cinturón parisino contribuyó sobre todo a la descongestión del París intramuros, donde el estallido de la Sorbona a finales de los años 1960 no logró responder al aumento del número de estudiantes, la creación de cuatro nuevas universidades fuera de Ile de France representó una respuesta al déficit de implantación de sedes universitarias autónomas y de pleno ejercicio en las regiones del norte y del oeste enfrentadas a los retos de organización de la democratización de la enseñanza superior. Así pues, con el plan U 2000 los responsables del Estado transformaron las sedes deslocalizadas en «universidades nuevas» en varias ciudades medias de estas regiones. Sin duda alguna, un día deberán realizarse estudios comparativos y monografías mucho más exhaustivos que los simples informes redactados por el Comité Nacional de Evaluación para poder comprender mejor la postura y el proceso de toma de decisiones que han permitido su creación, así como su implantación y desarrollo entre 1991 y 1995. Evidentemente, se habían realizado estudios de este tipo complementarios a los diferentes informes dentro del marco de los trabajos de investigación, en particular acerca de los efectos territoriales del desarrollo universitario, por iniciativa de la Delegación para la Ordenación del Territorio y la Acción Regional (DATAR) y con la colaboración de los servicios del mi-

nisterio encargado de la enseñanza pública. Estos estudios han dado unos resultados valiosos. Por ejemplo, en el año 1998 se había publicado una síntesis de estos trabajos sobre «el impacto del plan U 2000 (1990-1995)» al tiempo que se trazaban los primeros perfiles del esquema Universidad del Tercer Milenio (U3M) para el período 2000-2006, como complemento de un *Atlas de la France universitaire* publicado en 1992 y de un informe coordinado por Armand Frémont, publicado en el 2004, que analizaba «la política pública de contractualización (1984-2002)» a propósito de las «universidades francesas en mutación», por iniciativa del Comisariado General del Plan. También se habían elaborado tesis doctorales que mostraban todo el interés de este tipo de investigaciones. Pero como ni la DATAR ni el Comisariado General del Plan ya no existen desde otoño del 2005 y en consecuencia no pueden financiar tales trabajos, ¿será necesario contar únicamente con el efecto memoria de las conmemoraciones de estas creaciones para promover nuevos trabajos? Éste fue el caso, por ejemplo, del coloquio organizado el 8 de octubre del 2001 por las cuatro instituciones de Ile de France con ocasión del décimo aniversario de su creación. Éste también fue el caso del suplemento del periódico *Vie universitaire* publicado en ocasión de la conmemoración del décimo aniversario de la

Université de la Rochelle en el 2003.¹ En cualquier caso, y sabiendo que el efecto memoria también puede tener sus ventajas, proponemos algunas reflexiones personales sobre la experiencia de creación de una de estas universidades nuevas, la Université de la Rochelle, e intentamos comprender algunos de los elementos que han permitido que una ciudad media acoja una universidad.²

I. Decidir la creación de la Université de la Rochelle (1990-1993)

Aunque la Université de la Rochelle tendrá en el año 2008 sólo quince años de existencia marcados por los tres mandatos de cinco años de sus rectores sucesivos, Yves Pimont del 1993 al 1998, Christian Eskénazi del 1998 al 2003 y Michel Pouyllau del 2003 al 2008, parece útil distinguir varios períodos destacados de su creación y de su desarrollo. Estos períodos se integrarán en un programa político nacional aplicado por el Estado. Hay que distinguir varios niveles de decisión. En primer lugar, el nivel de la planificación del territorio con los contratos de plan Estado-Región,

1. ARMAND FRÉMONT; ROBERT HÉRIN; JACQUES JOLY (1992). *Atlas de la France universitaire*. París: La Documentation française-Reclus. 270 pág.; *Développement universitaire et développement territorial. L'impact du Plan U 2000 (1990-1995)*. París: La Documentation française (1998). 209 pág.; ARMAND FRÉMONT (enero de 2004). *Les universités françaises en mutation: la politique publique de contractualisation (1984-2002)*. París: Commissariat général du Plan. 219 pág.; CHRISTELLE MANIFET (2004). *Gouverner par l'action. Le cas des politiques universitaires de la Rochelle, Albi et Rodez* (tesis de Sociología bajo la dirección de Daniel Filâtre). Universidad de Toulouse: Le Mirail. 550 pág.; «La Rochelle, 10 ans ou l'ambition du grand large». *Vie universitaire*. N.º especial, supl. 60, abril de 2003, 15 pág.; MAGALI PÉRONNEAU (2003). *La «réconciliation de l'université et de la ville: le cas de la Faculté des Lettres, Langues, Arts et Sciences Humaines (FLASH) de l'Université de la Rochelle»* (trabajo de licenciatura de Historia bajo la dirección de Laurent Vidal). Université de la Rochelle. 247 pág. Por otro lado, resulta útil consultar diferentes trabajos recientes sobre la iniciativa universitaria en Francia. A título de ejemplo, citaremos: CHRISTINE MUSSELIN (2001). *La longue marche des universités françaises*. París: PUF; GÉRARD EMPYAZ, RENNES (dir.) (2002). *Histoire de l'Université de Nantes (1460-1993)*. Presses universitaires. 364 pág. Obra publicada en ocasión del cuarenta aniversario de la creación de esta Universidad en 1962. Asimismo, entre los numerosos trabajos de CHRISTOPHE CHARLES (1994). *La République des universitaires (1870-1940)*. París: Seuil. 520 pág.; CHRISTOPHE CHARLES; JACQUES VERGER (1994). *Histoire des universités*. París: PUF. 128 pág.

2. Habiendo tenido la oportunidad de realizar investigaciones profundas en el momento de preparar mi tesis doctoral sobre la creación de las universidades brasileñas en los años 1930, analizando básicamente el impacto de la cooperación universitaria franco-brasileña dentro del campo de las ciencias humanas y sociales en el momento de la fundación de la Universidad de Sao Paulo, decidí participar en la creación de la Université de la Rochelle en el año 2003 aprovechando un procedimiento excepcional de traslado de la Université de la Sorbonne (París III) con traspaso del puesto de trabajo para medir, desde el interior, las posibilidades ofrecidas por este momento privilegiado que es el de la creación de una universidad.

GUY MARTINIÈRE (1973). *Contribution à l'étude de l'économie rétrospective du Brésil. Essai d'historiographie* (tesis doctoral de 3.er ciclo bajo la dirección de Frédéric Mauro). Nanterre: Universidad de París X. 800 pág.; (1986) *Le Brésil et l'Europe atlantique (XVIe-XVIIIe siècles). L'invention contemporaine de la «brasilianité»*. Nanterre: Universidad de París X. 2.241 pág.; (1982). *Aspects de la coopération franco-brésilienne. Transplantation culturelle et stratégie de la modernité*. París: Ed. de la Maison des sciences de l'homme. 224 pág.; (1985). *L'Amérique latine et le latino-américanisme en France*. París: L'Harmattan. 332 pág. (en colaboración con Jacques Chonchol); (1989). *France-Brésil. Vingt ans de coopération (science et technologie)*. Grenoble-París: PUG - IHEAL. 352 pág. (en colaboración con Luiz Claudio Cardoso); «Le Brésil dans les années 1930». En: JACQUES JULLIARD y MICHEL WINOCK (dirs.). *Dictionnaire des intellectuels français*. París: Seuil. Pág. 184-185, 1.259 pág. (2005). «Encore quelques remarques à propos des missions françaises». En: CARLOS BENEDITO MARTINS (dir.). *Dialogues entre le Brésil et la France. Formation et coopération académique*. Recife: Fondation Joaquim Tabuco. Pág. 485-495, 528 pág.

por ejemplo de 1989 a 1993 (10.º CPER), de 1994 a 1998 (11.º CPER) y del 2000 al 2006 (12.º CPER); después, el nivel de los planes específicos relativos a la enseñanza superior con el Plan Universidad 2000 (1990-1995) por iniciativa del ministro Lionel Jospin y de su consejero especial Claude Allègre; el de los planes regionales de enseñanza superior e investigación iniciados en 1995, cuando el ministro encargado de la enseñanza superior era François Fillon (1993-1995) y después François Bayrou (1995-1997); y el del Plan Universidad del Tercer Milenio (U3M) presentado en septiembre de 1998 por el ministro Claude Allègre. Por último, teniendo en cuenta la Ley Savary de 26 de enero de 1984 relativa a la enseñanza superior, un tercer nivel era el de una política de contractualización entre el Estado y las universidades. Si el primer esbozo de estos contratos había hecho referencia en un primer momento a la investigación, desde 1989 este esbozo se había generalizado a todo el conjunto de instituciones bajo la forma de contratos cuatrienales de instituciones repartidas en cuatro zonas geográficas de todo el territorio. Integrar la creación y el desarrollo de las universidades nuevas dentro de estos diferentes programas no resultaba fácil, ya que la creación y la evolución de estas nuevas instituciones también tenían que integrarse dentro de un contexto político local y regional.

En la Rochelle, una de las principales figuras de estos actores políticos fue indudablemente la de Michel Crépeau, reelegido alcalde radical-socialista de izquierdas de la ciudad de manera continua desde 1971 y que había iniciado su quinto mandato en marzo de 1989 al frente del ayuntamiento. Elegido y reelegido diputado desde 1973, había sido candidato a las elecciones presidenciales de 1981 y varias veces ministro en los gobiernos de Pierre Mauroy, primero ministro de Medio Ambiente de 1981 a 1983 y después de Artesanía y Comercio antes de ser nombrado ministro de Justicia en febrero-marzo de 1986 dentro del Gobierno de Laurent Fabius. En relación directa y estrecha con el presidente de la República François Mitterrand durante sus dos septenios (1981-1988 y 1988-1995), Michel Crépeau iba a experimentar un revés electoral en las elecciones legislativas de marzo de 1993. Pero este primer revés tuvo lugar algunas semanas después del anuncio de la creación de la Université de la Rochelle el 20 de enero de 1993, a favor de la cual él había contribuido muy activamente. En este momento se planteaba pues la cuestión de la verdadera puesta en marcha y del funcionamiento de esta «universidad nueva». Entre los demás actores regionales con los que el alcalde de la Rochelle, a pesar de las oposiciones políticas, tuvo que colaborar para obtener un consenso sobre los grandes expedientes del desarrollo local, el senador François Blaizot presidía el Consejo General de la Charente

Marítima desde 1985 y Jean-Pierre Raffarin, futuro primer ministro, presidía el Consejo Regional de Poitou-Charentes.

¿Cómo se tomó, pues, la decisión de crear esta Universidad nueva el 20 de enero de 1993? Hasta el año 1990, los debates y las medidas relativas al desarrollo universitario de la Rochelle se plantearon, igual que para todas las ciudades de tamaño medio, en términos de deslocalización. La Université de Poitiers, la «universidad matriz», había establecido en la región de Poitou-Charentes cuatro sedes de enseñanza superior: la Rochelle, Niort, Angoulême y Châtellerault. En la Rochelle, la cuestión universitaria se encontraba integrada dentro de una estrategia de «reconversión económica, industrial, social y urbana» como consecuencia de la crisis que había sufrido la economía en los años 1970-1980.

Esta estrategia estaba articulada sobre un anclaje territorial dentro de un verdadero barrio de la ciudad que tenía que reurbanizarse. Este barrio tenía sesenta y dos hectáreas y estaba situado cerca del viejo puerto del centro de la ciudad y del puerto de recreo de Minimes. Era necesario rehabilitar la zona denominada la «marisma perdida» y la «ciudad de madera», donde la Universidad iba a encontrar los terrenos para su construcción. La urbanización y el desarrollo de este territorio gracias a las reservas territoriales obtenidas por desclasificación del dominio público marítimo fueron confiados a una sociedad creada el 6 de febrero de 1990, la SEMER, que reunía la ciudad de la Rochelle, el SIVOM y la Cámara del Comercio y la Industria. La SEMER (Sociedad de Economía Mixta de Estudio de la Rochelle) estaba presidida por el alcalde Michel Crépeau y su vicepresidente era Maxime Bono, el primer teniente de alcalde. El SIVOM, sindicato mancomunal de vocación múltiple, se convertiría primero en la Communauté de villes (Comunidad de Ciudades; CDV) en diciembre de 1992 con competencias en materia de urbanización urbana y organización universitaria y después en la Communauté d'agglomération (Comunidad de la Conurbación; CDA) de la Rochelle en el año 2000, de acuerdo con la evolución de la legislación nacional sobre la mancomunidad.

Así, en 1990, alrededor de una ciudad que se afirmaba como de «alta definición», los proyectos integrados dentro del décimo Contrato de Plan Estado-Región (CPER) de 1989 se encontraban localizados dentro de un territorio que reagrupaba un «parque tecnológico» con dos centros tecnológicos, uno dentro del área de la arquitectura y la industria náutica y el otro dentro del área agroalimentaria, y sobre todo un polo de innovación económica de 4.000 m², el «Technoforum», un edificio de arquitectura geométrica que simbolizaba la modernidad. Este Technoforum se convertiría más tarde en la sede de la Presidencia de la universidad. Este territorio

concentraba también un «parque de la francofonía» que incluía un colegio universitario francófono, así como un centro de formación destinado a los extranjeros (Eurocentre), una residencia universitaria para estudiantes y un instituto de hostelería. Por último, un primer esbozo de un «parque universitario» incluía el Instituto Universitario de Tecnología (IUT), cuyo primer departamento había sido creado en 1969, una escuela superior de comercio (1986), una escuela de ingeniería, la Escuela de Ingeniería de Sistemas Industriales (EIGSI), cuya construcción empezó en 1991, y un edificio destinado a albergar la deslocalización de un DEUG de derecho (1990) de la Université de Poitiers, junto con alojamientos estudiantiles. Si la Escuela de Comercio y la Escuela de Ingenieros se beneficiaron de una financiación exclusiva de las colectividades locales por iniciativa del Consejo General de Charente Marítima y de la Cámara del Comercio y la Industria, la Université de Poitiers, además de la instalación de tres licenciaturas de Ciencias y Técnica (MST) especializadas en la profesionalización dentro del sector agroalimentario, la informática y la hostelería, se ofreció deslocalizar los primeros ciclos de Ciencias (DEUG A y B) al empezar el curso universitario de 1991. El número de estudiantes de la Rochelle en el año 1989 era de 1.500 para un núcleo urbano del orden de 116.000 habitantes; el núcleo urbano de Angoulême tenía unos 103.000 habitantes y el de Niort unos 66.000, mientras que el de Poitiers, con 119.000 habitantes, concentraba a más de 27.000 estudiantes. Para la década siguiente, entre 1990 y el 2000, los cálculos de aumento del número de estudiantes en la región eran de 15.000 a 20.000 estudiantes suplementarios. ¿La Université de Poitiers estaba en condiciones de absorberlos? ¿La estrategia de deslocalización aplicada era suficiente? ¿Era posible plantear la cuestión de la creación de una segunda universidad en Poitou-Charentes, pero ¿dónde tenía que ubicarse?

Después del lanzamiento del Plan U 2000 por parte del ministro Lionel Jospin y de su consejero especial Claude Allègre, en junio de 1990, y cuando los debates sobre la ordenación universitaria del territorio alcanzaban su apogeo entre julio y septiembre, el nuevo rector de la academia de Poitiers, Xavier Greffe, elaboró un «esquema regional de ordenación de la enseñanza superior» cuyas conclusiones, presentadas en octubre, preconizaban la creación de una segunda universidad en Poitou-Charentes. Según el informe, su implantación sólo podía ser en la Rochelle, ya que el «número de estudiantes de bachillerato de los centros de enseñanza de la Rochelle era comparable al de Poitiers». Para promover la decisión del ministerio, y apoyándose en las conclusiones del informe del rector, Michel Crépeau

no dudó en intervenir mediante carta con fecha de 28 de marzo de 1991 ante el presidente de la República, François Mitterrand. El 7 de mayo de 1991, una circular del ministro Lionel Jospin anunciaba que la creación de una universidad en la Rochelle tenía que preverse «por su imagen», sumándose así a las otras seis universidades previstas por el Plan U 2000. Pero la fecha programada para su creación podía parecer lejana: 1995. De cualquier modo, el 12 de octubre de 1991 se firmó el convenio U 2000 entre el Estado y la Académie de Poitiers: las negociaciones financieras iniciadas entre el Estado y las colectividades debían tener en cuenta estas nuevas medidas, incluyendo la movilización de fondos europeos de desarrollo económico (FEDER) desde Bruselas.

No obstante, no fue hasta enero de 1992 cuando el ministro Lionel Jospin adoptó dos medidas a fin de permitir la creación de esta universidad como una excepción dentro de la ley Savary de enseñanza superior de 1984. El 9 de enero de 1992 se constituyó un comité de orientación de treinta miembros destinado hacer un seguimiento de la misión de reflexión sobre el proyecto de la universidad nueva. El 14 de enero de 1992 se nombró a Bernard Bobe encargado de la misión para la creación de la universidad. El Comité de Orientación, formado por personalidades reconocidas de ámbito nacional, estaba presidido por Michel Albert, antiguo comisario del plan y presidente de Assurances Générales de France (AGF). Bernard Bobe era profesor de Economía en una gran escuela, la Ecole Centrale, y era especialista en planificación del desarrollo local. Los dos conocían bien la región, ya que el primero era originario de Vendée, igual que Michel Crépeau, y el segundo era originario de la Charente.

Para acelerar la creación de la universidad y adelantar de una manera significativa la fecha de 1995 programada en el Plan U 2000, Michel Crépeau aprovecharía la celebración de la cumbre franco-alemana en la Rochelle en mayo de 1992 y la asistencia del presidente Mitterrand y del canciller Helmut Kohl. El 22 de mayo se organizó una ceremonia espectacular consistente en la colocación de la primera piedra de la universidad, asociando así a los nombres de los dos jefes de Estado los nombres de los presidentes de tres colectividades locales, entre ellos, evidentemente, el alcalde de la Rochelle, el presidente del Consejo General de la Charente Marítima, François Blaizot, y el presidente del Consejo Regional de Poitou-Charentes, Jean-Pierre Raffarin.

En octubre de 1992, Bernard Bobe envió al ministerio un documento de «orientaciones estratégicas para la Université de la Rochelle» aprobado por el Comité de Orientación. En este documento se especificaba que la Université de la Rochelle «no será ni una universidad adicional de tamaño medio ni una gran escuela francesa de característi-

cas bien conocidas, sino una universidad de tipo europeo». ³ Esta universidad tenía que ser «profesionalizadora» (50% de los estudiantes), «innovadora» en el plano pedagógico, «europea» y con vocación internacional (Asia-Pacífico), apoyándose en una investigación de base dirigida y tecnológica, y desarrolladora de la formación continua. Estas orientaciones estratégicas mostraban unas diferencias sensibles respecto a las líneas directrices del contrato de institución que la Université de Poitiers negociaba por su lado con el ministerio. Así pues, entre la Université de Poitiers y el proyecto estratégico que tenía que permitir la creación de la Université de la Rochelle las orientaciones eran muy diferentes. ¿Era aún posible decir que la Université de Poitiers podía desempeñar un papel de «universidad matriz»?

Fue el 20 de enero de 1993, dos años antes de la fecha programada por el Plan U 2000, cuando se publicó el decreto de creación de la Université de la Rochelle.

2. Organizar provisionalmente una universidad nueva (1993-1998)

Algunas semanas después, a finales de marzo del 2003, las elecciones legislativas iban a comportar un cambio de mayoría en la Asamblea Nacional y a provocar un nuevo período de cohabitación. Edouard Balladur, primer ministro, sustituyó a Pierre Bérégovoy, y François Fillon heredó la enseñanza superior dentro del nuevo Gobierno. Ahora bien, el decreto de creación de la Université de la Rochelle de 20 de enero de 1993 hacía referencia a una «organización provisional» de la institución en un plazo de cinco años, es decir, 1998, momento en el cual el proyecto de nuevos estatutos tenía que someterse al ministro responsable de la enseñanza superior.

Estos estatutos provisionales pusieron de manifiesto, en primer lugar, que la universidad tenía un carácter «pluridisciplinario» basado en tres núcleos: un núcleo de Ciencias y Tecnología, un núcleo de Derecho y un núcleo de Letras y Ciencias Humanas; éstos reunían los departamentos de formación, los laboratorios de investigación y el Instituto Universitario de Tecnología. Los debates sobre el reconocimiento de estos tres núcleos habían sido muy controvertidos. Habían permitido discutir sobre las opciones de una universidad temática vinculada al litoral y al mar, de una universidad tecnológica según el modelo de la Université

de Compiègne, y de una universidad generalista capaz de garantizar la enseñanza superior a todos los alumnos de instituto después del bachillerato, asegurando así una misión de proximidad de la formación de toda la enseñanza secundaria de la Rochelle. Esta cuestión de la estrategia pedagógica tenía que abordarse durante la década posterior a la implantación de la Universidad. Además, aún tiene sus consecuencias en el desarrollo actual de la Universidad incluso después de quince años de existencia. Si la implantación de un núcleo de Derecho y de uno de Ciencias ya estaba esbozada con la apertura de las enseñanzas deslocalizadas de los DEUG de Derecho y de Ciencias desde 1991, la apertura de un núcleo de Letras y Ciencias Humanas planteaba un problema completamente nuevo. Tenía que establecerse con la apertura de un DEUG de Ciencias Humanas al inicio del curso en septiembre de 1993 y estaría orientado de manera limitada sólo a dos disciplinas, la Historia y la Geografía, para ir creciendo después con la apertura de otras enseñanzas de idiomas y de letras en los años sucesivos. El equilibrio entre los tres núcleos de la Universidad ha sido siempre un problema recurrente. Ello tenía que marcar las estrategias de crecimiento de la institución.

Estos mismos estatutos provisionales habían permitido, en segundo lugar, constituir un modelo específico de gobierno de la institución como excepción a la Ley Savary de 1984: había un consejo de orientación, un consejo de universidad y un administrador provisional.

Al Comité de Orientación de 1992 le sucedió un Consejo de Orientación formado también por treinta miembros. El ministro con competencias en enseñanza superior e investigación nombró a siete personalidades; nueve fueron nombradas por el ministro que representaba las actividades económicas y sociales, aunque seis de ellas fueron nombradas a propuesta de las colectividades territoriales (dos a propuesta del presidente del Consejo Regional de Poitou-Charentes, dos a propuesta del presidente del Consejo General de la Charente Marítima y dos a propuesta del presidente del SIVOM de la Rochelle); siete personalidades representaban directamente a las colectividades territoriales, de las cuales dos representaban a cada una de las colectividades territoriales, más el alcalde de la ciudad de Rochefort; y finalmente, siete personas representaban al personal y estaban nombradas por el ministro, de las cuales cuatro procedían de la enseñanza superior y de la investigación, dos eran profesores universitarios, una representaba al personal administrativo, a los técnicos y a los obreros

3. BERNARD BOBE (1992). *Orientaciones estratégicas para la Université de la Rochelle, misión de implantación, 15 de octubre de 1992.*

(IATOS) y dos representaban a los usuarios, es decir, a los estudiantes. El rector de la Académie de Poitiers y el administrador provisional de la Universidad asistían a las sesiones de este consejo de orientación, cuyo presidente era nombrado por el ministro.

El Consejo de Universidad estaba formado por treinta y un miembros. Diecinueve de los elegidos representaban al personal y a los usuarios, entre los cuales había doce docentes (seis profesores y otros seis docentes, de los cuales cuatro eran profesores e investigadores), tres representantes del personal IATOS y cuatro estudiantes; cinco de ellos eran nombrados por el ministro con competencias en actividades económicas y sociales y seis de ellos representaban a las colectividades territoriales. El Consejo de Universidad ejercía las competencias de los tres consejos de la Ley de 1984 (Consejo de Administración, Consejo Científico y Consejo de Estudios y Vida Universitaria). Éste estaba presidido por el administrador provisional nombrado por el ministro. Este administrador ejercía las competencias atribuidas a los rectores universitarios.

El administrador provisional fue nombrado por el ministro François Fillon a finales de junio de 1993, concretamente el 25 de junio: Yves Pimont, profesor de Derecho público, llegó del centro universitario de Nueva Caledonia, que él había contribuido a crear y dirigir. A él le correspondió ejecutar el desarrollo de la universidad y aplicar el proyecto pedagógico ideado por Bernard Bobe a las realidades de su funcionamiento.

A partir de esta «organización provisional» él creó un plan de gobierno muy original dentro del sistema universitario francés regido por la Ley de enero de 1984 sobre la enseñanza superior: la representación de las colectividades territoriales, sobre todo dentro del Consejo de Orientación pero también dentro del Consejo Único de Universidad, fue una medida sin precedentes dentro del modo de gobierno clásico de las demás universidades francesas. Este nuevo modo de gobierno puso de relieve, por un lado, el peso de los miembros externos nombrados por la institución y que representaban a los actores económicos y sociales, y por otro lado, el peso de las colectividades territoriales con relación al Estado, lo cual era un buen reflejo de la voluntad de estas colectividades de crear la institución, sobre todo la de la ciudad de la Rochelle y en menor medida la del Consejo General de Charente Marítima. La región de Poitou-Charentes, muy marcada por la influencia de la Université de Poitiers, terminó por aceptar la apertura de una segunda

universidad en la Rochelle dentro de su territorio. Sin la financiación combinada de las colectividades y del Estado para la construcción de edificios y equipos sobre la base de una proporción de 50-50, financiación que conoció algunas excepciones, la Université de la Rochelle nunca habría llegado a existir. ¿Una experiencia de este tipo podía revelarse útil para comprender los mecanismos de funcionamiento entre el Estado y las colectividades territoriales dentro de lo que se conoce como el «movimiento de descentralización» en un momento en que en materia de enseñanza superior el Estado mantenía la exclusividad de sus competencias en las relaciones con las instituciones enfrentadas a la cuestión de su autonomía?

3. Las crisis de desarrollo de la universidad nueva (1995-1998)

Una vez terminada la fase de combate para la creación de la universidad que había caracterizado los años 1991-1993, ¿cómo iba a poder conducir la institución, dotada de unos estatutos provisionales, los primeros años de su desarrollo?

Ante todo, en cuestión de cuatro años el número de alumnos matriculados pasó de los 3.465 de 1993 a los 5.346 de 1996; es decir, un aumento del 55%. Mientras que el alumnado del núcleo de Derecho aumentaba discretamente, pasando de los 952 estudiantes a los 1.062, a quienes se sumaban, no obstante, los 199 estudiantes del (Instituto Universitario Profesional; IUP) de Comercio y Distribución, el alumnado del núcleo de Ciencias pasaba de los 1.159 a los 1.940, a quienes se sumaban los estudiantes de los dos IUP de Ingeniería Civil (94) y de Informática (175). Por el contrario, el número de estudiantes prácticamente se había cuadruplicado en el núcleo de Ciencias Humanas, cuyo nombre era el de Facultad de Lenguas, Artes y Ciencias Humanas, que respondía a las siglas FLASH, pasando de 217 a 875. El alumnado de los cuatro departamentos del IUT, formación selectiva, se mantuvo cerca de los 800 estudiantes. En resumidas cuentas, al cabo de cuatro años, la Universidad nueva de la Rochelle asumió su función de universidad de proximidad generalista. También mostró su orientación de profesionalización con la creación de tres IUP, formaciones Bac + 2 a Bac + 4,⁴ con un alumnado que rondaba los 500 estudiantes si se tenía en cuenta la licenciatura científica y técnica (MST) de

4. Bachillerato ampliado de 2 o 4 años de enseñanza superior.

Ingeniería Alimentaria; es decir, aproximadamente el 10% de los estudiantes. No obstante, este aumento del número de estudiantes tenía tendencia a estabilizarse después de un fuerte crecimiento.

Sin embargo, en 1996, este crecimiento acelerado que había justificado la creación de la universidad no tardaría en provocar unas crisis que se manifestaron en relación con los recursos: construir locales nuevos, obtener nuevas plazas de profesores y reajustar el presupuesto de funcionamiento. Al empezar el curso de 1996, el alumnado de derecho disminuyó un 12% y el de ciencias sólo aumentó un 2%, mientras que el crecimiento de la FLASH siguió siendo muy elevado, cercano al 40%. Este crecimiento del alumnado de la FLASH se explicaba por la apertura en el curso 1995 del primer año de un DEUG de Letras y Lenguas llamado «Lenguas extranjeras aplicadas» (LEA) en la especialidad de inglés-chino. La aplicación de la enseñanza de lenguas estaba orientada al comercio internacional y se basaba en una doble combinación original de las lenguas, por una parte dentro de un área geocultural concreta, y por otra parte con un complemento disciplinario entre las lenguas y las ciencias humanas y sociales. La especialidad inglés-chino apuntaba de manera específica al área cultural «Asia-Pacífico» en correspondencia con las recomendaciones prioritarias de las orientaciones estratégicas del consejo de orientación establecidas desde 1992; a esta especialidad le seguiría la de inglés-indonesio del año siguiente. Sin duda alguna, el objetivo de profesionalización habría sido el de crear un IUP específico sobre la zona de Asia Pacífico, pero la época de creación de los IUP tan querida por el consejero especial de Lionel Jospin, Claude Allègre, ya no estaba a la orden del día del ministerio después de 1993, y habría que esperar hasta 1997 y a las elecciones legislativas que comportaron una nueva cohabitación entre el presidente Chirac y su primer ministro Lionel Jospin, momento en que Allègre se convirtió en ministro de Educación, para que fuera posible una nueva oportunidad de creación de IUP. Mientras tanto, en la FLASH, a la especialidad LEA le siguió en 1998 una fórmula trilingüe de inglés-español-portugués aplicable al área «Américas».

No obstante, desde 1994, el ritmo de construcción de nuevos edificios había seguido apenas el ritmo de crecimiento del número de estudiantes, aun a pesar de los repetidos reajustes de financiación realizados dentro del marco del XI.º contrato de Plan Estado-Región (1994-1998) bajo la presión de las colectividades territoriales. En octubre de 1996, se inauguró el primer edificio de la FLASH, de 2.900 m², que permitió acoger a los estudiantes de Historia y Geografía que hasta entonces habían estado provisional-

mente en los locales de una escuela primaria situada junto al barrio popular de Mireuil. Al empezar el curso 1998, se abrió un nuevo edificio de la FLASH de 3.300 m²; así pues, con un poco más de 6.000 m² se podía acoger a 1.900 estudiantes. Estos edificios de la FLASH se hallaban en la parte antigua de la ciudad de madera, junto a la dársena y al puerto del centro de la ciudad, al lado de la biblioteca universitaria, cuyo proyecto de instalación lindaba con el edificio de la mediateca municipal. Este proyecto se había concebido durante la época en que el ministerio de Jack Lang de 1992-1993 tenía a su cargo la educación nacional y la cultura. Dicho de otra manera, dentro del plan de ordenación de la Rochelle alrededor de la ciudad de madera y de la «marisma perdida», un conjunto de edificios universitarios actuaba como nexo de unión entre el centro de la ciudad y Minimes (véase el mapa) apoyándose en las construcciones de la FLASH y de la biblioteca universitaria. La FLASH, con la organización de cursos y conferencias sobre Historia del arte y diferentes diplomas universitarios (DU) abiertos al público de la Rochelle, estableció una fuerte relación entre la universidad y la ciudad. La universidad desempeñó así un papel cultural fundamental abriéndose a la ciudad.



Figura 1. La sede universitaria en el año 2007 y su inserción dentro de la ciudad de la Rochelle

Pero en 1996 los dos grandes problemas de la universidad eran el déficit de plazas de profesores investigadores, así como de administrativos y técnicos, y la insuficiencia de la dotación anual de funcionamiento (DGF) calculada sobre el número de alumnos del año anterior ($n-1$). Las negociaciones del plan de recuperación a cuatro años en plazas de profesores-investigadores que se llevaron a cabo

en 1996 después de una dura huelga de finales de 1995 iban a poner de manifiesto la existencia de relaciones de fuerza tensas entre el personal y los estudiantes por un lado, el administrador provisional por otro y el ministerio, donde el ministro François Bayrou había sustituido a François Fillon dentro del Gobierno de Alain Juppé después de la elección de Jacques Chirac a la Presidencia de la República el 7 de mayo de 1995.

Estas relaciones de fuerza tensas también se manifestaron en el Gobierno de la institución y el funcionamiento de los consejos, tanto en el Consejo de Orientación como en el Consejo de la Universidad, donde la representación de las colectividades territoriales era notable. Mientras que la comunidad de ciudades (CDV) de la conurbación de la Rochelle quería continuar desempeñando el papel dinámico de «desarrollador urbano» incluido dentro de la enseñanza superior contribuyendo a crear un nuevo tipo de campus integrado dentro de la ciudad, las crisis que se atravesaban en cuestión de recursos de funcionamiento y de insuficiencia de atribuciones de las plazas otorgadas por el Estado hicieron que sus representantes analizaran con desconfianza el papel del administrador provisional. En 1997, una misión de evaluación de las universidades nuevas llevada a cabo por el Comité Nacional de Evaluación (CNE) tenía que redactar un informe sobre la Université de la Rochelle que iba a desencadenar muchas reacciones.

La confrontación entre el diagnóstico establecido por el CNE basándose en los criterios de análisis favorables al funcionamiento del conjunto de las universidades repartidas por el territorio nacional y los primeros resultados aplicados a partir de las orientaciones estratégicas de la Université de la Rochelle constituían un punto crítico. Si bien el papel de la universidad de proximidad, e incluso el de la universidad profesionalizadora, estaba reconocido y se había destacado la escasez de los recursos concedidos por el ministerio, la crítica más notable de las evaluaciones hacía referencia al déficit de las actividades de investigación. En efecto, menos del 2% de los estudiantes estaba matriculado en tercer ciclo en 1996, y de los once laboratorios de la universidad el ministerio había reconocido sólo a ocho. Si bien los núcleos de Derecho y FLASH fueron especialmente criticados desde este punto de vista, los evaluadores, teniendo en cuenta la extrema juventud de estas formaciones, aconsejaban al ministerio que intentara la creación de una Casa de las Ciencias y del Hombre para reforzar las actividades de investigación en estos dos

sectores. Constatando por otro lado que el Consejo de Orientación no estaba desempeñando realmente su papel dentro del ámbito estratégico, el informe del CNE evocó la urgencia de que la universidad nueva pasara a disponer de un estatuto de pleno ejercicio dentro del marco de una «vuelta a la Ley de 1984».⁵

Así pues, estos últimos meses de 1997 y los primeros de 1998 se dedicaron a la elaboración de unos estatutos de la universidad conformes a la Ley de 1984. Las elecciones a los tres consejos tradicionales tuvieron lugar el 31 de marzo de 1998 y el primer rector de la universidad, Christian Eskenazi, un químico y exvicepresidente de la Université de Paris XI Orsay, fue elegido en mayo de 1998.

La época de «la universidad nueva» había concluido.

4. El impacto del desarrollo de la universidad: de la universidad «nueva» a la «pequeña» universidad (1998-2003)

Con el paso de una organización provisional en 1993 a unos estatutos de 1998 conformes a la Ley Savary de enseñanza superior que regía sobre todo el conjunto de las universidades francesas, la Université de la Rochelle había pasado de ser una universidad nueva a ser una universidad de pleno ejercicio de derecho común. Las relaciones privilegiadas establecidas entre las colectividades territoriales y básicamente con la comunidad de las ciudades de la conurbación de la Rochelle durante su fase de creación no podían sino desarrollarse de una manera diferente, e aun cuando, después de las elecciones legislativas de marzo de 1997, una nueva fase de cohabitación había llevado al presidente Jacques Chirac a nombrar a Lionel Jospin como primer ministro y Claude Allègre estaba al frente de la enseñanza pública y la investigación. Por otro lado, si bien Michel Crépeau había sido elegido de nuevo diputado en marzo de 1997, una dolencia cardiaca lo apartó de los bancos de la Asamblea Nacional el 23 de marzo de 1999 y su primer teniente de alcalde, Maxime Bono, le sucedió en la Alcaldía. Así pues, el rector recién elegido de la universidad y su equipo ya no podían pretender seguir valiéndose de unas relaciones específicas con las colectividades para promover el desarrollo de la institución.

5. Informe del CNE, septiembre de 1997, página 28.

Por ejemplo, se estableció un convenio local a tres años entre la universidad y la Communauté de villes (CDV) que contribuía de manera complementaria a la financiación de la construcción de edificios por parte del CPER. Este convenio local, inspirado en el modelo del contrato cuatrienal de institución con el ministerio, identificaba los ejes estratégicos considerados como necesarios para el desarrollo del territorio: éste era el caso de la profesionalización de la formación, de la movilidad internacional de los estudiantes hacia Asia y de ciertos equipos de investigación. Por otra parte, sobre este último punto las tres colectividades (región, departamento y ciudad) realizaron un esfuerzo particular de financiación de ayudas a la investigación a lo largo de tres años a favor de los doctorandos, aumentando de manera significativa en una relación de 1 a 3, o incluso de 1 a 4, el número de ayudas para tesis concedidas por el ministerio a la escuela doctoral.

Pero la aplicación de los nuevos estatutos llevaría sobre todo a la instauración de una fase de relaciones clásicas entre el ministerio y la universidad. A partir de este momento, estas relaciones pasarían por la elaboración de un contrato cuatrienal de institución que se convertiría en la norma para su funcionamiento. Con todo, la preparación del 12.º contrato de Plan Estado-Región (2000-2006) dio a la región de Poitou-Charentes unos ciertos márgenes de iniciativa para favorecer el progreso de las dos universidades de su territorio, una de las cuales era la de la Rochelle; además, la aplicación del plan U3M por parte del ministro Claude Allègre, aunque éste afectara básicamente a las universidades de la región parisina, dejó creer en la esperanza de un nuevo dinamismo.

Así pues, se cerraron dos contratos de institución entre el ministerio y la universidad: uno, transitorio, firmado en enero de 1999, comprendía el período 1998-1999 y concluía el período 1996-1999, durante el cual el administrador provisional no había sido capaz de obtener su materialización; el otro, votado por el Consejo de Administración de la universidad el 18 de diciembre del 2000, comprendía los cuatro años entre 2000-2003. Este contrato identificaba cuatro puntos prioritarios.

En primer lugar, aceptaba hacer evolucionar la oferta de formación dentro de una gestión de democratización, de inserción y de apertura hacia el ámbito internacional complementando esta oferta de formación en los ciclos primero, segundo y tercero. La universidad reafirmaba pues su orientación de profesionalización y confirmaba su prioridad hacia la región Asia Pacífico al tiempo que mostraba nuevas aperturas hacia las Américas (Quebec y Brasil).

En segundo lugar, la universidad pretendía desarrollar una investigación de calidad hacia temáticas identificadas: el litoral y el espacio marítimo, el turismo y el patrimonio,

el ámbito agroalimentario y las biotecnologías, el medio ambiente y las nuevas herramientas de conocimiento relacionadas con la imagen y la informática. La universidad se dotaba de una escuela doctoral pluridisciplinaria para incorporar a los doctorandos y aspiraba a establecer colaboraciones con los grandes organismos de investigación, básicamente el CNRS. Se instauró en paralelo una dinámica de valorización de la investigación, en particular dentro del ámbito de las transferencias de tecnología y en coordinación con los proyectos de incubadora financiados por las colectividades territoriales (departamento y región) y los proyectos de creación de empresas. Esta segunda prioridad se presentó como una respuesta al informe del Comité Nacional de Evaluación.

En tercer lugar, se prestó una atención especial al éxito, la acogida, la movilidad y a la calidad de la vida estudiantil, tanto dentro del ámbito de las innovaciones pedagógicas como en el de la vida cultural y deportiva. Se demostró claramente un esfuerzo a favor de la política documental. Hacía falta animar a los estudiantes europeos a venir a estudiar a la Université de la Rochelle y fomentar la movilidad de los estudiantes de la Rochelle básicamente hacia la zona de Asia Pacífico a través de un dispositivo financiero original instaurado con las colectividades.

Así, dentro de la aplicación de una política de gestión y de medios al servicio de las ambiciones de la universidad, se afirmaron nuevos proyectos de desarrollo alrededor de varias estructuras nuevas: estos proyectos articulados en el 12.º contrato del Plan Estado-Región tenían que suponer la construcción de nuevos edificios consagrados también al desarrollo de un núcleo de comunicación, multimedia y redes, y de un núcleo de gestión, dirección, hostelería y turismo. Cada una de estas tres unidades de formación e investigación (UFR), que a partir de este momento tenían que sustituir los tres núcleos de Derecho, Ciencia y Tecnología, y Lenguas, Artes y Ciencias Humanas (FLASH), tenía que encontrar dentro de estos proyectos materia para una nueva expansión.

Conclusión

En el año 2002, el alumnado de la universidad llegó a la cifra de 6.325 estudiantes. Así pues, prácticamente se había doblado en diez años desde la creación de la institución. Entre los diferentes actores, parecía claro que no se iba a alcanzar la cifra de 8.000 a 10.000 estudiantes prevista en el momento de proyectar la creación de la universidad, teniendo en cuenta la baja demografía constatada a nivel

nacional. Pero aún existía potencial de crecimiento, básicamente en Letras, Lenguas, Arte y Ciencias Humanas, donde la FLASH concentraba el 30% de los alumnos en comparación con el 25% de Ciencias y el 18% de Derecho. Más de una tercera parte de los estudiantes estaban matriculados en las formaciones de profesionalización, de los cuales un 12% estaban matriculados en los siete IUP con los que contaba la universidad en aquellos momentos. El número de estudiantes matriculados en tercer ciclo superaba los 500, de los cuales la mitad correspondía a DEA y a los doctorandos. Estos últimos llegaron incluso a los 140, cuando en el año 2001 la universidad sólo contaba con 29.

La universidad también se benefició de cerca de 370 plazas de profesores y de cerca de 300 plazas de IATOS; una tercera parte de estas últimas estaba remunerada directamente por la universidad gracias a que su baja dotación de personal hizo aumentar de manera notable el presupuesto de funcionamiento. En el momento de cerrar un tercer contrato cuatrienal de institución (2004-2007), la Université de la Rochelle se encontraba enfrentada a la aplicación de la reforma de los estudios universitarios de formación armonizados a nivel europeo en cuanto a licenciaturas, másteres y doctorados (LMD), mientras que las preocupaciones expresadas por los responsables del ministerio estaban orientadas hacia problemáticas muy diferentes de las de organización universitaria del territorio que habían dado lugar a los planes U 2000 o incluso U3M. La publicación de la clasificación de la Universidad Jio Tong de Shanghai en las listas de las universidades del mundo en 1993 tuvo el efecto de un electrochoque para las universidades francesas. Así pues, la cuestión se planteaba ahora sólo en términos de reagrupación de las universidades en los «núcleos de investigación y de enseñanza superior» (PRES) y la prensa había trasladado los debates a la opinión pública. Por ejemplo, el 14 de diciembre del 2006, el periódico *Le Monde* publicaba un artículo con un título provocador «Y a-t-il trop d'universités?» (¿Hay demasiadas universidades?)⁶ en el momento en que el ministro de Educación Nacional, Enseñanza Superior e Investigación, Gilles de Robien, acababa de anunciar, el 5 de diciembre

del 2006, la creación de la 85.^a universidad francesa en Nîmes.

Así pues, es necesario medir el impacto de la creación de una universidad y de su efecto sobre las modificaciones notables del desarrollo local del territorio. La universidad también aparece como un agente económico de primera magnitud y como un factor de entretenimiento cultural, deportivo y festivo destacado de la ciudad. En el año 1991, se calculó que cada estudiante disponía por término medio de unos 30.000 a 40.000 francos, es decir, de unos 5.000 a 7.000 euros, para proseguir sus estudios, una cantidad que se reinyectaba en la economía local. Este cálculo, trasladado a los más de 6.000 estudiantes de la Université de la Rochelle, cifraba el impacto de la creación de la universidad en unos 30 a 40 millones de euros, además de los 670 empleos directos y los 130 empleos inducidos por cada franja de 1.000 estudiantes.⁷ Los cálculos y los empadronamientos demográficos sólo en la ciudad de la Rochelle permitieron constatar un aumento de la población de más de 10.000 habitantes en diez años desde la creación de la universidad, pasando de 70.000 a 80.000 habitantes. La llegada de esta población nueva de estudiantes había significado un verdadero rejuvenecimiento para animar la vida local.

Aunque el próximo contrato de institución (2008-2011) dará la medida de la evolución de esta situación, y sabiendo que en mayo del 2008 deberá elegirse a un nuevo rector una vez terminado el mandato del geógrafo Michel Pouyllau, profesor de la FLASH, es de esperar que estos elementos de reflexión y de análisis contribuirán a centrar mejor los debates sobre el impacto de la creación de una universidad nueva en una ciudad de tamaño medio. También conviene tener en cuenta los nuevos elementos de gobierno de las universidades a partir de una ley votada en julio del 2007 y pensada para sustituir las normas de funcionamiento establecidas por la Ley Savary de 26 de enero de 1984 sobre la enseñanza superior. ¿Cómo van a entablarse las nuevas relaciones entre el Estado, las colectividades territoriales y las instituciones dentro del dominio de la enseñanza superior durante los próximos años, teniendo en cuenta las repercusiones de la mundialización?

6. *Le Monde*, 14 de diciembre de 2006

7. Véase FRANÇOIS ORIVEL (7 de febr., 1991). «L'université, une bonne affaire pour les communes». *Le Monde*. NICOLE COMMERCON; PIERRE GOUJON

Cita recomendada

MARTINIÈRE, GUY (2007). «Crear una universidad nueva en una ciudad media. El caso de la Université de la Rochelle». En: «Universidades y Desarrollo Regional: el desafío en la era de la globalización de la enseñanza superior [monográfico en línea]». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 4, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<<http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/martiniere.pdf>>

ISSN 1698-580X



Esta obra está bajo la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 2.5 España de Creative Commons. Así pues, se permite la copia, distribución y comunicación pública siempre y cuando se cite el autor de esta obra y la fuente (*Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento - RUSC*) y el uso concreto no tenga finalidad comercial. No se pueden hacer usos comerciales ni obras derivadas. La licencia completa se puede consultar en: <<http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/es/deed.es>>

Sobre el autor

Guy Martinière

Profesor de la Université de la Rochelle

Nacido el 6 de abril de 1944 en Pau, es de nacionalidad francesa e historiador. Ejerció en la Universidad Pierre Mendès France de Grenoble de 1968 a 1992 y fue profesor de Historia moderna y contemporánea de Brasil en la Université de Paris III Sorbonne nouvelle (1992-1993). En 1993 pasó a la Université de la Rochelle, donde ejerció los cargos de decano fundador de la Facultad de Letras, Lenguas, Artes y Ciencias Humanas-FLASH (1993-1998), vicepresidente del Consejo de Administración de la Universidad (1998-2002) y otra vez decano (2003-2006).



<http://rusc.uoc.edu>

Créditos

La Revista de Universitat y Sociedad del Conocimiento (RUSC) es una publicación electrónica impulsada por la Cátedra Unesco de e-learning de la UOC, que tiene como objetivo la difusión de trabajos de análisis e investigación generados principalmente en el marco de las actividades de la Cátedra.

DIRECTOR: Josep M. Duart (profesor de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC y director de la Cátedra UNESCO de e-learning). **CONSEJO DE DIRECCIÓN:** Elena Barberà (profesora de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC), Tony Bates (investigador del IN3-UOC), Joan Campàs (profesor de los Estudios de Humanidades de la UOC), Ana María Delgado (profesora de los Estudios de Derecho y Ciencias Políticas de la UOC), Julià Minguillón (profesor de los Estudios de Informática y Multimedia). **CONSEJO CIENTÍFICO EDITORIAL:** Francisco Ayala Aguirre (Escuela de Medicina del Tecnológico de Monterrey, México), Toni Badia Garganté (UOC, España), Julio Cabero (Universidad de Sevilla, España), José Raúl Canay (Universidad de Santiago de Compostela, España), Miguel Casas Armengol (Universidad Nacional Abierta, Venezuela), Narciso Cerpa (Universidad de Talca, Chile), Lorenzo García Aretio (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España), Begoña Gros (Universidad de Barcelona, España), Rodrigo de J. Serrano Domínguez (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, México), Antonio de las Casas (Universidad Interamericana, Puerto Rico), Mónica Luque (Organización de los Estados Americanos, Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo, EE.UU.), Anne Marie de Jonghe (Consejo Interuniversitario de Flandes, Bélgica), Diego Mazo (CEIPA, Colombia), Renato de Oliveira (Universidad Federal de Río Grande del Sur, Brasil), Andrés Pumarino (DUOC, Universidad Católica, Chile), Jorge Ruiz (Universidad de Valparaíso, Chile), José Silvio (Universidad Nova Southeastern, EE.UU). **SECRETARÍA EDITORIAL:** Elsa Corominas Rodríguez.

RUSC. Revista de Universitat y Sociedad del Conocimiento. Vol. 4, n.º 2 (2007). **EDITA:** Gabinet de Comunicació. Publicacions a Internet. **DIRECTOR DE COMUNICACIÓ:** Dani Martí. **DIRECTOR DE PUBLICACIONS A INTERNET:** Lluís Rius. **COORDINACIÓ EDITORIAL:** Maria Boixadera. **ASISTENTE DE EDICIÓ:** Margarita Perelló (Eureca Media, SL). **PROGRAMACIÓ WEB:** Elena Coronas, Diego Fern'andez, Gonzalo García, Carlos Lavatelli (Eureca Media, SL). **CORRECCIÓ Y TRADUCCIÓ:** Clara Ortega, Jonathan Rushton, Nita Sáenz, Rut Vidal (Eureca Media, SL). **MAQUETACIÓ:** Maria Abad (Eureca Media, SL). **DISEÑO:** Elogia y Grafime. **ISSN:** 1658-580X. **DEPÓSITO LEGAL:** 35855-2004. **DIRECCIÓ POSTAL:** Universitat Oberta de Catalunya. Avda. Tibidabo, 39-43. 08035 Barcelona. **DIRECCIÓ ELECTRÓNICA:** rusc@uoc.edu. **WEB RUSC:** <http://rusc.uoc.edu>

Cátedra Unesco de e-learning
Universitat Oberta de Catalunya
www.uoc.edu/catedra/unesco
catedraunesco@uoc.edu
Avda. Tibidabo, 39.
08035 - Barcelona
Tel.: + 34 93 253 23 00
Fax: + 34 93 417 51 29

