

# Educación, y superior sociedad

Vol. 10, nº1, 1999



Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

**IESALC / UNESCO**

**Director:**

Luis Yarzabal, Director IESALC/UNESCO-Caracas

**Editor:**

José Silvio, Coordinador del Programa, IESALC-UNESCO

**Comité Asesor:**

Jorge Brovetto, Rector de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

José Joaquín Brunner, Ministro de la Secretaría de la Presidencia, Santiago, Chile.

Marco Antonio R. Dias, Director de la División de Educación Superior, UNESCO, París.

Miguel Angel Escotet, Director de Estudios de Postgrado, Centro para el Desarrollo de la Educación, Florida International University, Miami, Florida.

Ruth Lerner de Almeida, ex-Embajadora de Venezuela ante la UNESCO, Caracas, Venezuela.

Gustavo López, ex-Director del CRESALC, Director EPD, UNESCO, París.

José Seixas Lourenço, Presidente, Asociación de Universidades Amazónicas (UNAMAZ), Brasilia, Brasil.

Luis Enrique Orozco, Vice-Rector Académico, Universidad de Los Andes, Santafé de Bogotá, Colombia.

Enrique Oteiza, ex-Director del CRESALC, Buenos Aires, Argentina.

Antonio Pasquali, ex-Director del CRESALC, Caracas, Venezuela.

Augusto Ramírez Ocampo, Consejero Especial del Director General de la UNESCO, Bogotá, Colombia.

Marcia Rivera, Consejera Especial del Director General de la UNESCO, San Juan, Puerto Rico.

Juan Carlos Tedesco, ex-Director del CRESALC, Director, International Bureau of Education, UNESCO, Ginebra.

Carlos Timmermann Bernheim, Consejero Especial del Director General de la UNESCO, Managua, Nicaragua.

Hebe Vessuri, Jefe, Departamento de Estudio de la Ciencia, Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Caracas, Venezuela.

**Comité Editorial**

Nicolás Bianco, Director, Instituto de Inmunología, Facultad de Medicina, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

Angel Díaz Barriga, Director del Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Autónoma de México.

Axel Didriksson, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Carmen García-Guadilla, Profesora Asociada, Centro de Estudios del Desarrollo, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

Fabián González, Director del Programa Reforma y Utopía, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.

Víctor Guédez, Asesor, Centro Internacional de Educación y Desarrollo CIED, Universidad Simón Bolívar, Sartanejas, Caracas, Venezuela.

Daniel Levy, Profesor, Depto. de Administración y Política Educativa, Universidad Estatal de Nueva York, Albany, N.Y., E.U.A.

Carlos A. Marquis, Asesor, Secretaría de Política Universitaria, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, Argentina.

Elvira Martín, Directora, CEPES, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

Heinz Sonntag, Director, Centro de Estudios del Desarrollo, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

Jacques Velloso, Profesor Universidad de Brasilia, Brasil.

**Instituto Internacional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**

**Dirección:** Edf. Asovincar, Av. Los Chorros cruce con Calle Acueducto, Altos de Sebucán. **Dirección Postal:**

Apartado Postal 68.394 Caracas, Venezuela. Teléfonos: (58.2) 286.07.21 / 286.05.55 / 286.07.58. Fax.: (58.2)

286.03.26 Correo electrónico: jsilvio@unesco.org.ve

Los artículos firmados expresan la opinión de sus autores y no necesariamente la de la UNESCO.

Las denominaciones empleadas en *Educación Superior y Sociedad* y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de la parte de la Secretaría de la Unesco, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Se pueden reproducir y traducir los textos publicados (excepto cuando esté reservado el derecho de reproducción o de traducción) siempre que se indique el autor y la fuente.

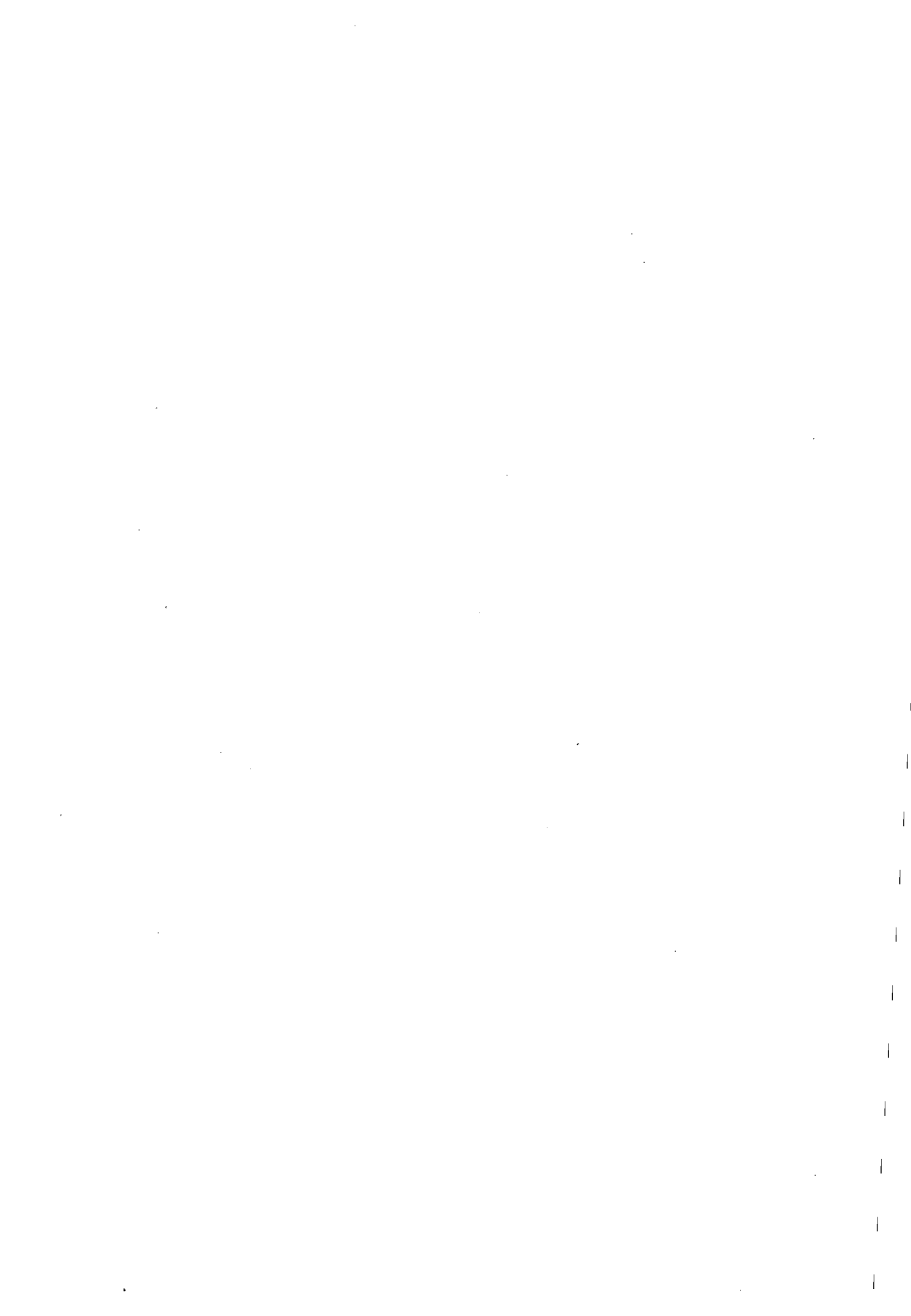
**Diagramación, montaje e impresión:**

Servicio de Artes Gráficas y Publicaciones IESALC/UNESCO

**Déposito Legal:** ISSN: 0798-1228

## Indice

3. Editorial  
*Carlos Tünnermann Bernheim*
5. Presentación  
*José Silvio*
7. La declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: una lectura desde América Latina y el Caribe.  
*Carlos Tünnermann Bernheim*
35. La profesión académica, los términos de referencia de su mejoramiento y capacitación: ¿Profesionales que enseñan o profesionales de la enseñanza.  
*Orlando Albornoz*
57. Crisis de la calidad de la enseñanza superior. Problemas y desafíos ante la incertidumbre.  
*Miguel Angel Escotet*
67. El desarrollo de la educación superior en Chile.  
*Luis E. González*
93. La educación a lo largo de la vida y la transformación cualitativa de la universidad.  
*Luis Enrique Orozco Silva*
107. Imagen de la universidad nacional de Salta desde la perspectiva de los vecinos de la comunidad de Salta capital.  
*Ana María Navarro, Juan C. Gottifredi y María T. Alvarez*



## Editorial

---

### *La Conferencia Mundial sobre la Ciencia*

Convocada por la UNESCO, como parte de su extraordinaria serie de grandes cónclaves mundiales de fin de siglo, se está llevando a cabo en Budapest, (Hungría), del 26 de julio al 1 de agosto, la Conferencia Mundial sobre la Ciencia, cuyo lema es "*La Ciencia para el siglo XXI: un Nuevo Compromiso*".

En la misma participan más de 2000 representantes del mundo entero, entre científicos, profesores, académicos e investigadores, incluyendo 100 Ministros y Secretarios de Estado encargados de la Ciencia, o Presidentes de Consejos Nacionales de Ciencia y Tecnología, que representan a 150 Estados Miembros de la UNESCO; así como las asociaciones científicas adheridas al prestigioso Consejo Internacional para la Ciencia (ICSU), que copatrocina la reunión, 170 organizaciones no gubernamentales y agencias del sistema de las Naciones Unidas.

Días antes se llevó a cabo, en la misma ciudad de Budapest, un Foro Internacional de Jóvenes Científicos, de manera de asegurar la presencia en la conferencia de representantes de las nuevas generaciones de científicos e investigadores. Inmediatamente después de la clausura de la Conferencia, se celebrará la Segunda Conferencia Mundial de Periodistas Científicos, a fin de discutir y aprobar un plan para la divulgación y popularización, a nivel mundial, de los resultados de la conferencia.

La conferencia, que sin duda es la más importante congregación de hombres de ciencia del fin de siglo, está trabajando mediante tres foros principales dedicados, respectivamente, a los temas siguientes: a) La Ciencia: logros, carencias y desafíos; b) La Ciencia en la Sociedad; y c) Hacia un nuevo compromiso: Declaración y Programas en pro de la Ciencia, Marco General de Acción.

Los participantes, según informa la UNESCO, pueden asistir, además, a 25 mesas redondas temáticas simultáneas, que tratarán temas como los siguientes: La Naturaleza de la Ciencia; La Respuesta de la Ciencia a las Necesidades Básicas Humanas; La Revolución Biológica y sus Repercusiones en la Salud; La Ciencia, La Agricultura y la Seguridad Alimentaria, La Ciencia al Servicio del Desarrollo; La Ciencia, La Industria y el Conocimiento considerado como Bien Público; La Ciencia y la Paridad entre Hombres y Mujeres, etc...

Para el Director General de la UNESCO, Federico Mayor, la Conferencia es "la ocasión para que los científicos y todos aquellos que se interesan por la ciencia, en particular los gobiernos, examinen juntos en pie de igualdad por que medios puede la ciencia responder mejor a las expectativas y las necesidades de la sociedad y como se puede financiar y destinarle recursos para que cumpla ese

cometido". Subrayando la importancia de los temas que serán discutidos durante la conferencia, Federico Mayor declaró que "un compromiso firme con la investigación científica y la enseñanza de la ciencia por parte de todas las naciones es un requisito previo imprescindible para poder lograr un auténtico desarrollo humano y social en el siglo XXI".

En el texto de la Conferencia, el Director General de la UNESCO entregará de manera conjunta el Premio UNESCO de Ciencias 1999 a los profesores Atta-Ur-Rahman (Pakistán) y a José Leite Lopes (Brasil) y el Premio Javed Husain para Científicos Jóvenes al Dr. Juan Martín Maldacena (Argentina). El profesor Leite Lopes es el cofundador de la Escuela Latinoamericana de Física y del Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (Centro Brasileño de Investigaciones Físicas) y ha aportado una magnífica contribución al desarrollo de la Física en América Latina. El profesor Atta-Ur-Rahman, Director del H.E.J. Research Química) en la Universidad de Karachi (Pakistán), es premiado por sus trabajos sobre química orgánica que han contribuido al desarrollo de terapias a base de plantas para el tratamiento del cáncer, el SIDA y la diabetes así como por su contribución al desarrollo de un importante centro científico en Pakistán.

En la clausura, la conferencia deberá adoptar una Declaración Mundial sobre la Ciencia y el Uso del Saber Científico y un Programa en pro de la Ciencia - Marco General de Acción que, según el Director General de la UNESCO: "proporcionarán tanto a reflexión común y la acción conjunta con miras a un futuro mejor para nuestros países y para el mundo entero".

*Carlos Tünnermann Bernheim  
Presidente del Grupo Asesor del IESALC/UNESCO  
Consejero Especial del Director General de la UNESCO*



## Presentación

---

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, organizada por la UNESCO en París, entre el 5 y el 9 de Octubre de 1999, constituyó el evento más importante relacionado con la educación superior de este siglo. Esa Conferencia fue la integración y síntesis de un conjunto de reflexiones y acciones iniciadas en el año de 1991, que dió lugar primero a una serie de reuniones regionales, programas, proyectos y actividades y luego a conferencias regionales, que se efectuaron entre 1996 y 1998, en todas las regiones del mundo, como eventos preparatorios de la Conferencia Mundial y orientadas a promover una transformación de la educación superior, de cara a las exigencias de la sociedad del Siglo XXI. De particular interés es el artículo de *Carlos Tünnermann Berheim*, que publicamos en este número, como marco general de su contenido, pues interpreta los lineamientos de la Declaración y el Plan de Acción Mundial, a la luz de las especificidades de la región de América Latina y el Caribe, destacando en especial las misiones y funciones de la educación superior, la nueva visión de la misma y el paso de la visión a la acción. Igualmente, Tünnermann analiza el Marco de Acción Prioritaria que acompañó la Declaración Mundial, subrayando los aspectos más importantes para la región.

Toda transformación de la educación superior habrá de tener en cuenta a sus actores principales: el personal académico, por una parte, y los estudiantes por la otra. *Orlando Albornoz* nos ofrece un análisis profundo de las nuevas dimensiones de la profesión académica, subrayando los nuevos mecanismos de control del proceso de formación y de ejercicio de la misma, en un nuevo ambiente que requiere cambios de paradigmas del trabajo académico, en el cual el papel de profesores y estudiantes deberá sufrir un cambio sustancial en el espacio y el tiempo educativos, en el marco de una gestión renovada del conocimiento. En la capacitación de los profesores de educación superior del futuro ellos deberán considerarse parte de un proceso y, al mismo tiempo, agentes de un producto, para desempeñarse efectivamente en una cultura de la producción y la evaluación, que habrá de tener en cuenta los factores de obsolescencia académica y superarlos de manera efectiva.

La evaluación está estrechamente ligada a la calidad académica, pues finalmente lo que se espera es transformar la educación superior para mejorar su calidad y su relevancia en relación con las necesidades de la sociedad. *Miguel Angel Escotet* nos plantea precisamente la existencia de una crisis profunda de la calidad en la educación superior, que está entorpeciendo su desarrollo y transformación. En este complejo proceso, la educación superior deberá enfrentar dos grandes desafíos. El primero es la necesidad de promover un cambio de la relación profesor-estudiante, lo cual afectará sensiblemente a la cultura universitaria cuyo eje fundamental debe ser generar y compartir conocimiento.

El segundo desafío es el logro de una relación estable entre la universidad y la sociedad. La respuesta satisfactoria a estos retos exigirá un mayor nivel de interdisciplinariedad en el trabajo académico, en el marco de una educación permanente, que integre la educación con el trabajo.

Cuando se analizan las posibilidades y limitaciones de una transformación de la educación superior, es saludable observarla en su perspectiva histórica. Con ese propósito, *Luis Eduardo González*, aborda el estudio del desarrollo histórico de la educación superior en Chile, destacando sus perspectivas futuras. En particular, se analiza la estrategia de gobierno en la educación superior, la cual ha estado ligada a las políticas macroeconómicas adoptadas por los gobiernos chilenos, en los cuales se observa una evolución de un intervencionismo estatal, pasando por una política liberal, hasta llegar a la fase actual, caracterizada por una política indicativa del Estado. El álgido tema del financiamiento también es analizado por el autor en el marco de las políticas mencionadas.

La educación permanente es uno de los factores esenciales que habrán de impulsar la transformación de la educación superior y fue señalada como una de las misiones esenciales de ese nivel educativo, por las conferencias regionales y la Conferencia Mundial. El artículo de *Luis Enrique Orozco*, plantea la problemática de la transformación cualitativa de la Universidad como institución y el papel que la educación permanente jugará en ella. La adopción del principio de la educación superior permanente afectará no sólo las estructuras académicas sino las administrativas y lejos de ser un factor destructivo, será la fuente de una verdadera renovación de las instituciones de educación superior.

Finalmente, *Ana María Navarro, Juan Carlos Gottifredi y María Teresa Alvarez*, nos ofrecen un análisis de un tema de particular importancia y pocas veces estudiado en la literatura sobre la educación superior: la relevancia social de una Universidad -la Universidad Nacional de Salta (UNSA) en Argentina- desde el punto de vista de los vecinos de la comunidad a la cual sirve. Esa Universidad está actualmente realizando una investigación con el objeto de conocer el grado de relevancia de la misma a través de la opinión que de ella tienen los distintos actores sociales, tales como, vecinos, empresarios, políticos, miembros de organismos oficiales, no gubernamentales y otros. En particular se abordan, entre otros los siguientes temas: la visualización de la utilidad de la UNSA para la sociedad, percepción de su incorporación a la sociedad, el grado de conocimiento de las acciones que realiza y las respuestas que ha ofrecido a los problemas de la comunidad, los cambios ocurridos en la comunidad como resultado de la acción de la Universidad y los beneficios que aporta. Finalmente, se analiza el grado de participación de la comunidad en las actividades de la UNAS y se señalan los aspectos hacia los cuales debería orientar su acción para lograr una mejor imagen en la sociedad.



# La declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: una lectura desde América Latina y el Caribe

Carlos Tünnermann Bernheim

Consejero Especial del Director General  
de la UNESCO

---

## Resumen

*La Declaración Mundial sobre la Educación Superior, emanada de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, organizada por la UNESCO en París, en Octubre de 1998, constituyó el hito más importante y significativo en la evolución de la educación superior en este siglo. La Declaración integra las declaraciones y planes de acción producidos por las conferencias regionales que le precedieron y le sirvieron de preparación y puntualiza un conjunto de recomendaciones para la transformación de la educación superior, de cara al siglo XXI. Sin embargo, existen variaciones derivadas de las particularidades de cada región.*

*En este artículo se intenta una lectura de las conclusiones y recomendaciones de la Conferencia Mundial, a la luz de las especificidades de la región de América Latina y el Caribe. Lucgo de una Introducción, en la cual se sitúa la Conferencia en su contexto, se describe y analiza la participación de América Latina y el Caribe destacando los aspectos en los cuales la contribución de la región a la Conferencia Mundial fue más relevante. Seguidamente, se aborda la lectura propiamente dicha, en la cual se interpretan los temas relevantes de la Declaración Mundial desde el punto de vista de sus implicaciones para América Latina y el Caribe, en particular: las misiones y funciones de la educación superior; la nueva visión de la misma; el paso de la visión a la acción. Finalmente, se analiza el Marco de Acción Prioritaria que acompañó la Declaración Mundial, subrayando los aspectos más importantes para la región.*

## Palabras Claves

ENSEÑANZA SUPERIOR; AMERICA LATINA Y EL CARIBE; UNESCO; CONFERENCIAS; REUNIONES.

## I. Introducción

Con la participación de más de cuatro mil representantes de 183 países, culminó con gran éxito el 9 de octubre pasado en París, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, convocada por la UNESCO. En la misma estuvieron presentes más de 100 Ministros y Vice Ministros de Educación y los Rectores, o sus representantes, de cerca de 400 universidades del mundo. También participaron más de cuatrocientos representantes estudiantiles, más de un centenar de representantes de organizaciones gubernamentales, más de cuatrocientos representantes de organismos no gubernamentales, así como centenares de profesores y especialistas en educación superior, invitados a título personal. De esta suerte, la Conferencia fue, sin duda, el más grande evento de fin de siglo en el campo de la educación superior.

El éxito de la Conferencia se debió, en buena medida, al largo proceso de su preparación, que tomó casi una década, y por el hecho de que estuvo precedida de toda una serie de conferencias preparatorias, que se llevaron a cabo en las diferentes regiones del mundo. Quizás convenga reseñar, aunque sea muy brevemente, ese proceso.

En todas las regiones del mundo la educación superior se encuentra inmersa en amplios procesos de cambio. "La enseñanza superior, escribió en una oportunidad el Director General de la UNESCO, Profesor Federico Mayor, "en virtud de los nuevos desafíos a que debe hacer frente, tiene que replantearse su cometido y su misión, definir y establecer nuevas prioridades para el futuro". El convencimiento acerca de la necesidad de emprender esa tarea a nivel mundial, llevó al Director General, a los pocos meses de iniciado su primer mandato, en el mes de julio de 1988 y en ocasión de una reunión del Consejo Directivo de la Universidad de las Naciones Unidas, a declarar que había llegado el momento de hacer una reflexión profunda sobre las funciones y misiones de las instituciones de educación superior con respecto a la sociedad contemporánea. "Dicha reflexión, señaló, debería tomar como punto de partida la idea original que presidió la creación de las universidades y su evolución histórica, hasta llegar al análisis del papel que hoy día tienen que desempeñar, en el contexto de un mundo sujeto a constantes y rápidos cambios."

Este llamamiento del Director General dio lugar a un amplio proceso de consultas en todos los continentes y a una serie de reuniones con Organizaciones no Gubernamentales interesadas en la educación superior, cuyos resultados se reflejaron en el Plan a Plazo Medio de la UNESCO (1990-1995). Posteriormente, y en respuesta a la invitación que la Vigésima Séptima reunión de la Conferencia General (1993) hiciera al Director General, en el sentido de "preparar una política general de la Organización que cubriera todo el ámbito de la enseñanza superior", se elaboró, sobre la base de la consulta antes aludida, el "*Documento de Polí-*

*ticas para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*", que sirvió de base para las conferencias regionales preparatorias, convocadas poco después.

En el prefacio al aludido Documento, el Director General de la UNESCO explicaba que el mismo constituía una síntesis de lo que la UNESCO consideraba las tendencias principales de la educación superior y era, a la vez, un intento de formular la perspectiva de la Organización sobre los problemas esenciales de política en este ámbito. "En el documento, escribió el Director General, se examinan varios problemas que nos han sido señalados por los Estados Miembros y las comunidades universitarias. Teniendo todo ello en cuenta, se formulan los principios en los que podría basarse y llevarse a cabo el proceso de cambio y desarrollo de la enseñanza superior. Ahora bien, en modo alguno se intenta imponer modelos o formular recetas rígidas; en el mejor de los casos, este documento puede constituir una "*brújula intelectual*" para los Estados Miembros y para cuantos se encargan de la educación superior a la hora de concebir sus propias políticas".

Según éste Documento de la UNESCO, tres son los desarrollos claves en la Educación Superior durante el último cuarto de siglo: a) la expansión cuantitativa; b) la diferenciación de las estructuras institucionales, de los programas y formas de estudio; y c) las restricciones financieras. Estas últimas se han vuelto perjudiciales para el funcionamiento general de la Educación Superior, afectando su calidad y dificultando las tareas de investigación, principalmente en los países en desarrollo.

Según la UNESCO, hay tres aspectos claves que determinan la posición estratégica de la Educación Superior en la sociedad contemporánea y su funcionamiento interno. Ellos son: pertinencia, calidad e internacionalización.

La *pertinencia* de la Educación Superior se expresa tal vez mejor a través de la variedad de "servicios académicos" que presta a la sociedad. Mas, no basta que la Educación Superior sea más pertinente. Debe también ser de mejor *calidad*. Pertinencia y calidad deben marchar de la mano, pues son como las dos caras de una misma moneda. El concepto de calidad en la Educación Superior es, a su vez, un concepto *multidimensional*. No sólo abarca las tres funciones clásicas del tríptico misional de que nos habla Ortega y Gasset: docencia, investigación y extensión, lo que se traduce en calidad de su personal docente, calidad de su programa y calidad de sus métodos de enseñanza-aprendizaje, sino que comprende también la calidad de sus estudiantes, de su infraestructura y de su entorno académico. Todos estos aspectos relacionados con la calidad, más una buena dirección, un buen gobierno y una buena gestión administrativa, determinan el funcionamiento de la Universidad y la "*imagen institucional*" que proyecta a la sociedad en general.

En la Vigésima Octava reunión de la Conferencia General de la UNESCO (1995) se aprobó una resolución orientando al Director General para que diera los

pasos necesarios para llevar a cabo una Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Es interesante subrayar que, desde un principio, la celebración de dicha Conferencia no fue vista simplemente como un gran evento académico, sino como la culminación de un proceso destinado a revivir, a nivel mundial, el interés público por la educación superior y destacar su papel estratégico como factor clave del desarrollo humano sostenible y del proceso de transmisión y generación del conocimiento. Se trataba, en otras palabras, de poner nuevamente a la educación superior en un lugar prioritario en la agenda del debate nacional e internacional y de provocar una acción de movilización, a través del involucramiento de las propias instituciones de educación superior, de los gobiernos, de las diferentes agencias del Sistema de las Naciones Unidas que tienen que ver con la educación superior, incluyendo el Banco Mundial y los Bancos regionales, las ONG's que trabajan en este campo, el mundo académico y científico, los estudiantes, los Parlamentos, los representantes del mundo del trabajo, empresarios y trabajadores, organismos juveniles, los sindicatos y demás organizaciones del personal docente. Esta movilización mundial debería contribuir a definir los principios de una Declaración y las prioridades del Plan de Acción que se esperaba surgieran de la totalidad del esfuerzo, de tal manera que se posibilitara identificar las medidas necesarias para reforzar la contribución de la educación superior al desarrollo económico y social.

La Conferencia aspiraría a identificar algunos principios fundamentales que, a escala mundial, pudieran servir de base para promover profundas reformas de los sistemas de educación superior y subrayar su contribución a la construcción de una cultura de paz, basada en un desarrollo con equidad, justicia, respeto a los derechos humanos, solidaridad y democracia, todo lo cual demanda instituciones de educación superior dotadas de autonomía responsable y libertad académica.

Las orientaciones del Director General de la UNESCO señalaban que los trabajos preparatorios de la Conferencia debían inspirarse en la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* (1948), así como en la *Convención sobre la lucha contra la discriminación en los campos de la enseñanza* de 1960. Sería así preciso tener muy presente el principio de igualdad de acceso a la educación superior, basado en el mérito, que estos documentos consagran como elementos esenciales de toda propuesta de transformación y desarrollo. También debían tenerse muy presentes las recomendaciones del Informe de la *Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, que presidió el señor Jacques Delors, especialmente en lo que respecta al papel que en dicho Informe se asigna a la educación superior. Cabe recordar que el Informe Delors sostiene que las Universidades son instituciones de fundamental importancia en toda sociedad y deben ser fortalecidas aún en los países más pobres por cuatro razones claves: a) como centros de conocimiento puro y aplicado, y como lugar por excelencia para preparar a los profesores de

todos los niveles; *b*) como proveedoras de personal calificado del más alto nivel; *c*) como lugar ideal para llevar a cabo la Educación Permanente accesible a los adultos y *d*) como el vehículo por excelencia para que cada Nación pueda actuar como interlocutora con las comunidades académicas y científicas internacionales.

A fin de involucrar a todas las regiones del mundo en el arduo proceso de preparación de la Conferencia Mundial, el Director General decidió crear un *Grupo Asesor en Educación Superior*, integrado por destacados especialistas de los diferentes continentes, presidido por el *Profesor Georges Haddad*, Presidente Honorario de la Universidad de París I Panteón Sorbonne. Posteriormente, en julio de 1996, el Director General resolvió integrar un *Comité de Dirección* de los trabajos preparatorios con algunos de los miembros del Grupo Asesor, presidido siempre por el Profesor Georges Haddad. Los miembros del *Comité de Dirección* fueron: Profesor Donald Gerth, Presidente de la Asociación Internacional de Presidentes de Universidades (Estados Unidos); Profesora Lydia P. Makhubu (Ex Vice-Canciller de la Universidad de Swazilandia); Profesor M.D.L. Charas Suwanwela, Presidente de la Universidad de Chulalongkorn, (Tailandia); Profesor Carlos Tünnermann Bernheim, (Nicaragua); Profesor Hans van Ginkel, Rector de la Universidad de las Naciones Unidas, y Profesor Abu Lughod, Vice Presidente de la Universidad de Birzeit (Palestina). El Comité contó con la colaboración del Dr. Alfonso Borrero Cabal S.J. (Colombia). El Sr. Marco Antonio Dias, Director de la División de Educación Superior de la UNESCO actuó como Secretario del Comité.

Los propósitos generales de la Conferencia Mundial fueron resumidos por el Director General en tres puntos:

- i) definir los principios fundamentales que sustentan una transformación profunda de la educación superior, mediante la cual ésta se convierta en promotora eficaz de una cultura de paz sobre la base de un desarrollo humano sostenible fundado en la equidad, la democracia, la justicia y la libertad;
- ii) contribuir a mejorar la pertinencia y la calidad de las funciones de docencia, investigación y extensión, ofreciendo igualdad de oportunidades a todas las personas mediante una educación permanente y sin fronteras, donde el mérito sea el criterio básico para el acceso; y
- iii) fortalecer la cooperación interuniversitaria, movilizandoo a todos los que intervienen en la educación superior.

Una serie de Conferencias regionales precedieron a la Conferencia Mundial, según el calendario siguiente: *América Latina y el Caribe* - La Habana (Cuba), noviembre de 1996; *Africa* - Dakar (Senegal), abril de 1997; *Asia y Pacífico* - Tokio (Japón), julio de 1997; *Europa* - Palermo (Italia), septiembre de 1997 y Bucarest (Rumanía), mayo de 1998; *Estados árabes* - Beirut (Líbano) marzo de 1998.

En cuanto a los temas abordados en las Conferencias regionales preparatorias, es interesante destacar la preocupación común por la pertinencia, la calidad, el financiamiento y la gestión de la educación superior.

La Conferencia Mundial se desarrolló entre el 5 y el 9 de octubre mediante sesiones plenarias, cuatro comisiones de trabajo y diez mesas redondas temáticas. Como fruto de sus deliberaciones aprobó, por consenso, de manera unánime, una *"Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción"* y un *"Marco de Acción prioritario para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior"*.

## II. Preparación de la participación de América Latina y el Caribe en la Conferencia Mundial

En América Latina y el Caribe, el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) asumió la conducción del proceso de preparación y tuvo a su cargo la organización de la Conferencia regional que fue, a su vez, precedida por una serie de 36 reuniones a escala nacional y subregional, en las cuales se analizaron los temas principales incluidos en la agenda de la Conferencia Mundial. Más de cuatro mil académicos del continente participaron en este gran debate previo, que permitió profundizar el estudio de la situación actual y perspectivas de la educación superior. Además, el proceso generó un considerable número de importantes publicaciones, que en la actualidad animan la discusión sobre el papel de la educación superior en la sociedad contemporánea y son un referente obligado en los proyectos de reforma que se están llevando a cabo en varios países de la región.

Para analizar los resultados de la Conferencia Mundial, desde una perspectiva latinoamericana, conviene reseñar el contexto en el cual tiene lugar la educación superior de la región. Tras más de una década de estancamiento, la región muestra signos de una modesta recuperación económica. Pese a que pueden señalarse algunos logros en el aspecto macroeconómico, América Latina es la región del mundo que ostenta, en palabras del Banco Mundial, "la más extrema polarización distributiva del mundo", a lo que han contribuido la rígida aplicación de planes de ajuste estructural, sin correctivos sociales, y las políticas económicas de clara inspiración neoliberal. La región destina el 53 por ciento del valor de sus exportaciones al servicio de la agobiante deuda externa. Como consecuencia, la mitad de la población, estimada en 500 millones de personas, vive por debajo de la línea de pobreza y cien millones están sumidas en la extrema miseria. Cerca del 40 por ciento de la población activa trabaja en el sector informal de la economía. Los procesos de integración económica subregional y regional han dado

pasos importantes, constituyéndose en un horizonte promisorio para el desarrollo de la región. Sin embargo, como lo señala el reciente informe del PNUD sobre la pobreza en América Latina, el crecimiento económico registrado en la región en los años 90 no fue acompañado de una disminución de la pobreza.

Según los estudios de la UNESCO, la región está muy cerca de lograr el acceso universal a la educación primaria y ha avanzado en la cobertura de la educación preescolar, lo que le ha permitido disminuir la tasa de analfabetismo, que hoy día se sitúa en cerca del 11 por ciento como promedio regional. Aún así, la región ingresará al próximo siglo con más de cuarenta millones de analfabetas. La educación promedio de la población alcanza apenas a seis años. La tasa neta de escolarización de la población en edad de educación media ha crecido significativamente, situándose en un 68 por ciento. Cabe señalar que aún se observa una alta selectividad en el ingreso a este nivel, con un claro predominio de la secundaria general o académica en relación a las otras modalidades, acentuando así su carácter de antesala a los estudios superiores. Sin embargo, entre un 60 y 70 por ciento de los egresados de este nivel educativo se incorpora directamente al mundo laboral.

La educación superior de la región, al igual que en otras partes del mundo, muestra las características siguientes: *a) Una considerable expansión cuantitativa de las matrículas.* El número de inscritos pasó de 270.000, en 1950, a cerca de ocho millones en 1994, con lo cual la tasa bruta regional de escolarización terciaria llegó a casi el 18 por ciento en 1994. El 68,5 por ciento de la matrícula corresponde a universidades y el 31,5 por ciento a otras instituciones de educación superior. La matrícula en universidades y otras instituciones de educación superior pública representa el 62 por ciento del total. En la región funcionan algunas de las universidades más grandes del mundo (Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de Buenos Aires), si bien el 87 por ciento de la matrícula asiste a instituciones de menos de cinco mil estudiantes. La distribución de las inscripciones por áreas de conocimiento muestra un alto predominio de las Ciencias Sociales, incluyendo las Jurídicas, de la Comunicación y del Comportamiento (29,2%), seguidas de las Ingenierías, Tecnologías y Ciencias Físicas (19,1%), Economía y Administración (12,1%), Humanidades (11,5) y Ciencias Médicas y de la Salud (11,3%). Los porcentajes menores corresponden a las Ciencias Naturales y Matemáticas (5,2%), Ciencias Agrícolas, Veterinarias y Pesquería (3,6%). Más de la mitad de los estudiantes se concentra en carreras vinculadas al sector de servicios. En la composición de la población estudiantil aparecen nuevos grupos de edades, nuevas demandas educativas y la matrícula femenina se ha incrementado notablemente, superando a la masculina en varias disciplinas y en la matrícula total de varios países.

*b) Multiplicación y diversificación de las instituciones.* El número de instituciones de educación superior pasó de 75 (la mayoría universidades) en 1950 a más



de cinco mil en 1994, de las cuales 800 son universidades. Del total de instituciones, el 60% pertenece al sector privado. En las últimas décadas se ha producido una mayor diferenciación institucional: al lado de las universidades aparecen los colegios universitarios, los institutos tecnológicos superiores, las escuelas politécnicas y otras instituciones de educación superior no universitaria. Las mismas universidades tienden a diferenciarse en universidades nacionales, regionales, comunitarias, completas, especializadas (agrarias, pedagógicas, de ingenierías), etc. No siempre existe la debida coordinación y articulación entre todas estas instituciones, por lo que difícilmente podría decirse que forman parte de un verdadero subsistema de educación superior. En la subregión del Caribe anglófono la educación superior se caracteriza también por la existencia de un grupo heterogéneo de instituciones unidisciplinarias o multidisciplinarias, en diferentes estadios de desarrollo, que ofrecen una gran variedad de diplomas y certificados. Se advierte la necesidad de promover la unidad en la diversidad del subsistema para promover su calidad.

*c) Incremento del personal docente y de los graduados.* El personal docente pasó de 25 mil en 1950 a cerca de un millón (1994), de los cuales el 72 por ciento labora en el sector público. La mayoría carece de formación pedagógica; el 70 por ciento de dicho personal sólo ostenta la licenciatura; el 20 por ciento tiene formación de postgrado y solo un 10 por ciento, según los analistas, satisface los estándares internacionales para ser considerados como profesores / investigadores. La proporción de profesores de tiempo completo es mayor en el sector público y la de medio tiempo en el sector privado. La proporción de estudiantes por profesor es menor en la universidad pública que en la privada. (Un profesor por nueve estudiantes), lo cual no siempre está asociado a una mejor calidad en la formación. Del sistema postsecundario de la región egresan anualmente cerca de 700.000 graduados, de los cuales el 75% egresa de instituciones universitarias.

*d) Ampliación de la participación del sector privado.* La participación del sector privado en la educación superior tiende a incrementarse. La matrícula en dicho sector se acerca al 40 por ciento, como promedio regional. En un tercio de países de la región la matrícula privada supera el 40 por ciento. La proliferación de instituciones privadas y sucursales de instituciones extrarregionales, también ocurre en la subregión del Caribe anglófono, pero se mantiene el predominio del sector público. Los países con mayor proporción de matrícula privada son Brasil, Colombia y Chile. En cambio, en México, Venezuela y Argentina el sector público registra la proporción mayor. Las instituciones privadas pueden clasificarse en católicas, seculares de élite y de "absorción de matrícula". El porcentaje de lo privado en las instituciones universitarias es de 27% y de 47% en el sector superior no universitario. Como observan los analistas, gran parte de las instituciones del sector privado se ha orientado a crear carreras de poco riesgo económico —derecho, ciencias sociales, administración, educación—, dejando las carreras costosas —medicina, odontología, ingenierías, ciencias naturales— y las tareas com-

plejas de investigación y postgrado—, para el sector público. Sin embargo, en varios países, existen instituciones privadas de sólido prestigio, que también asumen tareas complejas. Puede decirse que tanto en el sector público como en el privado hay instituciones de educación superior de alto nivel académico.

*e) Restricciones en el gasto público.* Como consecuencia de las dificultades económicas y de la difusión de ciertos criterios que cuestionaron la rentabilidad y eficacia del gasto público destinado al nivel terciario, América Latina y el Caribe llegó a ser la región del mundo que invirtió menos como promedio por alumno matriculado en la educación superior. En general, descendieron las inversiones públicas en educación superior, investigación y desarrollo. La inversión de la región en Educación Superior representa, como promedio, el 20.4 por ciento del presupuesto dedicado al sector educativo, el 2.7 por ciento del presupuesto nacional y el 0.8 por ciento del Producto Interno Bruto (PIB). El costo unitario promedio es aproximadamente un mil dólares, con grandes diferencias entre los países. La inversión en Investigación y Desarrollo, como porcentaje del PIB se sitúa en cerca del 0.5 por ciento como promedio regional, con algunos países que superan ese promedio.

*f) Internacionalización:* En las últimas décadas se ha acentuado en la región el fenómeno de la internacionalización de la educación superior y de la investigación científica, con un claro predominio de orientación del Sur hacia el Norte. De esta suerte, en vez de contribuir a fortalecer las comunidades académicas de la región, ha estimulado la emigración de profesionales, científicos y técnicos hacia los países industrializados. La comunidad científica regional, estimada en cien mil personas, de las cuales el 80 por ciento se encuentra en las universidades, contribuye con un 3% de los artículos científicos que se publican en las revistas internacionales acreditadas.

En el contexto antes señalado, los *puntos críticos* que se presentan en la educación superior de la región, los podríamos enunciar de la manera siguiente: *a)* Pese al extraordinario crecimiento cuantitativo de la matrícula, no se ha dado una auténtica democratización en cuanto a las oportunidades de acceso, permanencia y posibilidades de éxito para todos los sectores sociales, en un pie de igualdad y en función de los méritos respectivos, tal como lo proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La tasa regional de escolaridad en este nivel se sitúa en cerca del 18 por ciento, como antes vimos. Cuando los jóvenes acuden al nivel terciario, un drástico proceso de selección ha tenido lugar en los niveles precedentes y no precisamente por motivos académicos sino por razones económicas y sociales. Además, el derecho humano a la educación superior no se satisface con el acceso a instituciones de baja calidad, que predeterminan situaciones de exclusión laboral. El sistema latinoamericano de educación superior se ha tornado así cada vez más adscriptivo, estableciendo claras diferencias entre sus egresados en cuanto al acceso al mundo del trabajo y el otorgamiento de *status* social.

b) El financiamiento de la educación superior se ha visto restringido como consecuencia de los ajustes económicos, de las dificultades fiscales y del cuestionamiento a la eficacia, pertinencia, calidad y rentabilidad de la educación superior, especialmente la pública. En una región donde el Estado es la fuente principal del financiamiento de la educación superior pública, y de una parte de la privada, las restricciones en el aporte fiscal han creado una situación de *crisis* en el subsistema terciario, ya que se ha dado una considerable expansión de la matrícula en condiciones de decrecimiento general de la economía y del gasto público. Las restricciones económicas afectan sensiblemente el desempeño cualitativo de las instituciones de educación superior, obligándolas a gastar más del 90% de sus presupuestos en el pago de salarios y a reducir sensiblemente las inversiones que más se ciñen a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, tales restricciones conducen a priorizar la labor docente, con desmedro de las tareas de investigación, extensión y difusión.

c) Existe una preocupación generalizada en la región sobre la pertinencia, equidad y calidad de la educación superior. La falta de pertinencia y deterioro de la calidad es denunciada tanto por el sector estudiantil, que percibe la formación que se le ofrece como alejada de sus necesidades y expectativas, como por las autoridades gubernamentales, la sociedad civil y el sector productivo, que con frecuencia expresan insatisfacción sobre la pertinencia y calidad de la formación de las nuevas generaciones de egresados. La preocupación por la calidad adquiere singular relevancia en función del papel central del conocimiento en la sociedad contemporánea y de los fenómenos de la globalización y la competitividad internacional.

La crisis que enfrenta la educación superior de la región es así percibida, en buena parte, como una *crisis de calidad*, y entre los factores que la provocan suelen mencionarse los siguientes: *i*) la falta de articulación entre los distintos niveles educativos; *ii*) la proliferación de instituciones que no reúnen los requisitos mínimos para un trabajo académico digno de considerarse de nivel superior; *iii*) el bajo nivel académico de un porcentaje considerable del personal docente y su escasa formación pedagógica; *iv*) los métodos de enseñanza que enfatizan sobre la transmisión de conocimientos y la acumulación de información, más que sobre los aprendizajes realmente incorporados por el alumno. En un gran número de instituciones la cátedra magistral sigue siendo el centro de la actividad docente y contribuye a propiciar la actitud pasiva del estudiante; *v*) finalmente, la falta de políticas públicas de largo plazo para la educación superior incide negativamente en los esfuerzos encaminados a elevar la calidad del trabajo académico.

En un contexto general, en el cual coexisten características positivas y negativas, aún los análisis más rigurosos reconocen a la educación superior de la región, principalmente pública, su papel en la promoción de los principios democráticos y del pensamiento crítico; su aporte a la modernización política y al desa-

rollo sostenible, a la movilidad social y a la difusión y enriquecimiento de la cultura e identidad nacionales. Gran parte de la excelencia académica de la región, de su Ciencia y su Tecnología, se ha generado en las universidades públicas, sin que eso signifique desconocer el aporte de las universidades privadas más prestigiosas. Pese a los cuestionamientos que se le hacen, existe el convencimiento de que la educación superior es un *bien social* y un instrumento clave para la transformación y modernización de la sociedad.

Frente a esta problemática, tan brevemente resumida, los gobiernos, las instituciones de educación superior —en particular las universidades—, el sector privado y la sociedad civil en general, han ido generando distintos tipos de *respuestas*, que han conducido a transformaciones significativas en el panorama actual de la educación superior en América Latina y el Caribe. Algunos gobiernos han impulsado reformas parciales, sobre la base en un cambio de la concepción que se tenía sobre el papel del Estado y de los sectores público y privado en relación con la educación superior. En algunos países se han impulsado reformas legislativas mediante las cuales se han instrumentado:

*i)* nuevas modalidades de coordinación de los sub-sistemas de educación superior; *ii)* formas de control de las instituciones privadas; *iii)* modelos de evaluación y acreditación de las instituciones y programas; y *iv)* cambios en los mecanismos para la asignación de los recursos públicos. Numerosas universidades, por su parte, han procurado adaptarse a los cambios desarrollando nuevas políticas y estrategias, entre las cuales se destacan: *i)* la búsqueda y consolidación de nuevas formas de diálogo con las instancias gubernamentales y la sociedad civil; *ii)* la intensificación de los vínculos con el mundo del trabajo y el sector productivo, público y privado; *iii)* la introducción de una “*cultura de evaluación*”, mediante la aceptación de la necesidad de establecer procedimientos de evaluación institucional y acreditación, orientados al mejoramiento de la calidad académica y el perfeccionamiento continuo de la gestión y administración; *iv)* la adopción la planificación estratégica; *v)* la introducción de la “*cultura informática*” y de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, así como diversas modalidades de educación a distancia; *vi)* la diversificación de las fuentes de financiamiento, a través de la suscripción de contratos de servicios con entes públicos y empresas privadas; la realización de proyectos de Investigación y Desarrollo bajo el sistema de riesgos compartidos; la creación de fundaciones y empresas universitarias; y la instalación de parques tecnológicos e incubadoras de empresas; *vii)* el impulso a la investigación sobre la propia educación superior y su problemática; y *viii)* la reorientación de la cooperación regional e internacional, privilegiando la formación de redes académicas y la integración regional y subregional de los sistemas de educación superior, a fin de fortalecer los programas de postgrado y de investigación, consolidar la masa crítica de recursos de alto nivel y ampliar los espacios académicos.

En América Latina existe una tradición universitaria de más de cuatro siglos, que se remonta al año 1538, cuando se funda la primera universidad en el Nuevo Mundo. En la subregión del Caribe anglófono la educación superior, salvo en el campo teológico y de formación de maestros, es un fenómeno del presente siglo. América Latina es también una región donde, a principios del presente siglo, se produjo un movimiento de reforma universitaria, iniciado por los estudiantes, la llamada *Reforma de Córdoba de 1918*, que se propuso dar un perfil propio a las universidades de la región, fortalecer su autonomía, abrir sus puertas a las clases sociales emergentes y promover vínculos más amplios y sólidos entre el quehacer universitario y los requerimientos de la sociedad. La Conferencia regional latinoamericana, por cierto, estimó conveniente subrayar que sus propuestas de transformación debían considerarse como la continuación de aquel esfuerzo histórico, a la luz de las nuevas circunstancias y necesidades.

Con estos antecedentes, podemos afirmar que la Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe fue convocada por la UNESCO en un momento propicio para incidir en el debate sobre las políticas y estrategias para la transformación de la educación superior de la región. Por su diseño, como reunión propositiva con vocación hacia la acción, es válido, entonces, esperar que sus resultados influirán en el rumbo futuro de la educación superior de esta parte del mundo. La Conferencia, como señalamos antes, tuvo también el carácter de reunión preparatoria de la Conferencia Mundial. Como fruto de sus deliberaciones, aprobó un Informe Final, una Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe y una Guía para la elaboración de un Plan de Acción. Es a la luz de los resultados de este gran debate continental, que fue la Conferencia Regional, que nos proponemos examinar la Declaración Mundial aprobada en París el día 9 de octubre en curso.

### **III. La declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: una lectura desde América Latina y el Caribe.**

El proyecto de Declaración fue elaborado tomando muy en cuenta los resultados de todas las consultas regionales y, de manera muy especial, los principios incluidos en las Declaraciones aprobadas en dichas consultas. La primera versión del proyecto fue enviada a todos los Estados Miembros de la UNESCO y a numerosas organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales. Con las observaciones y propuestas que se recibieron, la UNESCO preparó una segunda versión que también fue remitida a los Estados Miembros antes de la celebración de la Conferencia Mundial, de manera que pudieran formular, con tiempo

suficiente, sus observaciones y sugerencias. Finalmente, durante la Conferencia Mundial, un Grupo de redacción representativo de todas las regiones del mundo, y abierto a cualquier país que quisiera intervenir, elaboró la versión final que se presentó en la sesión plenaria del día 9 de octubre, teniendo presente las más de cuarenta propuestas de reforma formuladas y los aportes de las cuatro comisiones de trabajo y las diez mesas redondas temáticas de la Conferencia.

La Declaración está compuesta de un Preámbulo y tres secciones, intituladas: I) Misiones y funciones de la educación superior; II) Forjar una nueva visión de la educación superior; y III) De la visión a la acción.

En el *Preámbulo*, la Declaración parte del reconocimiento de la importancia estratégica de la educación superior en la sociedad contemporánea. Así, dice: "En los albores del nuevo siglo, se observan una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales".

La Declaración, siguiendo los lineamientos de la UNESCO, adopta el criterio de que la educación superior comprende "todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior".

Luego reconoce que "la educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los programas, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional." También señala que siendo el conocimiento la materia prima esencial del nuevo paradigma productivo, la educación superior y la investigación forman hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. "Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas."

Sin embargo, pese a la extraordinaria expansión que ha experimentado en las últimas décadas la educación superior, “se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, *los países en desarrollo y en particular los países pobres* en lo que respecta al acceso a la educación superior y la investigación y los recursos de que disponen.”

Enseguida, y siempre en su preámbulo, la Declaración alude al derecho a la educación que consagra la Declaración Universal de Derechos Humanos, particularmente su Arto. 26.1 en que se declara que “toda persona tiene derecho a la educación” y que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”; y *hace suyos* los principios básicos de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), en virtud de cuyo Artículo 4 los Estados Partes se comprometen a “hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior”.

La Declaración Mundial acoge el concepto de educación permanente, considerado como la llave para el ingreso en el siglo XXI por el Informe Delors. En consecuencia, la Declaración subraya la necesidad de “colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones *en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida* a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene”. También suscribe la Declaración los valores e ideales que inspiran el paradigma de una cultura de paz y propone a la educación superior del mundo un compromiso militante con esos valores e ideales.

Si examinamos la Declaración latinoamericana, podemos ver grandes coincidencias con la Declaración Mundial en cuanto a los conceptos antes aludidos. En efecto, la Declaración latinoamericana, ante el hecho real de que subsiste entre nosotros un marcado elitismo en el acceso a la educación superior, juzgó también conveniente ratificar el principio consagrado en el artículo 26.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que garantiza el acceso igual al nivel superior, con la única condición del mérito respectivo. Mas, en América Latina sabemos que no basta con garantizar el acceso, “la igualdad de oportunidades debe hacerse extensiva a las posibilidades de permanencia y éxito en la educación superior. Luego, el quid del asunto es cómo lograr que la *equidad* inspire las políticas de acceso a la educación superior y de permanencia en ella, a fin de propiciar realmente “el tránsito de la élite al mérito”.

Además, desde el punto de vista latinoamericano, se asume, como guía del quehacer de las universidades, el concepto del desarrollo humano sostenible, tal como ha sido proclamado por las Naciones Unidas. Esto implica también propiciar un desarrollo fundado en la justicia, la equidad, la solidaridad y la democracia, que haga posible el florecimiento de una Cultura de Paz.



El papel estratégico que hoy en día está llamada a cumplir una educación superior de calidad también fue reconocido por la consulta latinoamericana. En tal sentido, la Declaración regional señaló que ante la emergencia de un nuevo paradigma productivo, basado en el poder del conocimiento y el manejo adecuado de la información, la educación superior debe desempeñar un rol estratégico, tanto en los países industrializados como en los menos avanzados. “Sin instituciones de educación superior y de investigación adecuadas, los países en desarrollo no pueden esperar apropiarse y aplicar los descubrimientos más recientes y, menos todavía, aportar sus propias contribuciones al desarrollo y a la reducción de la brecha que separa a estos países de los países industrializados.”

Cuando la Declaración Mundial suscribe el paradigma de la educación permanente para todos y durante toda la vida, no hace más que interpretar lo expresado en todas las Declaraciones regionales. Por lo que hace a América Latina, en la Conferencia Regional de La Habana se abogó, como filosofía educativa, por una formación integral, general y especializada de los graduados, que propicie su desarrollo como persona, como ciudadano y como profesional, en la perspectiva de una educación para todos, permanente y sin fronteras. Las instituciones de educación superior, dijo la Conferencia, tienen que transformarse en “centros aptos para facilitar la actualización, el reentrenamiento y la reconversión de profesionales, y ofrecer sólida formación en las disciplinas fundamentales junto con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas intermedios y puentes entre los cursos y las asignaturas. Asimismo, deben procurar que las tareas de extensión y difusión sean parte importante de su quehacer académico.” ...“La educación permanente debe hacer posible, además, que cualquier persona, en cualquier etapa de su vida, pueda regresar a las aulas encontrando siempre en ellas la oportunidad de reincorporarse a la vida académica y alcanzar nuevos niveles de formación profesional, dado que, más allá del credencialismo, la competencia adquirida posee un valor en sí misma.” ...“La educación superior necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que *aprendan a aprender y a emprender*, de suerte que sean capaces de generar sus propios empleos e incluso crear entidades productivas que contribuyan a abatir el flagelo del desempleo. Es necesario promover el espíritu de indagación, de manera que el estudiante esté dotado de las herramientas que le permitan la búsqueda sistemática y permanente del conocimiento; lo cual implica la revisión de los métodos pedagógicos vigentes, trasladando el énfasis puesto actualmente en la transmisión del conocimiento hacia el proceso de su generación. De este modo los alumnos adquirirán los instrumentos para aprender a aprender, a conocer, a convivir y a ser.” El cumplimiento cabal de la misión asignada a las instituciones de educación superior exige que una parte de su personal docente contribuya, mediante la investigación, al adelanto del conocimiento.

## 1. Misiones y funciones de la educación superior

En la *primera sección* se adoptan los principios claves referidos a la misión de educar, formar y realizar investigaciones, así como los que guardan relación con la misión ética de la educación superior, su autonomía, responsabilidad y función prospectiva.

En apretada síntesis, la Declaración Mundial afirma que la misión clave de la educación superior es contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad mediante: a) la formación de diplomados altamente calificados que sean, a la vez, ciudadanos participativos, críticos y responsables; b) la constitución de un espacio abierto para la formación superior, que propicie al aprendizaje permanente; c) la promoción, generación y difusión de conocimientos por medio de la investigación científica y tecnológica, a la par de la que se lleve a cabo en las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas; d) la contribución que la educación terciaria puede dar a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales, regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural; e) la protección y consolidación de los valores de la sociedad, “velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y el fortalecimiento de los enfoques humanistas”; y f) el aporte al desarrollo y mejoramiento de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

En cuanto a la función ética, la autonomía y la función prospectiva, la Declaración Mundial aboga por “preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual”. La Declaración reconoce que las universidades tienen “una especie de autoridad intelectual”, que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar. Tal autoridad deben ejercerla de manera autónoma y responsable, para lo cual deben reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención; y, utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la UNESCO.

Ninguna dificultad tienen para nosotros estos postulados de la Declaración Mundial desde luego que forman parte del discurso universitario de la región. Cabe, sin embargo señalar, que desde el punto de vista de nuestra región, conviene subrayar la función prospectiva y crítica que deben cumplir nuestras universidades y demás instituciones de educación superior. A tal respecto, en nuestro debate se enfatiza sobre el papel protagónico que a ellas corresponde en el estudio crítico de los múltiples cambios que se están dando en la sociedad con-

temporánea y “en el esfuerzo prospectivo de predicción e incluso de conducción de dichos cambios, mediante la creación y trasmisión de conocimiento pertinente; y que, para ello, la educación superior debe, prioritariamente, encarar su propia transformación, proceso en el cual se requiere la participación de toda la sociedad, además de la del propio sector educativo.” “La educación superior debe fortalecer su capacidad de análisis crítico de anticipación y de visión prospectiva; para elaborar propuestas alternativas de desarrollo y para enfrentar, con un horizonte de largo plazo, las problemáticas emergentes de una realidad en continua y rápida transformación”. De ahí que entre nosotros, se estima como un principio básico en el diseño de las políticas de educación superior el reconocimiento de que en la sociedad actual la educación superior asume funciones cada vez más complejas, susceptibles de dar nuevas dimensiones a su cometido esencial de búsqueda de la verdad. No sólo en lo que concierne al adelanto, transmisión y difusión del saber, sino también como *centro de pensamiento crítico*. Esta *función crítica o cívica* debe ser ejercida, por cierto, con rigor científico, responsabilidad intelectual, imparcialidad y apego a principios éticos. La dimensión ética de la educación superior es otro principio, ya que ella, en palabras del Director General de la UNESCO, Profesor Federico Mayor, “cobra especial relieve ahora, en los albores de un nuevo siglo, en esta época de rápidas transformaciones que afectan casi todos los órdenes de la vida individual y colectiva, y que amenazan con borrar los puntos de referencia, con deshacer los asideros morales que permitirían a las nuevas generaciones construir el porvenir”.

Volcadas al futuro, pero sin olvidar el pasado ni el legado de las generaciones precedentes. Entre nosotros, desde la Reforma de Córdoba de 1918, se reconoce la *misión cultural* que las instituciones de educación superior tienen también que cumplir. Esta misión adquiere hoy día singular importancia ante el fenómeno de la globalización, que amenaza con imponernos una empobrecedora homogeneidad cultural si los pueblos no fortalecen su propia identidad y valores. El cultivo y difusión de estos valores culturales es también parte esencial de las tareas de la educación superior, que debe vincularse estrechamente con su comunidad local, regional y nacional para, desde ese enraizamiento, abrirse al mundo y, con una visión universal, forjar “*ciudadanos del mundo*”, capaces de comprometerse con la problemática global, de apreciar y valorar la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento del patrimonio de la humanidad.

## 2. Forjar una nueva visión de la educación superior

La nueva visión de la educación superior que nos propone la Declaración Mundial, se basa en los principios siguientes: a) la igualdad de acceso; b) el fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres; c) la

promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados; d) la orientación a largo plazo de la pertinencia; e) el reforzamiento de la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad; f) la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades; g) la introducción de métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad; y h) el personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior. Ante la imposibilidad, por razones de tiempo, de comentar todos estos puntos, que representan los ejes de la nueva visión de la educación superior para el siglo XXI, vamos a limitarnos a subrayar aquéllos que consideramos más relevantes.

La nueva visión parte del reconocimiento de la educación superior como un derecho humano. No debe admitirse ninguna discriminación fundada en la raza, sexo, idioma, religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas. La equidad en el acceso, según la Declaración, tiene sus raíces en una mayor vinculación de la educación superior con los demás niveles de enseñanza. Es importante lo que la Declaración dice sobre la enseñanza secundaria, generalmente vista y diseñada como simple antesala de la educación superior. "La enseñanza secundaria, dice la Declaración, no debería limitarse a formar candidatos calificados para acceder a la enseñanza superior fomentando la capacidad de aprender en general, sino también prepararlos para la vida activa brindando formación para una amplia gama de profesiones." Este criterio, se corresponde con una preocupación generalizada en América Latina acerca de la necesidad de reformar y mejorar, substancialmente, la enseñanza secundaria, en la cual, sin debilitar sus contenidos de formación general, se incorpore una cierta iniciación laboral y se mejoren los métodos activos de aprendizaje.

La Declaración aboga por un mayor acceso de las mujeres a la educación superior. A este respecto, la Declaración afirma que "se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas, e incrementar sobre todo su participación activa en la adopción de decisiones."

En una lectura desde América Latina es también muy importante lo que la Declaración Mundial dice acerca de la necesidad de facilitar, activamente, el acceso a la educación superior de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, los miembros de las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos y personas que sufren discapacidades. En América Latina y el Caribe este es un reto que no ha sido debidamente enfrentado.

La Declaración rechaza el concepto del conocimiento como mercancía y sostiene que "los derechos intelectuales y culturales derivados de las conclusio-

nes de la investigación deberían utilizarse en provecho de la humanidad y protegerse para evitar su uso indebido.”

La Declaración suscribe el concepto de “*pertinencia social*” y señala que “deberían fomentarse y reforzarse la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas, fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y necesidades sociales y culturales”. La pertinencia social es rica en consecuencias para la educación superior

A veces existe la tendencia a reducir el concepto de pertinencia a la respuesta que ésta debe dar a las demandas de la economía o del sector laboral. Una lectura latinoamericana nos dice que, sin duda, la educación superior tiene la obligación de atender adecuadamente estas demandas, pero su pertinencia las trasciende y debe analizarse desde una perspectiva más amplia, que tenga en cuenta los desafíos, los retos y demandas que al sistema de educación superior, y a cada una de las instituciones que lo integran, impone la sociedad en su conjunto, y particularmente, los sectores más desfavorecidos. Para nuestras universidades, la llamada *función social* es tan importante como el resto de funciones atribuidas tradicionalmente a la educación superior.

La pertinencia de la educación superior debe, entonces, evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. “La educación superior, proclama la Declaración, debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planeamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados.” Sin duda, no todas las universidades en el mundo se han sentido hasta ahora comprometidas con estos temas. La Declaración ojalá tenga el efecto de despertar la conciencia a aquellas instituciones sumergidas en un academicismo aislado de la realidad que las circunda.

Tal como lo reveló en su informe la Relatora General de la Conferencia, la Rectora de la Universidad de París III, la Declaración incorpora un bello párrafo, propuesto por la delegación de la India y acogido por aclamación, y que dice así: “En última instancia, la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría.”

La vinculación con el mundo del trabajo fue objeto de muchas reflexiones incorporadas en el texto de la Declaración. “Los vínculos con el mundo del trabajo pueden reforzarse mediante la participación de sus representantes en los órganos rectores de las instituciones, la intensificación de la utilización, por los docentes y los estudiantes, en los planos nacional e internacional, de las posibilidades

de aprendizaje profesional y de combinación de estudios y trabajo, el intercambio de personal entre el mundo del trabajo y las instituciones de educación superior y la revisión de los planes de estudio para que se adapten mejor a las prácticas profesionales." "Aprender a emprender y fomentar el espíritu de iniciativa deben convertirse en importantes preocupaciones de la educación superior, a fin de facilitar las posibilidades de empleo de los diplomados, que cada vez estarán más llamados a crear puestos de trabajo y no a limitarse a buscarlos."

La relación con el mundo del trabajo, hoy en día se encuentra signada por la naturaleza cambiante de los empleos y su dimensión internacional, que demandan conocimientos, dominio de idiomas extranjeros y destrezas en constante renovación y evolución. La educación superior deberá afinar los instrumentos que permitan analizar la evolución del mundo del trabajo, a fin de tomarla en cuenta en la revisión de sus programas, adelantándose en la determinación de las nuevas competencias y calificaciones que los cambios en los perfiles laborales demandarán. La diversidad y movilidad de las demandas del sector laboral y de la economía, sólo puede ser atendida, adecuadamente, por un sistema, debidamente integrado, de educación postsecundaria, que ofrezca una amplia oferta educativa a demandantes de cualquier edad.

Los sistemas de educación superior deben diversificarse, pero conservando su coherencia y coordinación entre las distintas modalidades. Los nuevos modelos de educación superior deberían estar centrados en el estudiante y en su aprendizaje activo. Según la Declaración, el personal docente y los estudiantes son los protagonistas principales de la educación superior. Esto apunta al restablecimiento, en nuestras comunidades académicas, del prestigio de la pedagogía universitaria, tan descuidada entre nosotros. "Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, y asumir responsabilidades sociales." "Los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos. Estos deberán estar asociados a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad."

La Declaración reconoce la legitimidad de la participación estudiantil en las cuestiones relativas a la enseñanza, a la evaluación, a la renovación de los métodos pedagógicos y de los programas, en el diseño de las políticas y en la gestión de los establecimientos.

### 3. De la visión a la acción

En lo que concierne al paso de la visión a la acción, la Declaración menciona la importancia de los procesos de evaluación institucional, internos y externos, inspirados en el mejoramiento de la calidad; la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. “No hay que olvidar, advierte la Declaración, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente, que transforma la información en conocimiento y comprensión, pasa a ser fundamental.”

Tras examinar los conceptos de autonomía responsable, rendición social de cuentas y la necesidad de mejorar la gestión de las instituciones de educación superior, la Declaración también recomienda la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento, *pero sin que el Estado decline su función esencial en el financiamiento de la educación superior*. También aboga por una cooperación internacional fundada en la solidaridad, el respeto y el apoyo mutuos, y en una asociación que redunde, de modo equitativo, en beneficio de todos los interesados.

Es de suma importancia tener presente que la Declaración aboga por la transformación de las instituciones de educación superior en instituciones de educación permanente, en la perspectiva de una educación para todos, y a lo largo de toda la vida. Incorporar la educación permanente en el quehacer de las universidades conlleva la necesidad de introducir una gran flexibilidad en las prácticas académicas actuales de nuestras instituciones de educación superior.

En la Conferencia latinoamericana se adoptó, en líneas generales, la nueva visión que propugna la Declaración Mundial. Sin embargo, convendría reproducir aquí algunas precisiones o matices que aporta el debate en nuestra región.

En relación a las restricciones que enfrenta el financiamiento de la educación superior, la Conferencia regional de América Latina y el Caribe fue muy clara en advertir que “la solución de los problemas financieros de la educación superior en América Latina y el Caribe no consiste en redistribuir los escasos recursos existentes entre los distintos niveles del sector, sino en transferir recursos de otros sectores menos prioritarios, mejorar la distribución del ingreso y diversificar las fuentes de financiamiento, todo lo cual debe ser el resultado de una búsqueda emprendida con la participación del Estado, la sociedad civil, las comunidades profesionales y empresariales para responder de esta manera, en forma conjunta y equitativa, a las necesidades de los diferentes componentes de la sociedad.”

Ante las corrientes de pensamiento que en nuestra región cuestionan el papel estratégico de la educación superior, el debate latinoamericano ha reiterado que “la educación general, y la superior en particular, son instrumentos esenciales para enfrentar exitosamente los desafíos del mundo moderno y para formar



ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información. La educación superior constituye, al mismo tiempo, un elemento insustituible para el desarrollo social, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la cultura de paz." Asimismo, la Conferencia regional consideró oportuno advertir que el conocimiento es *un bien social*, que no puede ser considerado como simple mercancía, sujeta únicamente a las reglas del mercado.

En la región, desde la Reforma de Córdoba, existe una larga tradición de lucha por la autonomía de las instituciones de educación superior, como requisito indispensable para el auténtico ejercicio del quehacer universitario y garantía de la libertad de cátedra. Pero también se reconoce hoy en día, que el disfrute de la autonomía implica la responsabilidad de rendir cuentas a la sociedad, no simplemente en el sentido contable, sino en el más amplio de mostrar los resultados obtenidos en el cumplimiento de su misión propia. La Conferencia regional declaró que, "como bien social, el conocimiento sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado, en beneficio de la sociedad, en instituciones plurales y libres, que gocen de plena autonomía y libertad académica, pero que posean una profunda conciencia de su responsabilidad y una indeclinable voluntad de servicio en la búsqueda de soluciones a las demandas, necesidades y carencias de la sociedad, a la que deben rendir cuentas como condición necesaria para el pleno ejercicio de la autonomía."

La Conferencia latinoamericana también señaló que "resulta imperioso introducir en los sistemas de educación superior de la región una sólida cultura informática. La combinación adecuada de programas de información y comunicación replantea la necesidad de actualizar las prácticas pedagógicas en el ámbito universitario. Además, sus integrantes necesitan participar en las grandes redes académicas, acceder al intercambio con todas las instituciones relacionadas e incrementar la apertura y las interacciones con la comunidad académica internacional. "Las instituciones de educación superior deberán asumir, al mismo tiempo, como tarea fundamental, la preservación y el fortalecimiento de la identidad cultural de la región, de modo tal que la apertura antes citada no ponga en peligro los valores culturales propios de la América Latina y el Caribe."

Los nuevos cometidos que deben asumir las instituciones de educación superior demandan cambios substanciales en las estructuras académicas predominantes, que entre nosotros generalmente responden a un sobreénfasis profesionalista y a una concepción unidisciplinar del conocimiento. La Conferencia regional de América Latina y el Caribe coincidiendo en ésto con la Declaración Mundial, recomendó que "las instituciones de educación superior deben adoptar estructuras organizativas y estrategias educativas que les confieran un alto grado

de agilidad y flexibilidad, así como la rapidez de respuesta y anticipación necesarias para encarar creativa y eficientemente un devenir incierto.”

Convencida de que la calidad del nivel terciario está fuertemente influida por la calidad del desempeño de los niveles precedentes, la Conferencia regional demandó de las Universidades que asuman “el desafío de participar decididamente en el mejoramiento cualitativo de todos los niveles del sistema educativo”, y señaló que sus aportes más concretos pueden darse a través de la formación de docentes; la transformación de los alumnos en agentes activos de su propia formación; la promoción de la investigación socio-educativa respecto a problemas tales como la deserción temprana y la repetición; y su contribución a la elaboración de políticas de Estado en el campo educativo. “Toda política de educación superior debe ser comprehensiva, abordando y considerando todos los componentes del sistema educativo.”

Un reto particular tienen las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe. Ellas deben generar en sus graduados la conciencia de pertenecer a la comunidad de naciones de América Latina y el Caribe, promoviendo los procesos que conduzcan a la integración subregional y regional, reconociendo en la integración cultural y educativa la auténtica base de la integración política y económica.

Por lo mismo que la educación superior es, a la vez, un bien social y un derecho humano, del debate latinoamericano se desprende que existe un convencimiento acerca de la indeclinable obligación que tiene el Estado de financiarla adecuadamente. Así lo reconoció la Conferencia regional, cuando dijo que el apoyo público a la educación superior sigue siendo indispensable. “Los desafíos que enfrenta la educación superior constituyen retos para toda la sociedad, incluyendo a los gobiernos, el sector productivo, el mundo del trabajo, la sociedad civil organizada, las asociaciones académicas, lo mismo que a las organizaciones regionales e internacionales responsables de programas de formación, investigación, desarrollo o financiamiento. Por lo antes dicho, todos los actores sociales deben sumar sus esfuerzos y movilizarse para impulsar el proceso de profundas transformaciones de la educación superior, apoyándose en el establecimiento de un nuevo “*consenso social*”, que coloque a las instituciones de educación superior en una mejor posición para responder a las necesidades presentes y futuras del desarrollo humano sostenible”.

Sobre la *Calidad* de la educación superior, existe hoy en día un amplio acuerdo en nuestra región sobre la necesidad de promover una “*Cultura de calidad y evaluación*”, asumida como instrumento para mejorar la educación superior, sin menoscabo de su autonomía. Para la evaluación interna deben diseñarse parámetros, criterios e indicadores propios, respetando la identidad institucional; para la externa convendría establecer parámetros comunes, de aceptación inter-

nacional, principalmente cuando se trate de programas de postgrado. En la evaluación interna la participación de la comunidad académica es indispensable. La acreditación deberían asumirla instancias académicas independientes.

En cuanto al financiamiento, un criterio fundamental, en la perspectiva latinoamericana, lo enunció el Ing. Jorge Brovotto, ex Presidente de la UDUAL y Relator de la Conferencia regional latinoamericana, cuando afirmó lo siguiente: "La estimación del valor de la educación exclusivamente en términos de costo beneficio, además de plantear serias limitaciones metodológicas supone una visión reduccionista del desarrollo y una aproximación a la significación de la educación superior que olvida el valor de ésta para la construcción de la nación, su valor social y su alcance como medio para hacer una sociedad más abierta, justa y democrática." La concepción de la educación superior como un *bien público*, como la asumió la Conferencia regional, significa que su valoración no puede limitarse a indicadores cuantitativos de carácter económico; debe remitirse en prioridad a su valoración social en la perspectiva del desarrollo humano. "Al cumplir la Universidad un papel social esencial, el Estado no puede abandonar la responsabilidad de financiamiento; y por ello, debe asegurar estrategias de reasignación del gasto público, de cambios en la legislación impositiva procurando una orientación progresiva de los mismos. Además, debe apoyar a las instituciones en la búsqueda de fuentes adicionales al financiamiento público, en la medida en que la obtención de recursos propios no vaya en detrimento de sus funciones. Existe el convencimiento de que la disponibilidad o no de recursos para las instituciones de educación superior de la región no es un problema económico ni financiero sino un problema estrictamente político en el marco de las decisiones nacionales e internacionales orientadas a la concreción del desarrollo autónomo de cada país."

El tema de la reorientación de la cooperación internacional fue planteado en el marco del esfuerzo de transformación que vienen impulsando las universidades e instituciones de educación superior de la región. Al subrayar la importancia que hoy día tiene la cooperación internacional en el mundo académico, dada la naturaleza misma del conocimiento cuyos horizontes trascienden las fronteras, la Conferencia regional se pronunció por la superación de los esquemas tradicionales y abogó por un nuevo estilo de cooperación que, sobre la base de una política de mutuo respeto, solidaridad y confianza, supere las asimetrías y redefine los marcos de colaboración, de manera particular con las agencias internacionales de financiamiento y cooperación técnica. La cooperación horizontal mereció particular atención, como instrumento para potenciar las condiciones endógenas del desarrollo.

La Conferencia regional adoptó, con el rico caudal de propuestas que emergió de los debates de sus comisiones de trabajo, una "*Guía para la elaboración de un Plan de Acción*". La Conferencia encomendó al Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) que, previas las con-

sultas del caso, transformara dicha Guía en un *Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Además, y a fin de garantizar la ejecución de dicho Plan, la Conferencia regional decidió proponer a la Conferencia General de la UNESCO la reestructuración del CRESALC en un *Instituto Internacional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC)*. La Conferencia General de la UNESCO, en su Vigésima novena reunión, acogió la propuesta y decidió crear el Instituto, actualmente en proceso de organización. El CRESALC cumplió el encargo que le hizo la Conferencia regional, y tras un proceso de consulta y concertación, mediante talleres en los que participaron responsables gubernamentales de políticas de educación superior, especialistas y representantes de las Organizaciones No-gubernamentales de la región, en abril del presente año dio a conocer el "*Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*", llamado a servir de "brújula intelectual" en los esfuerzos de reforma de la educación superior en la región. El Plan tiene como objetivo general "lograr una transformación profunda de la educación superior en América Latina y el Caribe. El Plan provee un marco de referencia para acciones de diverso tipo y apunta al logro de objetivos comunes a la región. Se compone de cinco grandes programas, definidos a partir de los temas principales examinados en la Conferencia Regional de Educación Superior. A partir de cada Programa, se identifican objetivos generales y específicos y se sugieren las líneas principales de acción que permitan el desarrollo de proyectos puntuales por parte de las instituciones de educación superior, las organizaciones no gubernamentales, organismos internacionales y de los gobiernos. De ellos —actores claves del proceso de transformación— dependerá llevar estas propuestas a un nivel más específico y operacional. Los objetivos y lineamientos estratégicos contenidos en el Plan se insertarán, por cierto, en las tareas de seguimiento de la Conferencia Mundial. Además, se espera que el Plan de Acción pueda ayudar a orientar la acción de los organismos internacionales de cooperación y financiamiento, a fin de fortalecer la capacidad regional para comprender y superar los principales problemas de la educación superior de la región.

Los objetivos específicos del Plan son los siguientes: "a) Generar las bases y condiciones para que, en estos tiempos de cambios, de carácter cultural, económico, político y social, la educación superior de la región asuma un papel protagónico en el análisis crítico de esos cambios y en el esfuerzo prospectivo de previsión e incluso de conducción, mediante la creación y transmisión de conocimiento pertinente; encarando prioritariamente, para ello, su propia transformación y desarrollo; b) Contribuir a transformar y mejorar, a nivel institucional, nacional, subregional y regional, en todas las funciones y áreas de actividad de la educación superior, las concepciones, metodología y prácticas referentes a: i) la pertinencia social de la educación superior; ii) la calidad, evaluación y acreditación; iii) la gestión y el financiamiento; iv) el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación, y; v) la cooperación internacional".

### III. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior, aprobó también un “Marco de Acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior”.

El Marco de Acción comprende las recomendaciones dirigidas a los gobiernos, parlamentos y otras autoridades de los Estados Miembros de la UNESCO, para acciones prioritarias a emprenderse en el plano nacional; las dirigidas a las instituciones y sistemas de educación superior; y las que deberían emprender la UNESCO y otros organismos, en el plano internacional. En apretada síntesis, el Marco comprende las recomendaciones siguientes:

*A los Estados Miembros se les pide, entre otras acciones, las siguientes:*

- a) crear cuando proceda, el marco legislativo, político y financiero para reformar y desarrollar la educación superior de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos, según la cual la educación superior debe ser accesible a todos en función del mérito;
- b) considerar que la educación superior es un catalizador para todo el sistema de enseñanza y utilizarla como tal;
- c) ampliar las instituciones de educación superior para que adopten los planteamientos de la educación permanente, proporcionando a los estudiantes una gama óptima de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, y redefinir su cometido en consecuencia, lo que implica la instauración de un espacio abierto permanente de aprendizaje;
- d) cumplir sus obligaciones con la educación superior y los compromisos contraídos, con su acuerdo, en diversas reuniones, sobre todo en el último decenio, en relación con los recursos humanos, materiales y financieros, el desarrollo humano y la educación en general, y con la educación superior en particular;
- e) reconocer que los estudiantes son el centro de atención de la educación superior y unos de sus principales interesados. Se los deberá hacer participar, mediante las estructuras institucionales apropiadas, en la renovación de su nivel de educación (comprendidos los planes de estudio y la reforma pedagógica) y en la adopción de decisiones de carácter político, en el marco de las instituciones vigentes;
- f) crear y garantizar las condiciones necesarias para el ejercicio de la libertad académica y la autonomía institucional.

*A las instituciones y a los Sistemas de Educación Superior se les pide llevar a cabo prioritariamente, acciones en los campos siguientes: Cada establecimiento*

de educación superior debería definir su misión de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad, consciente de que la educación superior es esencial para que todo país o región alcancen el nivel necesario de desarrollo económico y social sostenible y racional desde el punto de vista del medio ambiente, una creatividad cultural nutrida por un conocimiento y una comprensión mejores del patrimonio cultural, un nivel de vida más alto y la paz y la armonía internas e internacionales, fundadas en los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo.

A la hora de determinar las prioridades en sus programas y estructuras, los establecimientos de educación superior deberían:

- a) tener en cuenta el respeto de la ética, del rigor científico e intelectual y el enfoque multidisciplinario y transdisciplinario;
- b) hacer uso de su autonomía y su gran competencia para contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad y a resolver los problemas más importantes a que ha de hacer frente la sociedad del futuro. Deberán desarrollar su capacidad de predicción mediante el análisis de las tendencias sociales, económicas y políticas que vayan surgiendo, abordadas con un enfoque multidisciplinario y transdisciplinario;
- c) adoptar todas las medidas necesarias para reforzar el servicio que prestan a la comunidad, en particular sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre y las enfermedades, por medio de un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario aplicado al análisis de los desafíos, los problemas y los diversos temas;
- d) afianzar sus relaciones con el mundo del trabajo en una base nueva, que implique una asociación efectiva con todos los agentes sociales de que se trata, empezando por una armonización recíproca de las actividades y de la búsqueda de soluciones para los problemas urgentes de la humanidad, todo ello en el marco de una autonomía responsable y de las libertades académicas;
- e) como norma, tener la obligación de rendir cuentas y de efectuar evaluaciones tanto internas como externas, respetando la autonomía y la libertad académica, considerando que son inherentes a su funcionamiento.

En lo que respecta a la *cooperación internacional*, el Marco de Acción propone que ésta se conciba “como parte integrante de las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de educación superior. Las organizaciones intergubernamentales, los organismos donantes y las organizaciones no gubernamentales deberán ampliar su acción para desarrollar proyectos de cooperación interuniversitaria mediante el hermanamiento de instituciones basado en la solidaridad y la asociación, con objeto de acortar la distancia que separa a países ricos

y países pobres en los ámbitos cruciales de la producción y aplicación de los conocimientos." ..."La UNESCO, junto con todos los interlocutores interesados de la sociedad, también deberá tomar medidas para paliar los efectos negativos del éxodo de competencias y sustituirlo por un proceso dinámico de recuperación de las mismas. En todas las regiones del mundo se necesita un análisis global de las causas y consecuencias del éxodo de competencias."

Estas son, quizás, las más importantes acciones incluidas en el Marco aprobado por la Conferencia Mundial celebrada a comienzo de este mes en París. Están llamadas a llevar al terreno de la realidad los principios incluidos en la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior*. La UNESCO asumirá un papel de primer orden en el seguimiento de estas acciones, destinadas a desencadenar el cambio y el desarrollo de la educación superior en el mundo, de cara al próximo siglo y al nuevo milenio.

## Referencias

- GARCIA-GUADILLA, C. (1996) *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*, Ediciones CRESALC - UNESCO, Caracas.
- UNESCO - CRESALC (1997) *Hacia una nueva educación superior*, CRESALC - UNESCO, Caracas.
- UNESCO - CRESALC (1997) *La Educación Superior en el siglo XXI: Visión de América Latina y el Caribe*, Tomos I y II, CRESALC - UNESCO, Caracas.
- UNESCO - CRESALC (1998) *Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Ediciones CRESALC-UNESCO, Caracas.
- TÜNNERMANN. B., C. (1998) *La Educación Superior en el umbral del siglo XXI*; Ediciones CRESALC - UNESCO, Segunda edición, Caracas.
- TÜNNERMANN. B., C. (1998) *En el umbral del siglo XXI. Desafíos para los educadores y la educación superior*. UNESCO, Panamá.



# La profesión académica, los términos de referencia de su mejoramiento y capacitación: ¿Profesionales que enseñan o profesionales de la enseñanza?

Orlando Albornoz

Profesor Titular de la Universidad  
Central de Venezuela  
oalbornoz@reacciun.ve

---

## Resumen

*El objetivo de este trabajo es el de hacer un análisis de la profesión académica, en términos de los cambios que sufre la misma, en América Latina y el Caribe, como consecuencia del uso y manejo de las nuevas tecnologías. Ello con el objeto de contribuir a una mayor comprensión del papel de éstas en la vida académica y de cómo la transformación de sus funciones obedece al papel de esas nuevas tecnologías. Mejoramiento y capacitación son los términos habituales de cualquier actividad profesional; este proceso es sumamente delicado cuando se trata de una actividad en donde muchos de sus practicantes son profesionales en la actividad académica en sí, como en otras actividades profesionales. En ese caso el entrenamiento y reentrenamiento de los miembros de la academia ha de ser permanente y atento a las innovaciones. Se plantea en este trabajo las posibilidades de la obsolescencia de la actividad académica y las características del profesor del futuro.*

## Palabras Claves

ENSEÑANZA SUPERIOR; AMERICA LATINA Y EL CARIBE; APRENDIZAJE; PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE; CAPACITACIÓN; TECNOLOGIA EDUCACIONAL; PRODUCTIVIDAD.

Toda fuerza laboral, independientemente de su ubicación en el aparato productivo, tiene exigencias específicas, con relación a su *capacitación, entrenamiento, mejoramiento, profesionalización, actualización, perfeccionamiento* y todos aquellos conceptos que sugieren la necesidad de cómo cada fuerza laboral pueda responder a los cambios tecnológicos relacionados con su actividad y con los nuevos retos que esa actividad debe acatar y responder, por arte de la sociedad o al menos de su clientela, la cual debe ser atendida en forma óptima, naturalmente. Ninguna fuerza laboral está supuesta a ser la peor, sino, definitivamente, la mejor, pues tiene que ser competitiva. Pero si bien nadie desea o aspira ser el peor, no es fácil ser el mejor y de hecho, como se sabe, hay tendencias hacia el fracaso, que llevan y conllevan a ciertas personas a ser "malos" en su rendimiento. Sin embargo, al margen de esta situación, las organizaciones de todo género hacen inversiones y gastos en esta materia de capacitación, concepto genérico que vamos a emplear para todo lo que signifique establecer una dirección al desarrollo de la persona y de la organización. Pero esa inversión debe ser equilibrada para que produzca resultados, debe ser eficiente, para lograr el óptimo posible en los niveles de rendimientos, de modo que se establezca un perfil idóneo para que cada unidad de dinero invertida tenga un resultado equivalente. Esto es más importante en instituciones y organizaciones cuyos recursos financieros se hallan limitados a su propia organización financiera, de costo-beneficio, contrario a lo que ocurre en otras instituciones y organizaciones, que operan bajo el criterio de costo-social, caso en el cual, alimentando -por las nociones de subsidio y racionalizando- la necesidad de utilidad social el equilibrio del presupuesto suele hacerse sobre la base del déficit, sin necesidad de equilibrar inversión y gasto con resultados.

## La fuerza laboral académica

En las instituciones que de ahora en adelante llamaremos instituciones de educación superior, éstas manejan y operan una fuerza laboral, que debe ser capacitada, no obstante las características de dicho proceso varíen según el tipo de institución, estatal o privada, entendiéndose que ambas son de interés público, por supuesto. Ahora bien, no existiendo objeciones a la capacitación de los estudiantes, existe mucha controversia acerca de cómo capacitar a sus docentes. Esto es, ¿cómo capacitar a los profesores, si éstos, en el sentido de Foucault, son el poder y en consecuencia no necesitan ser mejorados porque ellos son, de hecho, la capacitación por sí misma, por definición absoluta?. Porque ocurre, que del mismo modo que hay estudiantes incapacitados para aprender o para ser enseñados, existen también profesores, para emplear de ahora en adelante el término en forma genérica, que son incapacitados e incapacitables, por diversas razones. Estas razones

deben privar en el momento de la selección de personal, por supuesto, o ser cambiados rápidamente, para ser sustituidos por otros profesores con mayor capacidad. Ciertamente, sin embargo, es menester tener paciencia en el proceso de selección de los profesores, porque muchos de éstos desarrollan sus capacidades en la medida en que ingresan ya no al empleo, sino al trabajo, distinción técnica que haremos más adelante. Pero, por otra parte, es evidente que hay personas que ingresan al profesorado sin las capacidades propias de esta actividad, bien por falta de posibilidades o bien atraídos por una profesión que, vista en forma simplista, es sumamente atractiva, porque al parecer exige poco y tiene pocos controles efectivos. Esta es, es oportuno reiterarlo, una característica de la profesión académica. Que atrae a personas de baja capacidad de logro y muy orientados hacia lo que Herzberg llama *hygiene*, concepto que se refiere a actividades que son tomadas como empleos y no como trabajos y en donde ese empleo, cuando se añaden formas de organización burocrática acontece que generan bajo rendimiento.

## La profesión académica y los mecanismos de control

En efecto, la profesión docente está sujeta a escasos mecanismos de control, sobre todo porque una vez en el aula, una vez que se establece la relación pública colectiva entre profesor y alumno, el primero dispone de todo el poder, sobre todo porque se supone, y a veces se supone mal, que el profesor tiene el saber mientras que el alumno no. Pero esta es una relación que tiende a cambiar y de hecho comienzan a desdibujarse estas relaciones de poder, propias de una sociedad en donde el saber era esotérico, pero no ahora que el saber es accesible y en consecuencia los alumnos pueden tener más conocimientos que el profesor, sobre todo si tienen acceso al *learning power* (capacidad para aprender) que se origina en la posibilidad del manejo de las nuevas tecnologías, que dependen de la capacidad de recursos de una persona, caso en el cual un estudiante puede disponer de esos recursos y el profesor no. Es en este sentido que en el futuro el papel de la capacitación del profesorado, como proceso, no descansa en la direccionalidad del mismo, sino en la posibilidad que el profesor disponga del *learning environment* (ambiente de aprendizaje) y pueda desarrollar su *learning power*, todo lo cual se logra con criterios tales como el *knowledge management* (gerencia del saber) y caso en cual los departamentos de capacitación serán cada vez más importantes, en las organizaciones porque serán aquellas las unidades competentes para crear sus condiciones en donde cada profesor pueda desarrollar sus propios mecanismos e instrumentos de capacitación, en la medida en que cada cual puede diseñar su propio proceso de aprendizaje. De hecho estamos ante una revolución, que habrá de transformar la actividad de los profesores, en el mundo entero. La noción de

una relación entre quien sabe y enseña y entre quien no sabe y aprende comienza a desaparecer, en forma dramática.

Del mismo modo, comienzan a aparecer nuevos espacios de aprendizaje y en este sentido es apropiado el esquema que presentan Davis y Botkin, en su libro *The Monster Under the Bed* (1994), según el cual esos espacios de aprendizaje han pasado de "la Iglesia, al Estado, a la Empresa", metáfora que sintetizo en la expresión ya usada en esta misma oportunidad, según la cual el conocimiento ha pasado paulatinamente *del esoterismo a la accesibilidad*.<sup>1</sup> Esta es una revolución que a la que no pueden escapar las instituciones de educación superior, que son las organizaciones en donde laboran los profesores y de hecho sugiere que la capacitación es una actividad mucho más importante, porque el departamento de capacitación de una institución universitaria o de una empresa es quien maneja el *knowledge management*, esa manera de entender que hay elementos transversales a los tres elementos a citar como esenciales en las organizaciones académicas: actores, procesos y productos.

Es oportuno señalar en este momento que la teoría del aprendizaje se torna hacia el sujeto como eje del mismo. Esto es, si bien podemos hablar de valores referidos a una escala en donde se dan los extremos de *hyper* e *hypo* aprendizaje, caso en el cual una comunidad/sociedad se halla en uno u otro punto, podemos del mismo modo hablar del proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo lineal, secuencial (tradicional, esotérico), podemos hablar de formas de aprendizaje-enseñanza que podemos llamar, igualmente, no-lineales, no-secuenciales. Es por ello que el papel del profesor va a cambiar, no a desaparecer, obviamente. Pero acontece que la *praxis* conocida del profesor, la persona que posee un saber codificado que va desarrollando en forma progresiva y paulatina el contenido de una asignatura, tiende a desaparecer, porque ahora el profesor y el propio alumno tienen un alto nivel de accesibilidad a las mismas fuentes y el proceso de enseñanza-aprendizaje debe redimensionarse en este sentido y las unidades de capacitación de los profesores tienen que cambiar, ya que se debe estimular al profesor a abandonar las formas secuenciales de la enseñanza y adoptar formas pluridimensionales del proceso de captación de conceptos, técnicas y procedimientos, de los cuales forma parte pero que ya no controla, como en la época del secuencialismo.

En este sentido se entrecruzan los conceptos, porque el *hyperlearning* es fundamentalmente no secuencial, mientras que el *hypolearning* descansa en una postura teórica según la cual aprender es un proceso cuyo control se halla en el intermediario, en este caso el profesor, mientras que en la era de los multimedia el control de la aprehensión de las unidades de saber no está medida en la adquisición de conceptos, sino en la potenciación de la accesibilidad a los mismos.

Estos conceptos forman parte de una investigación que se efectúa actualmente en Venezuela, específicamente en la ciudad de San Fernando de Apure

(Estado Apure), en donde estoy tratando de medir el vector de la accesibilidad y a través del mismo suponer que la persona puede entrar al *hyper* o al *hypo*, como extremos cualitativos del proceso de enseñanza-aprendizaje. El caso de esta ciudad venezolana es sumamente interesante, ya que es la ciudad que se halla en el lugar 26 de la escala venezolana de calidad de vida y sin embargo, operan allí ocho núcleos o programas de universidades cuyas sedes se hallan fuera de esta pequeña ciudad capital estatal, de unos 200.000 habitantes (es decir, una institución de educación superior por cada 25 mil habitantes, una *ratio* muy por encima de la cifra estimada de una universidad o institución de educación superior por cada millón de habitantes). Ciudad en donde a pesar del número de establecimientos de educación superior el ambiente que se identifica en la misma presenta un desfase tal, que la única actividad intelectual es la propia noción de aula de educación superior, sin que ni estudiantes ni profesores tengan disponibilidad de elementos que posibiliten el crecimiento cultural e intelectual y académico. Allí predomina el *hypolearning*, habida cuenta, que cómo no existe disponibilidad para la accesibilidad ocurre entonces que los profesores se insertan allí en el nivel secuencial-lineal. Estas unidades y programas operan en la ciudad citada alrededor de los elementos tradicionales del esoterismo, en donde el poder académico, el saber, se halla en el profesor y el estudiante establece, por fuerza de necesidad, una relación de subordinación. Proceso mediatizado, es cierto, por la ansiedad y correspondiente necesidad para adquirir credenciales académicas profesionales, que tienen un impacto inmediato en sus niveles de ingreso, caso en el cual la calidad del profesor o del proceso de enseñanza-aprendizaje carece en sí de valor.

Esta subordinación, para decirlo en una palabra, depende no sólo del profesor, sino también de los conceptos secuenciales del programa que se desarrolla en el curso o asignatura, de los libros y otros materiales que por obvia razón se hallan relativamente obsoletos, por su propia factura de documento impreso en la forma de libro, dependientes, incluso, del hecho de que la globalización y el libre mercado permiten nuevas modalidades. Debe señalarse que las instituciones académicas, generalmente del sector privado, cuya flexibilidad de gerencia les permite que intervengan en la vida académica de los países, ofrecen títulos, credenciales y diplomas que son emitidos en instituciones maestras fuera de los países en donde comercializan sus productos, en este caso educación superior. Este es un fenómeno interesante de observar, pues se hará común en los próximos años. Entiéndase que de este modo se incrementan los periféricos de la educación, pero no lo central y permanente; ésto es, el proceso educativo se centra en el aula y en la credencial, no en el saber en sí mismo, como tendría que ser, pero no es el caso y lo prueba el hecho de que ni siquiera los recursos bibliotecológicos se hallan disponibles. <sup>2</sup>

Una interpretación que ilustra aún más el tema del *hyperlearning* es el concepto de la *hypercompetition*. Esta es una nueva manera de ver la competitividad y

resulta de “la dinámica de la manipulación estratégica entre participantes globales e innovativos”, tal como expresa D’Aveni en su obra sobre el tema.<sup>3</sup> En el segundo sentido, las empresas compiten ya no sólo en entornos nacionales sino que la internacionalización de los mercados obliga a acelerar los procedimientos de competencia; en el primer sentido ocurre que los espacios académicos también se comportan en forma globalizada y las nuevas tecnologías aceleran la posibilidad de un multi-aprendizaje que pasa a ser responsabilidad individual y personal.<sup>4</sup> Es importante establecer cómo el sujeto no puede crear espacios de aprendizaje más allá de las limitaciones propias de su entorno cultural y es en este sentido que he procurado mensurar las dimensiones de los espacios de aprendizaje, en tres ciudades de Venezuela (Caracas, Valencia y San Fernando de Apure), estableciendo dos criterios: uno la disponibilidad de las unidades recipientarias de unidades de saber (prensa, radio, televisión, bibliotecas, salas de cine y teatro, ateneos y casas de la cultura y así sucesivamente) y otro la posibilidad de acceso a las nuevas tecnologías, para entonces fijar una media teórica por encima de la cual hay la posibilidad del *hyperlearning* y por debajo lo opuesto, el *hypolearning*.

Lo importante de señalar es cómo la dinámica contemporánea nos conduce a una velocidad inédita en el manejo de información, así como la ampliación hasta el infinito del volumen y tamaño de los espacios de aprendizaje. Esa rapidez viene acompañada por una intensa agresividad, de lo cual no escapa el mundo académico, que tiene que manejarse a través de los conceptos de la competitividad, tales como ventajas comparativas, costos optimizados, globalización de la actividad, internacionalización de los objetivos y la mencionada individualización ya citada. Todo ello define en el mundo actual el papel de las instituciones de educación superior y de sus actores.

Estas cuestiones son fundamentales, en estos momentos de la evolución pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje y nos obliga incluso a plantearnos cómo los niveles escolares de básica, secundaria, superior y dentro de ésta el postgrado, carecen de relevancia, no obstante correspondan a niveles etarios. En el caso de la investigación que conduzco actualmente, en donde de hecho estoy tomando tres ciudades (Caracas, Valencia y la citada San Fernando de Apure) el propio continuo de la teoría del aprendizaje se mueve hacia un extremo, el *hyperlearning*, esto es la accesibilidad a través de los instrumentos de los multimedia, y el *hypolearning*, habida cuenta de lo contrario, pero, en todo caso, en un extremo el proceso de enseñanza-aprendizaje acontece borrando los espacios y roles de profesor/alumno, en el otro caso enfatizando esa diferencia, caso en el cual el estilo es el mismo, bien sea el proceso que se da en una escuela secundaria o en un nivel de doctorado, es decir, “lo mismo y más de lo mismo”, repitiendo contenidos y prácticas pedagógicas, sin abordar la captación de unidades de saber en forma individual y personalizada.

## Cambios en el tiempo y espacio educativo

Cabe señalar que el cambio de conceptos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje nos refiere a una transformación radical de la realidad del tiempo y el espacio educativo. Sobre todo el proceso de *globalización*, que no solo incluye el “*round-the-clock* (permanente) y *round-the-globe markets*” (mercados mundiales permanentes), sino éstos nuevos hechos mediante los cuales las nuevas tecnologías modifican tiempo y espacio en una nueva dimensión (Tomo estas ideas del trabajo por John Urry, “*Contemporary Transformations of Time and Space*” (1998), presentado en la Conferencia Anual de la Sociedad para la Investigación en Educación Superior, Universidad de Lancaster). Esta nueva dimensión es la que define el concepto de *student centered learning* (aprendizaje centrado en el estudiante), una fantasía pedagógica hecha posible, de nuevo, gracias a las nuevas tecnologías, que dislocan la ecuación anterior de una relación personal entre profesor-alumno, para obviar la presencia del primero, al menos en la relación planteada, y abordar el aprendizaje a partir del espacio cuyo eje es el estudiante-alumno (Empleo en este caso trabajos a los cuales he tenido acceso, a presentarse en la Ruta No. 1 “*Student Centered Learning*”, en la 34 reunión anual de la *Society for College and University Planning*, sobre el tema de “*Enterprising Education for the New Millennium*”, julio 24-28 de 1999, Atlanta, Georgia).

## La heterogeneidad de la fuerza laboral académica

La fuerza laboral académica, entendiendo por ella la que está compuesta por los profesores, tiene una peculiaridad específica, que no es homogénea, como sí ocurre en otras profesiones. Por ejemplo, la profesión médica. En este caso cuando hablamos de un cirujano cardiovascular no existe ninguna duda de su capacitación, para ejecutar las actividades propias de ese oficio, pues poseerá por definición destrezas y habilidades que le califican como eso, cirujano cardiovascular. Del mismo modo, se puede mencionar el ejemplo de la profesión piloto de aviones a reacción, quien tiene por fuerza de necesidad que poseer las habilidades y destrezas para operar una nave de este tipo, sin ninguna duda, porque la prueba es en ambos casos muy simple, el médico cirujano podrá intervenir quirúrgicamente a un paciente y un piloto podrá operar una nave equipada con fuerza a reacción y trasladarla de un aeropuerto a otro.<sup>5</sup>

No acontece en la profesión académica con los profesores, porque por razones de sus propias características en esta actividad nos encontramos con porciones de personas que son profesionales que enseñan y otros que son profesiona-

les de la enseñanza. Esta diferencia era otrora de índole esencial y fundamental. No es así gracias al advenimiento de las nuevas tecnologías, independientemente de los factores de vocación y motivación, que son relativamente inmodificables. En consecuencia, la capacitación como actividad de gestión y de gerencia debe operar hoy en día sin tomar mucho en cuenta de si se trata de profesionales que enseñan o de profesionales de la enseñanza, porque ha ocurrido una universalización en la accesibilidad del saber y los criterios de capacitación así como sus objetivos son los mismos, como, por ejemplo, la capacidad para usar estas nuevas tecnologías, incluyendo el uso y manejo del inglés, la *lingua franca* del mundo académico internacional.

La profesión académica es una de las profesiones mejor establecidas en el mercado laboral internacional. Los datos existentes señalan el enorme volumen internacional de esta profesión. Naturalmente, existen cerca de cincuenta mil instituciones de educación superior, en todo el mundo, y no hay país moderno que deje de tener al menos una universidad.

Cabe acotar, incluso, que la actividad de los docentes (escuela básica y secundaria) y de los profesores (escuela de nivel postsecundario) es una de las de mayor volumen en el mundo, en la fuerza laboral. Ello debido a que la actividad de la enseñanza, genéricamente hablando, es lo que en economía se llama una *labour intensive activity* (actividad laboral intensiva), porque requiere un alto volumen de mano de obra, por el mismo hecho que es una actividad que no puede ser mecanizada, excepto que, precisamente, las nuevas tecnologías se dirigen hacia ese objetivo, el de convertir una actividad que es *low tech* (bajo nivel tecnológico) en una de lo que en los mismo términos económicos de denomina *high tech* (alto nivel tecnológico).

Del mismo modo ésto explica por qué en los países menos avanzados la proporción de enseñanza, si así puede decirse, es mayor por alumno que en los países desarrollados. Para que se tenga una idea de la importancia económica de la educación en el ámbito mundial, es oportuno mencionar que la misma genera un gasto público alrededor del 1.1 trillones de dólares, sin añadir el valor agregado de la inversión privada, que al parecer equivale al menos al 31 por ciento del monto señalado (Datos obtenidos de correspondencia personal del autor con el Profesor Stephen P. Heyneman, Vice Presidente de International Management & Development Group, Virginia, USA, 1998; Heyneman fue Presidente de la Asociación Internacional de Educación Comparada).

En la tabla siguiente puede verse una información cuantitativa sobre el volumen de la fuerza laboral de las enseñanzas en el nivel de la escuela superior, postsecundaria por regiones:



**Tabla N° 1**  
**Número de profesores en miles por región, 1980-1995**

Región	1980	1985	1990	1995
Total mundial	3.788	4.332	5.068	5.916
Regiones más desarrolladas	1.574	1.667	1.944	2.416
América del Norte	757	752	896	983
Asia/Oceanía	259	294	339	488
Europa	558	622	710	945
Países en transición	883	905	951	972
Regiones menos desarrolladas	1.332	1.760	2173	2528
América Latina/Caribe	388	506	641	728
Africa Subsahariana	43	65	78	118
Estados Arabes	83	108	136	167
Asia Oriental/Oceanía	487	698	871	968
Asia Meridional	310	362	414	505

Fuente: UNESCO (1998) Panorama estadístico de la educación superior en el mundo: 1980-1995, París.

En el caso de la región "existe un total de cerca de 700 mil profesores, de los cuales el 72 % pertenece al sector público y dentro de este sector el 82 % están en universidades". En general se trata de un profesorado con niveles de capacitación que no incluye el título de doctor sino en proporciones aproximadas alrededor del 10 %. Argentina, Brasil, México, Colombia y Venezuela son los países que agrupan la mayor proporción de los profesores en la región y es un conjunto susceptible de programas intensivos de capacitación y mejoramiento. Ante la necesidad de transformar su papel esencial de la docencia a la actividad de investigación, en ambos casos es menester profesionalizar esta fuerza de trabajo académica. La región tiene un poco más del 12 % del total mundial. Naturalmente, ninguna apreciación cuantitativa revela nada acerca del problema cualitativo, que se refiere a calidad de los profesores, escalas de sueldos y salarios, compensaciones y protección social, prestigio y reputación social, pero el volumen en sí mismo permite apreciar la importancia de esta profesión "manual" que descansa en la posibilidad de contactos interpersonales, excepto que en el futuro inmediato es una actividad que comienza a ocupar un espacio como una actividad de *high tech*.

## La capacitación de los profesores en tanto actores, parte de un proceso, agentes de un producto

La capacitación de los profesores puede ser visualizada en forma más exacta si dicha actividad se descompone en sus partes. En primer lugar, ¿ser profesor es una profesión o un oficio?. En segundo lugar, ¿desempeñan los profesores un empleo o un trabajo?. En tercer lugar, ¿cómo capacitar a los profesores en las distintas instancias de actores, parte de un proceso y agentes de un producto?

**Tabla N° 2**  
**Actividades de los profesores en las áreas de actores, procesos y productos**

Actores	Procesos	Productos	KM *
Estudiantes	Aula	Libros	Transversalidad de la Gestión y Gerencia
Docentes	Laboratorio	Documentos	
Investigadores	Trabajo de campo	Artículos de prensa	
Empleados	Campus	Patentes	
Obreros	Ciudad	Foros y conferencias	
Directivos	Biblioteca	Opinión pública	
Colectivos	Tecnología de la Información	Servicios	
Comunidad académica institucional, nacional e internacional	Medios de comunicación social, cultura abierta en general	Consultorías y asesorías personales e institucionales	

\* KM (knowledge management)

„Orlando Albornoz. 1998

## Conclusión, ¿cómo serán los profesores del mañana? : el profesor de la educación superior en la cultura de la producción y de la evaluación

Más independientes, más autónomos, más personalizados, pero, al mismo tiempo, más dependientes del clima organizacional que pueda proveer su

organización, en este caso la institución académica. En mis términos, el profesor del mañana tiene que acercarse al *hyperlearning* y alejarse del *hypolearning*. Por su parte, la organización, en este caso la institución universitaria, tiene que invertir más en los programas de capacitación, cuya función es la de crear condiciones apropiadas para que cada cual elabore sus diseños individualizados y amplíe su *learning power*. Pero frente a las nuevas exigencias de una nueva relación psicosocial entre el estudiante y el profesor que crea los términos de una innovadora teoría del aprendizaje es evidente que los profesores están sometidos a un *estrés académico*, porque el eje de su comportamiento se desplaza del aula a lo que significa la necesidad de producción académica y su correspondiente evaluación, por parte de mecanismos extrainstitucionales.

Esa nueva teoría del aprendizaje demanda que el profesor no sólo sea diestro en el arte de enseñar, como igualmente en el arte de aprender, en el mismo sentido que el grecólogo Highet otorgara a este concepto en su libro *El arte de enseñar* (1956). En aquel apreciado libro el problema era como capacitar al profesor, en técnicas pedagógicas. El problema actual, en la era del *arte de aprender*, es cómo permitir que el profesor maneje las nuevas tecnologías y tenga el apoyo institucional para disponer de *learning environment* que le permitan crear y recrear su *power learning*. Highet, autor de uno de los libros más hermosos que se haya escrito acerca del oficio de enseñar, descansaba sus argumentos en las bondades de persuasión de quien enseñaba, prototipo del cual era Jesús de Nazareth, como individuo, o bien los propios jesuitas, como colectividad, en todos los casos la palabra como eje de la enseñanza, la virtuosidad y modelo de quien enseñaba y en general una relación en donde una persona tenía los conocimientos y la otra aprendía. Actualmente, las formas de relación están cambiando aceleradamente y tal como argumentamos en este trabajo el saber no es una intermediación, sino un objeto que cobra independencia y que puede ser controlado según el manejo de nuevas técnicas, que, tal como ocurre en el mundo de la información, obedecen a nuevos parámetros, como, por ejemplo, ocurre con la censura política, cada vez menos posible de ser aplicada en una sociedad, porque es absolutamente imposible controlar la actividad de los ciudadanos mediante medidas represivas que son desbordadas por el más simple instrumento actual de comunicación. De forma análoga, una unidad de saber no puede ser ya manejada bajo el principio de lo esotérico, sino que responde al de la accesibilidad, lo cual significa la democratización del saber, un hallazgo histórico en la humanidad.

La nueva teoría del aprendizaje, cabe recalcarlo, va más allá de las concepciones que ahora podemos denominar tradicionales, apoyada en un concepto dual según el cual maestro y alumno se hallaban separados por el propio concepto del saber, con el maestro dueño del mismo y el estudiante procurando aprender de su maestro todo aquello cuanto éste pudiese enseñar. Las teorías clásicas del aprendizaje, de tratadistas tales como Thorndike, Skinner, la gestalt y la propia psicodinámica freudiana, con los añadidos, por ejemplo, de la teoría de Lacan,

quedan superadas en la misma medida en que la relación de poder mencionada se rompe y el saber, al hacerse accesible está igualmente disponible para ambos actores, caso en el cual, el profesor es de nuevo un alumno permanente y éste puede ser su propio profesor. Es más, sociológicamente hablando la teoría del aprendizaje se ha construido sobre las variables del contenido del discurso pedagógico (Bernstein) o del conflicto de clases en la medida en que la escuela reproduce una estructura social cuya base ética es menester superar, pero en la nueva visión y con el papel de las nuevas tecnologías esta relación también puede romperse, pero, es oportuno admitirlo, las nuevas tecnologías tienen un enorme costo y si bien hacen accesible el saber pueden hacer inaccesible el mismo por la vía perversa del costo de las mismas, caso en el cual el papel de las agencias mediadoras, en el ámbito de la sociedad, el Estado, o en el ámbito de las instituciones (departamentos de capacitación), tienen la responsabilidad de estimular y apoyar la creación de los *learning environment* que permitan la accesibilidad al uso de las nuevas tecnologías y por ende del saber.

La sociedad, por su parte, asigna nuevos papeles a los profesores y éstos ya no sólo tienen que desempeñarse a nivel del aula, en donde otrora eran los líderes incuestionados, sino que ahora la sociedad idea mecanismos propios del llamado "nuevo trato académico", según el cual el *accountability* (rendición de cuentas) académico se organiza fuera de las instituciones, tal como ocurre en países como México, Argentina, Brasil y Venezuela, en donde han sido creados organismos que clasifican a las instituciones y a los profesores según los patrones propios de las nuevas concepciones económicas, empleándose en la academia conceptos tales como: niveles de desempeño, medición del rendimiento, patrones de productividad, criterios de evaluación y, en general, un énfasis en la competitividad y en la individualización del comportamiento académico, por encima de la adscripción a instituciones, públicas o privadas, por ejemplo.

En este sentido es obvio que la profesión académica, profesión y no solamente oficio, puede ser examinada bien como empleo o bien como trabajo, pero en función de los nuevos mecanismos y las nuevas exigencias la profesión se inclina hacia la noción de trabajo, más que de empleo y el papel de las unidades de capacitación, por cierto, es como transformar los empleos en trabajos, en el mismo sentido clásico de la obra didáctica de Hesíodo *Los trabajos y los días*, en donde el griego enaltecía el trabajo honrado y menospreciaba a quienes en vez de trabajar se dedicaban a la holgazanería. En esta tendencia hacia la preparación pedagógica es menester entender su importancia, pero su utilidad es escasa si los profesores toman su actividad como un empleo; ya que solamente tomándola como trabajo es posible intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje agregando valor académico en vez de sustraerlo.<sup>6</sup>

Es interesante señalar que estos nuevos conceptos, tomados del lenguaje del enfoque británico del *managerialism* (gerencialismo) de la educación superior,

que personalmente planteo dentro de la temática de la *gestión y gerencia en instituciones de la educación superior* y específicamente dentro del concepto del *knowledge management*, a veces obvian esta necesidad de redefinir la teoría del aprendizaje, teorías que deben replantearse a partir del uso de las nuevas tecnologías de la enseñanza-aprendizaje. Incluso se me ocurre pensar, en este momento, que ya no se trata de la falsa diferencia entre una supuesta *pedagogía* y de una aún más supuesta *andragogía*, sino de la presencia *ipso facto* de una *tecnopedagogía*, en donde los actores profesor/alumno se hallan mediatizados ya no sólo por el saber, como por las nuevas tecnologías que permiten nuevas maneras de comunicación, que multiplican en forma exponencial las posibilidades del enriquecimiento intelectual, académico y, evidentemente, personal. Ello es, por cierto, plausible y observable con relación al papel que juegan mediante el uso de las nuevas tecnologías rutinas tales como el reforzamiento y la retroalimentación, porque estos mecanismos permiten el sueño de todo pedagogo, cual es intemporalizar el aprendizaje, que antes se daba en aquel momento mágico, único e irrepetible del aula, que ahora puede ser parte de una actividad sin horario ni calendario, sin ubicación espacial, permanente y, sobre todo, mediante esas prodigiosas nuevas tecnologías, permitir el diseño del aprendizaje según la velocidad personal, según el interés propio y según los objetivos y metas que cada cual decida crear. En otras palabras, la educación se vuelve el ideal de la democracia y de la libertad, que hemos soñado todos los educadores en el mundo.

La existencia de las nuevas tecnologías permite proponer nuevas técnicas para detectar necesidades de capacitación y un nuevo papel de las mismas. En este sentido es posible señalar que la capacitación ha sido entendida como un proceso direccional, en donde el actor profesor ha sido un sujeto. Tradicionalmente la capacitación ha sido detectada mediante mecanismos direccionales a través de los cuales el dirigente académico ausculta esas necesidades y procura satisfacerlas, siempre en función de los objetivos institucionales, no obstante se incluyan las demandas individuales y personales, de crecimiento y enriquecimiento en ese plano.

Por otra parte, los mismos usuarios hacen demandas a los directivos de la institución, dirigiendo el proceso si bien desde otro ángulo, pero en ambos casos manteniendo la direccionalidad de la gestión de capacitación. Este procedimiento ha sido y es válido. Sin embargo, tomando en cuenta las etapas del crecimiento pedagógico establecidas por Clarence E. Beeby, es apropiado señalar que los mecanismos tradicionales no permitían ir más allá de la direccionalidad externa, cuando ahora y con el advenimiento de las nuevas tecnologías esa direccionalidad es interna al ámbito de la persona, en este caso del profesor, quien puede diseñar sus propias estrategias de crecimiento, caso en el cual el papel de los organismos de capacitación es el de permitir que se genere y produzca ese crecimiento y capacitación, ya entendida prácticamente como auto-capacitación, si bien las unidades

dedicadas a este efecto sean las que controlen el proceso, pero orientándolo sin dirigirlo en forma externa. Debo aclarar que en la metodología de Beeby el grado más avanzado del desarrollo del profesor, en términos cognitivos, es lo que él llama la etapa del *meaning* (significado), etapa en la cual el profesor está en capacidad de vincular *lo que enseña* (el alumno y el aula) con el *dónde se enseña* (escuela y sociedad); por mi parte he tratado, con el propio Beeby y posteriormente en la línea de Giroux, de construir una escala de desarrollo del profesor, argumentando, según estudios con base empírica, que el profesor debe ser un profesional, tanto de un área de contenido, cómo de las técnicas propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero, sobre todo, debe ser un *intelectual*, entendiendo por ello una persona capaz de aprehender el *meaning* señalado por Beeby, extendiéndolo a su papel como un crítico de la sociedad, un papel esencial en países en el nivel que en forma eufemística llaman en desarrollo, pero que en verdad son sociedades a menudo fracturadas por la guerra, la violencia, la pobreza, la miseria y el desamparo, todo ello protegido por la desigualdad social a veces extrema y por la ceguera de los grupos dirigentes, que por aferrarse a sus privilegios siguen el mismo destino de toda clase social que crea los mecanismos e instrumentos de su propia destrucción <sup>7</sup>.

El hecho permanece, la necesidad de la capacitación de los profesores. Por ello hago mía las expresiones de la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, el documento base producido en las reuniones de la Conferencia de París (UNESCO), según las cuales (Artículo 10):

*“Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza...”*

Personalmente estimo que lo que una institución y un país inviertan en la capacitación de los profesores es una inversión con una tasa de retorno segura y confiable. He mantenido que el mejor negocio que puede hacer tanto una sociedad como una institución es el de mejorar la capacitación de su personal, no solamente el del cliente, que en este caso es el estudiante, sino sobre todo el de los profesores y el del personal de apoyo, en todos los casos para lograr un ambiente social que sea un *learning environment* que sea exactamente una dimensión que traspase las distintas etapas, locales, regionales, nacionales y, definitivamente, el plano internacional, del cual todos somos miembros o al menos debemos procu-

rar tal objetivo, por menos improbable que así parezca. Pero, ser profesor, no importa en qué tipo de institución, en dónde se halle ubicada, bajo qué tipo de control opere, en todos los casos, en una palabra, el profesor es miembro de una comunidad académica internacional, hecho y afirmación que carece de novedad, porque en el mundo contemporáneo toda actividad se mide y compara con esos niveles internacionales, esa "punta", ese "estado del arte", que en cada actividad es y debe ser conocido si no manejado por todos los usuarios y practicantes de la profesión, oficio y actividad de que se trate, en este caso nuestra profesión académica.

## La profesionalización de los profesores

La literatura técnica producida sobre el tema permite aseverar que aquello que se invierte en la profesionalización de los profesores es sumamente rentable, esto es, establecer los mecanismos e instrumentos mediante los cuales aún aquellos profesionales que enseñan sean entrenados para que se conviertan, se reciclen, como profesionales de la enseñanza. Es cada vez de mayor complejidad el enseñar, porque envuelve niveles profundos del cómo aprender. En este sentido estudiantes y profesores ocupan espacios menos extremos, como hemos mantenido en este trabajo, del mismo modo como formar un profesional de la enseñanza, esto es, un profesional del aprendizaje, requiere y tiene exigencias propias de una profesión del *high tech*.

Decíamos, al inicio de este trabajo, que toda fuerza laboral, independientemente de su ubicación en el aparato productivo, tiene exigencias específicas, con relación a su *capacitación, entrenamiento, mejoramiento, profesionalización, actualización y perfeccionamiento* y que ello es esencial en el caso de los profesores, de aquellos que se dedican al proceso de enseñanza-aprendizaje, sin excluir que lo hagan, del mismo modo, en actividades de investigación y de extensión. Examinar la relación entre el papel del docente como investigador excede nuestros propósitos en esta ocasión, pero cabe señalar que esta relación es no solamente estrecha sino una obligación, porque no puede separarse enseñar de investigar, al menos entendiendo dentro de la noción de investigar el que cada docente se halle vinculado a la "punta del saber", en cada área específica del mismo. Obviamente, además, es menester enfatizar que si una persona que enseña está capacitada en el oficio de investigar se halla mejor preparada y en ese sentido, mientras una fuerza laboral se halla mejor capacitada, su rendimiento será más alto, de mejor calidad. Por ello es menester entender, tal como lo hizo Howard R. Bowen en su libro clásico sobre el tema, *Investment in learning, the individual and social value of American higher education* (1977), que todo lo que se emplee para educación es inversión y no gasto, así como no hay una inversión más rentable que aquella

destinada a elevar la calidad de las personas, a través de lo que él denominó *sustantive knowledge* (saber sustantivo), saber que hoy en día llamamos pertinente, adecuado, oportuno. En todo ese proceso no existe un valor más digno y elevado, entonces, que hacer todo lo posible para construir los espacios en donde nuestros profesores que no son profesionales de la enseñanza y éstos mismos puedan ser mejor capacitados, esto es, *hacer de los profesionales que enseñan profesionales que aprenden*, un sencillo axioma que debe guiarnos en este complejo proceso y procedimiento de la capacitación de los profesores.

## La obsolescencia de la profesión académica

Un párrafo final en este trabajo me permite reiterar acerca de la invisibilidad del trabajo académico docente, que carece del *glamour* propio del científico. En este sentido el académico docente es un derrotado en las escalas de prestigio, porque éstas premian lo espectacular por encima de lo eficiente, el rendimiento por encima de la rutina creadora. La actividad docente, de hecho, es un rito secreto, porque resuelve su esencia en el acto, precisamente creador, cuando una persona que enseña logra el milagro de transmitir a otro, que aprende, la esencia del saber.

En la sociedad del conocimiento, del futuro, los profesores, tal como los hemos conocido, cederán su presencia a toda una gama de nuevos activistas del manejo del saber, como los consultores del conocimiento, el sistema del *star system* (sistema de estrellas), que en la mejor tradición de los exitosos del espectáculo recibirán grandes sueldos y salarios, para que al brillar hagan lo propio con sus instituciones; se hablará de “asesores mediales”, empresarios académicos que garanticen la posibilidad del manejo adecuado de las nuevas tecnologías y así sucesivamente, hasta llegar al punto en que tal como expresa Heidegger podemos preguntarnos, ¿Para qué, pues, poetas? O más concretamente preguntarnos con Revel, ¿Para qué filósofos?. Es decir, tendremos acaso que preguntarnos, *vis a vis* las nuevas tecnologías, ¿para qué los profesores? <sup>8</sup>

Es una pregunta inquietante, sin duda, que, de momento, es preferible dejar suspendida, en esta oportunidad, excepto que, de alguna manera, se halla respondida en las páginas que preceden. En la próxima década es bastante probable que la profesión académica entre en período de obsolescencia, al menos tal como la conocemos hoy en día.

En efecto, actualmente acontece que una persona interesada en ingresar a la actividad docente parte del hecho de una actividad que obliga a una relación interpersonal, con los estudiantes, en grupos y personal. Pero en el futuro se em-



plearán una serie de intermediaciones tecnológicas que harán disminuir el papel de lo personal y enfatizar relaciones a través de medios e instrumentos, electrónicos. El actual profesor o profesora es una persona que diseña el curso a dictar, asigna las lecturas y/o ejercicios que elabora en la gestión docente, dirige el grupo según sus criterios teóricos y didácticos, usa criterios de autoridad casi absolutos, una persona que sabe vs otros que ignoran, una persona, finalmente, que evalúa el aprendizaje, generalmente con capacidad comparable a un referee deportivo, esto es, con capacidad de decisión inapelable.

El profesor en el mundo de la electrónica, esto es, en el mundo de la intermediación, posee otras características, laborando fuera del espacio controlado tradicional y abierto más bien a espacios que se manejan según la teoría del caos.<sup>9</sup> ¿Cuáles son las características del espacio académico en donde se desempeñarán los profesores?

#### Encuadre N° 1 Características del profesor en el futuro

- En el futuro, probablemente, los cursos académicos serán diseñados por equipos dirigidos por académicos pero igualmente por tecnólogos de la información, que elaborarán vías para intercambiar e integrar materiales *en línea* con actividades cara a cara, por instructores que manejarán materiales accesibles, **del mismo modo**, en forma personal, por los estudiantes.
- Las clases individuales que ahora dictan los profesores serán sustituidas por multimedias, web sites que incluirán videos de estrellas del saber, en cada campo.
- De hecho existe la impresión de cómo el espacio académico en sí mismo, la universidad tal como la conocemos, cambiará en forma radical, pues no se construirán los espacios de aula tradicional, sino de aula virtual, un poco en el mismo sentido de cómo ha cambiado hoy en día la oficina, que tiende a ser una oficina sin archivos visibles, prácticamente sin papel. Eventualmente las universidades serán como las catedrales medievales, sitios de turismo, más que lugares de actividad en sí, que acontecerá en otros sitios, más adecuados a las nuevas tecnologías.
- La evaluación del aprendizaje será hecha por equipos fuera del alcance del instructor/profesor, quien ya no sólo no participará en el diseño del curso sino tampoco en la evaluación de los aprendizajes.
- Ya no habrá profesores de planta, en las instituciones de educación superior, sino que cada cual será contratado para tareas específicas, que se acercan más a la idea del facilitador, que a la del profesor tal como lo conocemos.
- Los profesores emplearán su tiempo de otra manera, esto es, ya no será tiempo de aula, sino tiempo de accesibilidad, vía las nuevas tecnologías.<sup>10</sup>

Por otra parte, retornando a la diferencia entre docencia e investigación, no es inoportuno añadir como hay quienes enfatizan esta invisibilidad de la docencia *vs* la enorme visibilidad de la investigación, como uno de los obstáculos para que personas con mayor talento (medido a través de variables tales como

niveles de motivación, interés, aptitud, competitividad, equilibrio emocional, ambición) ingresen a la actividad docente en educación superior. Es posible citar, en este sentido, al británico Alan Jenkins, quien ha estudiado cómo el hecho de separar la actividad docente de aquella de la investigación ha lesionado la calidad de la enseñanza: "El problema es que la investigación es visible, mientras que la docencia lo es sólo al nivel de los estudiantes y esta dificultad intrínseca empeora porque los mismos académicos estiman que la docencia es una transacción privada que incluso no puede ser evaluada".<sup>11</sup>

La evaluación de la docencia y de la investigación, adicionalmente, es un procedimiento que responde a una necesidad del mundo neoliberal. En el mundo tradicional el académico era una persona más allá de toda posibilidad de evaluación; el mundo contemporáneo transformó esa concepción y tal como expresa Lewis el problema no es si se hace o no evaluación, sino el *cómo* hacerlo. Hoy en día existen diversos programas de estímulo a la actividad de los profesores y académicos, buscando premiar aquellos más productivos, pero, interesante, no están elaborados para castigar a quienes no producen, pero el análisis de estos programas queda para otra oportunidad.<sup>12</sup>

## **La profesión académica, actividad ad eternum, después de todo**

Finalmente, no es cuestión de pánico, ni de temores a menudo exagerados, acerca del futuro de la profesión académica. Las profesiones cambian, en la misma medida en que se transforman las raíces de su actividad y los instrumentos para ejercerla. El médico que ausculta a través de imágenes satelitales es un profesional distinto al que lo hace a través de los procedimientos tradicionales, pero no cabe duda alguna de cómo la esencia del procedimiento es la misma, esto es, una persona que sufre una enfermedad y otra que trata de curarle.

Por ello, mientras haya quien tenga que aprender habrá quien tenga que enseñar y por más mediaciones que existan, en algún momento de la cadena del saber, habrá alguien responsable por decidir qué, cómo y cuándo enseñar y en ese momento aparecerá, redefinida, otra pero siempre la misma, la profesión académica, si no la más antigua al menos sí la más honorable.

## NOTAS

1. Esta es una cuestión esencial en mi argumentación. Esto es, cuando se inventó la imprenta los profesores comenzaron a perder su esoterismo, pues el libro abrió las posibilidades de que los estudiantes pudiesen, al mismo tiempo que el profesor, adquirir los mismos saberes. Esto ocurre ahora en la revolución electrónica, ya que los estudiantes no sólo pueden acceder a los mismos instrumentos de conocimiento del profesor, sino excederlos, en la misma medida en que su accesibilidad aumente y, de hecho, el profesor tendrá que cambiar radicalmente, para poder mantenerse incluso al mismo nivel de accesibilidad de sus estudiantes. Un ejemplo absurdo es el caso de una escuela de mi país, en donde un docente prohibió a sus estudiantes que emplearán la Internet, porque este docente no disponía de este instrumento.
2. Empleamos en este documento una serie de expresiones en idioma inglés, que pueden parecer innecesarias, pero que corresponden con exactitud al lenguaje internacional en donde estos conceptos se usan en la misma forma empleada en este trabajo.
3. Véase el libro por Richard A. D'Aveni (1994) *Hyper-competition, managing the dynamics of strategic maneuvering*.
4. Un enfoque excepcionalmente interesante sobre la individualidad contemporánea en el libro por Gilles Lipovetsky (1998), *La era del vacío*.
5. Cabe señalar, en esta oportunidad, cómo la masa laboral académica dedicada a la docencia no es, en modo alguno, homogénea. Todo lo contrario, las variables de sexo, origen social, tipo de familia, estudios cursados, expectativas, niveles de motivación, ideología política, activismo social y otras, son importantes para caracterizar a los profesores. Personalmente hallo que la variable sexo es esencial, sobre todo porque, al parecer, existen diferencias dignas de tomar en cuenta, entre los profesores de uno y otro sexo, en términos de productividad, rendimiento, capacidad de innovación y otros, aún cuando, ciertamente, este es un tema delicado de tratar, en la era en la cual, por razones políticas, correctas, es políticamente incorrecto mencionar diferencias entre los sexos, de ninguna índole.
6. Las nociones de *empleo* y *trabajo* son esenciales en mi argumentación, entendiendo por empleo una razón burocrática y por trabajo una ética de la producción, para decir ambas cosas en dos palabras. He mantenido que la docencia tiende más a ser un empleo que un trabajo. Véase mi libro *Poder y liderazgo en la escuela primaria venezolana* (1977), en donde traté por primera vez este tema, que ha sido permanente en mi análisis de la actividad docente, hasta el punto que estudios empíricos posteriores me han reafirmado que la transformación del docente pasa por el eje de cambiarle su base de sustentación de *empleado* a *trabajador*. Tengo la impresión que es lo que va a ocurrir como consecuencia del impacto de las nuevas tecnologías, porque ya ser empleado tendrá connotaciones distintas y de hecho las mismas obligan prácticamente a cada persona a convertirse en un trabajador.
7. Los argumentos de Beeby en su libro *Quality of education in developing countries* (Harvard University Press, 1966). La escala de Beeby es excepcionalmente útil para evaluar las etapas de crecimiento pedagógico de los profesores. La misma va desde un extremo en el cual éstos se limitan a repetir los saberes conocidos, hasta la

etapa más elevada, en la cual el profesor está en capacidad de utilizar su creatividad para reinterpretar y crear nuevo saber. El educador nacido en Nueva Zelanda (1902-1998) ejerció una profunda influencia en el pensamiento educacional. Fue Director General del sector educación de la UNESCO. En su oportunidad ampliamos la escala por él diseñada, para aplicarla a los docentes venezolanos.

8. Me refiero al libro escrito por Jean-Francois Revel, *¿Para qué filósofos?* (Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela, 1962), traducción por Juan A. Nuño. Revel usa como epígrafe de su libro la frase por Heidegger, "¿Para qué, pues, poetas?".
9. En los últimos años ha habido un creciente interés en el estudio de las propiedades no lineales de sistemas dinámicos, pero, que yo sepa, ninguno se ha dedicado a la experiencia pedagógica. Estimo que el nuevo enfoque de este tipo se abrirá a pensar en la actividad dicha en términos del caos, esto es, sin inicio ni fin previstos, inicios y fines más bien erráticos, "desordenados", sin currícula, pues cada estudiante organizará su propio espacio de aprendizaje y el profesor desempeñando el papel de un estímulo del caos más que de un instrumento del orden, como lo es ahora. Sobre este tema y para el campo de la química véase por Stephen Scott su libro *Chemical chaos*, (1992), autor así mismo del libro titulado *Chemical oscillations and instabilities: non linear chemical kinetics* (1990), a través de cuyos conceptos pudiéramos hablar de *oscilaciones e inestabilidades pedagógicas*. Del mismo modo el libro por Ilya Prigogine, *The end of certainty: Time, chaos and the new law of nature* (1997). Naturalmente, todas estas cuestiones nos refieren a los trabajos de Edward Lorenz (1969) y el "efecto mariposa", una idea fascinante de aplicar a la cosa pedagógica. Renate Mayntz me ha proporcionado la idea del caos en el comportamiento pedagógico, al afirmar que "Human societies display many of the characteristic features on non-equilibrium systems: unpredictability, complex interdependencies, delays in response, transitions from one state to another and the importance of a critical mass in producing and sustaining change (En verdad) The social theory has always started from the assumption that disorder is a natural state". Véase por Mayntz su artículo "Chaos and social order", en *The United Nations University*, (1992).
10. Es interesante señalar el caso de mi país, Venezuela, en donde se han empleado varios años de estudios y acciones con el fin de establecer, como novedad, un número determinado de horas de aula, durante el año, esto es, enfatizando el espacio aula como el espacio de aprendizaje, cuando en el mundo de la electrónica el aula tiende a desaparecer y la permanencia de los actores educativos en la escuela es cada vez menos importante.
11. Véase el argumento de Jenkins en *The Times Higher* (1987). Gareth Williams, del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, por su parte, ha encontrado una correlación entre la calidad de la docencia y aquella de la investigación, esto es, el mejor profesor es aquel que puede ejecutar ambas actividades. Los argumentos de Williams y de Jenkins son la consecuencia de estudios empíricos. Ambos comentan cómo los resultados de la investigación suelen merecer incentivos materiales, mientras que los de la docencia suelen recibir incentivos simbólicos. En mis palabras, la investigación tiene valor de mercado, ya que los resultados de la misma pueden traducirse en ciencia y tecnología aplicada, mientras que la relación entre el profesor y el alumno siguen siendo, a pesar o por ello mismo, de la presencia de las nuevas tecnologías, un acto íntimo y si se quiere afectivo, lleno

del eros que no trasciende la relación interpersonal, en consecuencia irrepetible, mientras que la investigación científica es, precisamente, repetible y verificable.

12. El análisis de Lionel S. Lewis, en su libro *Marginal worth, teaching and the academic labour market* (1996), capítulo 5, "The evaluation of teaching and research".

## Referencias

- ALBORNOZ, O. (1977) *Poder y liderazgo en la escuela primaria venezolana*. Societas Ediciones, Caracas.
- 34<sup>a</sup> Annual Meeting of the *Society for College and University Planning: Enterprising Education for the New Millennium* (1999) jul. 24-28. Atlanta.
- BEEBY, C. .E. (1966) *Quality of education in developing countries*. Harvard University Press, Boston.
- BOWEN, H. R. (1977) *Investment in learning, the individual and social value of American higher education*. Jossey-Bass, San Francisco.
- [Carta] 1998 octubre 10, Virginia, USA [a] Orlando Albornoz, Caracas. Stephen P. Heyneman. 2 h.
- D'AVENI, R. A. (1994) *Hyper-competition, managing the dynamics of strategic maneuvering*. The Free Press, New York.
- DAVIS, S.; BOTKIN, J. (1994) *The monster under the bed*. Touchstone Book, New York.
- HIGHET, G. (1956) *El arte de enseñar*. Paidós, Buenos Aires.
- JENKINS, A. (1987). En: "On academic changes". *The Times Higher*, abril 18.
- LEWIS, L. S. (1996) The evaluation of teaching and research. En: *Marginal worth, teaching and the academic labour market*. Transaction, New Brunswick, USA.
- LIPOVETSKY, G. (1998) *La era del vacío*. (11<sup>a</sup> ed.) Anagrama, Barcelona.
- MAYNTZ, R. (1992) Chaos and social order. En: *The United Nations University*, Vol. 14, N° 1, Tokyo.
- PRIGOGINE, I. (1997) *The end of certainty: time, chaos and the new law of nature*. Free Press, New York.
- REVEL, J.F. (1962) *¿Para qué filósofos?* Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- SCOTT, S. (1990) *Chemical oscillations and instabilities: non linear chemical kinetics*. Clarendon Press, Oxford.
- SCOTT, S. (1992) *Chemical caos*. Clarendon Press, Oxford.
- UNESCO (1998) La educación superior en el siglo XXI: visión y acción: Declaración Mundial de Educación. En: *Conferencia Mundial de Educación* (1998 oct. 5-9: París). ED-98/CNF 202/3.

UNESCO (1998a) *Panorama estadístico de la educación superior en el mundo: 1980-1995*. UNESCO, París.

URRY, J. (1998) Contemporary transformations of time and space. En: *Annual Conference of the Society for Research into Higher Education*. (dic. 15-17) University of Lancaster, Bailrigg, Lancaster.

# Crisis de la calidad de la enseñanza superior

## Problemas y desafíos ante la incertidumbre

Miguel Angel Escotet  
Florida International University

---

### Resumen

*Este artículo tiene por objeto realizar un análisis de los problemas confrontados por la educación en su esfuerzo por mantener la calidad y los retos que se plantean en ese aspecto en una época de incertidumbre. El primer gran desafío afecta a la propia cultura universitaria, a esa relación profesor-estudiante que forma parte de la cultura genuina de la educación: aprender a generar y compartir el conocimiento. En este sentido, se enfatiza la necesidad de lograr constituir una comunidad de aprendizaje que integre a todos los actores universitarios, lo cual requerirá de un cambio de actitudes y valores que imperan en la cultura universitaria de hoy. El otro gran desafío para el logro de la calidad integral reside en la creación de una relación estable entre universidad y sociedad. El sistema universitario no tiene muchas alianzas estratégicas con el sistema productivo que permita la creación de un espíritu de compromiso y colaboración entre ambos sistemas y se destaca la necesidad de consolidar ese conjunto de alianzas. Se concluye señalando que la gran transformación profesional exigirá un mayor nivel interdisciplinario, una revitalización del grupo de disciplinas relacionadas con las esferas éticas y estéticas y un cambio total de actitud en profesores y estudiantes al pasar de una educación terminal a una educación permanente: es decir, el profesional del futuro estará atrapado de por vida en la educación, y educación y trabajo irán de la mano y no una a expensas de la otra.*

### Palabras Claves

ENSEÑANZA SUPERIOR; CALIDAD DE LA EDUCACION; CRISIS DE LA UNIVERSIDAD;  
EDUCACION PERMANENTE; RELACION INDUSTRIA; EDUCACION SUPERIOR.

Vivimos en un período histórico de profundas transformaciones sociales sin que existan uno o varios horizontes utópicos hacia donde dirigir el esfuerzo transformador de la juventud emergente. La sociedad avanza a un ritmo muy superior al de sus propias estructuras. La universidad reacciona por detrás de los acontecimientos.

La universidad contemporánea debe reconocer y actuar en consecuencia con la diversificación de las sociedades en el mundo, la composición cada vez más multicultural de éstas, las características de la masificación, las estructuras de comunicación de información, la incorporación de tecnologías en la vida cotidiana, la reducción de la distancia entre lo público y lo privado, el acceso de los ciudadanos a formas de búsqueda del conocimiento distintas de las que ella emplea, las nuevas dimensiones del trabajo basadas en la capacidad de iniciativa personal y colectiva y en la corresponsabilidad de las decisiones, la interdisciplinariedad de los puestos de trabajo y la movilidad permanente de los perfiles profesionales, la movilidad geográfica y cultural, la mutación sin pausa de la sociedad definida por la incertidumbre y la complejidad, y la reducción del Estado-nación por superestructuras regionales, económicas y sociales. Todo ello conforma una globalidad epistemológica a la que se ha venido llamando explosión del conocimientos.

El siglo XX ha sido un siglo de certezas y la universidad produjo con vehemencia verdades absolutas. Al estudiante se le ha estado formando para un mundo inmutable y predecible a pesar de que el corazón y el cerebro intuían cambios profundos y enormes agujeros negros. Sin embargo, a través de la extraordinaria contribución de investigadores del relieve de Ilya Prigogine se perfila un nuevo siglo con concepciones menos dogmáticas. Somos parte de un mundo plural, diverso y multicultural que lleva en sus adentros en forma dialéctica el determinismo y la aleatoriedad, la linealidad y la no linealidad, la reversibilidad y la irreversibilidad, la certeza y la incertidumbre. Esto obliga al hombre educado a ser capaz de lograr la aprehensión de la realidad en la búsqueda de la utopía.

La enseñanza superior está muy lejos de alcanzar estos objetivos. Tanto los llamados países del Norte como los del Sur, tienen a su universidad en crisis. Desde lo cuantitativo a lo cualitativo. Por supuesto, esta crisis afecta más a los países en desarrollo que a los desarrollados, especialmente en los recursos disponibles y en relación con las tasas de escolarización. La diferencia de estas tasas se ha incrementado en sólo una década en 6,8 puntos en favor de los países más desarrollados. Mayor asimetría se encuentra entre algunas regiones, como por ejemplo África, que es la región del mundo con mayor crecimiento anual de estudiantes universitarios (7,5) pero con una tasa ínfima (2,5%) y América del Norte, con el menor crecimiento de estudiantes (1,6) pero con la mayor tasa de escolarización (77,3) (véase tabla 1). Quizá, la diferencia cuantitativa más notable estriba en que mientras a las instituciones de educación superior del Norte o de



países desarrollados les cuesta mucho menos cada estudiante en relación con el producto interior bruto (PIB) (0,5 unidades del PIB per cápita), las universidades del Sur o de países en desarrollo necesitan casi duplicar ese esfuerzo (0,9 unidades del PIB per cápita). Pero lo que es más grave es que ese 0,9 del PIB representa solamente 651 dólares de inversión en términos absolutos, mientras que el 0,5 de los países desarrollados representa 6.520 dólares por estudiante. Esto quiere decir que como promedio, para un país pobre, gastarse 651 dólares en educación superior le exige un sacrificio doble que para un país rico invertir 6.250 dólares. (Véase figura 1). Se puede decir que cuanto mayor es la base de pobreza de un país, mayor es el costo relativo por estudiante y mayor el esfuerzo en el presupuesto nacional en relación a los países ricos. Esto se refleja para estos países, en grandes bibliotecas, sistemas tecnológicos de vanguardia, centros de recursos para el aprendizaje, mayor apoyo a la investigación, mejores laboratorios y talleres, mejores sueldos de profesores y otros gastos, y a veces gastos suntuarios como verdes campos que consumen grandes cantidades de agua, desperdicio de papel con cientos de miles de boletines impresos, publicidad, memorandos, etc. que contribuyen al agotamiento forestal y a la contaminación del medio ambiente.

¿Pero esta otra cara de la opulencia con diez veces más de inversión por estudiante determina que los graduados universitarios tengan una preparación al menos diez veces mejor? Esto es, por lo menos, lo que nos diría el sentido común. Sin embargo, la verdad es que la respuesta es negativa en la mayor parte de los casos. La enseñanza universitaria es por lo general tan mala en uno como en otro sitio del planeta. Unos porque tienen escasos recursos y otros porque son hijos de las sociedades del desperdicio y se muestran displicentes ante los recursos que la sociedad pone en sus manos. En la emigración académica hacia los Estados Unidos, por ejemplo, se observa que una importante cantidad de profesores e investigadores provienen de sociedades en desarrollo, las cuales teóricamente deberían haberles proporcionado una formación mucho más débil frente al enorme aparato académico y financiero del sistema estadounidense. Pero no es así, compiten profesional y científicamente sin mayor problema. El resultado en la formación universitaria es equiparable en muchas áreas. La movilidad de profesionales no viene dada solamente por la calidad, sino también por la necesidad de puestos de trabajo y por la búsqueda de mejores oportunidades para la investigación o el desarrollo profesional. Considérese por ejemplo los casi 30.000 profesionales africanos con doctorado que trabajan en países de Europa y América del Norte. Los miles de profesionales latinoamericanos y asiáticos que trabajan en los Estados Unidos. Según Angell y Kouzminov se calcula que al comienzo de esta década existían alrededor de un millón de profesionales emigrados a países desarrollados en los último 30 años, cifra que ha crecido considerablemente en los últimos cinco años. Es decir, que ni la calidad es tan diferente entre el Norte y el Sur, ni los recursos financieros son la única base para el mejoramiento del sistema. Sí existe asimetría en términos de cantidad o en el acceso a oportunidades.

Pero en el fondo, la cultura de la universidad se parece mucho en todos los países. Las grandes asimetrías no están precisamente en el "ethos" sino en los recursos que tienen a su disposición. Por ello, la crisis universitaria está centrada tanto dentro como fuera de la propia institución. No se le puede pedir aquello que no puede dar. Por ejemplo, se dice que la universidad no está formando el tipo de perfil que demanda el mercado laboral. La tasa de desempleo universitario en Europa se mueve aproximadamente entre el 5% y el 18% según el país, y esto sin contar con una gran mayoría de licenciados que trabajan en áreas laborales ajenas directamente a su ámbito de formación universitaria. Sin embargo, estudios sobre potenciales empleadores de los graduados universitarios han demostrado que desconocen el tipo de profesionales que se necesitarán dentro de diez o más años, tiempo promedio para la formación secundaria y universitaria de un profesional.

La universidad, por otra parte, ha vivido muchas veces a espaldas de la sociedad, del sistema productivo y del propio sistema de ciencia y tecnología.

Pero los problemas de la universidad son también los problemas de la sociedad. Existe una corresponsabilidad entre una y otros. Como también existe corresponsabilidad entre el subsistema de educación media y de educación superior. La corresponsabilidad afecta también a la propia cultura universitaria, a esa relación profesor-estudiante que forma parte de la cultura genuina de la educación: aprender a generar y compartir el conocimiento.

Pero, aquí radica la mayor de las crisis. Por un lado, la constitución de una aristocracia de la educación: el profesor universitario; por otro, un estudiante que busca más las certificaciones profesionales que el aprendizaje. Estudiantes que quieren estudiar una carrera a la carrera. Buena parte de la crisis de la calidad de la formación universitaria tiene como trasfondo esta dicotomía: la crisis de relación entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende. Una universidad en la cual profesores y estudiantes deben ser ante todo aprendices permanentes y en donde los programas de estudio se diseñan, modifican y transmiten día a día en función de las innovaciones, nuevos conocimientos y nuevas tecnologías de enseñanza y aprendizaje. Es indispensable también que los programas tengan contenidos en función de lo que el sujeto que aprende "debe saber" y no en función de lo que el sujeto que enseña "sabe" o "cree saber". Esto obligaría a los "docentes" a estar permanentemente en renovación de teorías, técnicas o procesos y en total relación con la generación de conocimiento que se produce dentro y fuera del contexto universitario.

Por tanto, este cambio que tiene que autoimponerse el profesor introduce una relación totalmente distinta con el estudiante, dado que transforma una filosofía educativa, en donde el aprender y el enseñar son una aventura compartida, fascinante, intrigante, necesaria, en vez de autoritaria, fatigosa y aburrida. La universidad respondería así, a lo que se pretendía en sus orígenes: una comunidad de "scholars", de aprendices, una gran familia del conocimiento.

Sin embargo, la universidad ha dejado relegado al sujeto que aprende. Hoy se planifica antes que nada en función del cuerpo académico, más corporativista que académico. Los espacios físicos, los sistemas de remuneración, los programas de estudio, las estructuras, la organización del tiempo y otras dimensiones de la vida universitaria responden preferentemente a las necesidades del docente, y del administrador pero no necesariamente a las de la docencia. Esto último se aplica al Norte y al Sur, al Este o al Oeste. En algunos países desarrollados este comportamiento está todavía más vigente. Por ejemplo, es de sobra conocida la práctica de muchos profesores de utilizar a sus estudiantes para la propia elaboración de sus investigaciones, libros, artículos. Pero el nombre de estos colaboradores -muchas veces autores principales-- o no aparece, o se le da un segundo lugar o no ocupan en la publicación el lugar destacado que merecen en función de su trabajo; otras veces, simplemente se les agradece en letra pequeña en las oscuras páginas de una introducción. ¿Hacia dónde está centrada esta práctica? ¿Hacia el profesor o hacia el estudiante?

Este tipo de comportamiento, de esclavitud intelectual, de "racismo" académico está en contra de la misma esencia que define a cualquier situación de enseñanza aprendizaje, cuya primera regla es la ética, la honestidad y el respeto al otro. Lo más grave es que a esta cultura centrada en el sujeto que enseña se está dando paso a otra todavía más peligrosa para la supervivencia de la genuina enseñanza universitaria: la cultura centrada en el sujeto que administra. Una universidad que empieza a estar dominada por administradores, estructuras burocráticas, estructuras de gestión y formas de gerencia que equiparan a una institución difusora y generadora de conocimiento con una empresa productora de detergentes. Y es que no se puede comparar estrictamente a una universidad con una empresa, ya que no es lo mismo manejar mercancías, que se mueven en el corto plazo del mercado, que gestionar procesos de transferencia y creación del conocimiento, que se mueven en el esquema de medio y largo plazo.

Regresar a una comunidad de aprendizaje que integre a todos los actores universitarios debe ser el objetivo primordial para empezar a superar la crisis. Mientras no se cambien las actitudes, los valores que imperan en la cultura universitaria de hoy, difícilmente la universidad podrá superar la crisis de formación y pertinencia.

El otro gran desafío para la calidad integral refiere a la creación de una relación estable entre universidad y sociedad. El sistema universitario no tiene muchas alianzas estratégicas con el sistema productivo que permita la creación de un espíritu de compromiso y colaboración entre ambos sistemas. Este sistema de alianzas debería ante todo orientarse a:

1. La participación total de los sectores de la economía en los programas de investigación básica y aplicada de la universidad.

2. La participación de los especialistas del sector productivo en los programas y cursos utilitarios de la universidad.
3. Insertar la universidad en un sistema de educación permanente y de formación continua dentro de la empresa u otras áreas de trabajo.
4. La relación de los sujetos que aprenden -el profesor y el alumno- con el mundo del trabajo y la cohesión social.
5. La ampliación de los ámbitos clásicos de cooperación universidad - empresa a los dominios del sistema de valores y de las industrias culturales.
6. La participación en programas de servicios y proyectos comerciales como respuesta a la socialización del mercado.
7. La financiación de programas como compensación al desarrollo de patentes, propiedades de procesos tecnológicos y *copyrights*.
8. El retorno económico de la empresa a la universidad según el número de profesionales universitarios que tiene y utiliza.
9. El compartir la infraestructura científica y tecnológica para mejorar la calidad y acelerar los procesos de transferencia.

Pero ninguna estrategia de cambio universitario que busque la calidad puede funcionar a mediano o largo plazo sino se transforma el propio sentido de orientación de la educación superior frente al desafío de la explosión del conocimiento, a la que nos referíamos antes. La universidad mediante programas, currículos, sistemas presenciales y no presenciales y esquemas interdisciplinarios debe contribuir directamente a hacer frente a las revoluciones del conocimiento como las llamaría Harlan Cleveland. La universidad debe integrar en forma interdisciplinaria el "saber qué", el "saber cómo", el "por qué", el "saber quién" y el "para qué" La interdisciplinarietà debe dirigirse hacia la comprensión de lo "otro" para poder profundizar en lo "propio". Las respuestas a las dos primeras preguntas se manifiesta en la revolución del poder explosivo, la fisión nuclear hoy todavía orientada hacia la guerra y que debería derivársela hacia la cultura de la paz; en el cambio global dentro del concepto de desarrollo sostenible; en la biotecnología para transformar la relación entre bienestar y miseria; el mundo de la comunicación como instrumento para acercar interactivamente las personas y los pueblos y dar acceso a formas de compartir el conocimiento. Las respuestas al "por qué" y "saber quién" están entre las revoluciones del sistema de valores. Es decir, la ética ecológica como preservación de la diversidad en el medio ambiente y en formas cognitivas de autocontrol del hombre; la justicia que converge en el respeto a los derechos humanos, en la solidaridad, en la justicia social y en un profundo respeto a la libertad; la identidad cultural como forma multicultural e intracultural sin pérdida de la libertad de pensar por encima de los errores y prejuicios de la sociedad y el tiempo en que se vive; y la participación como práctica

subyacente del espíritu democrático de la sociedad global. Finalmente, la universidad tiene otra gran pregunta que contestar en función del conocimiento: ¿para qué? La respuesta está en hacer frente a la permanente revolución estética como esa dimensión del hombre que busca la belleza, la armonía dentro del caos y el cultivo del espíritu; y a la revolución ética como conjunto de valores opuestos a la destrucción del hombre y su hábitat, a la intolerancia, al autoritarismo y a la corrupción material o de las ideas.

Todas estas explosiones y sus ondas expansivas no vienen dadas siempre por esquemas lineales preconcebidos, organizados y simplificados. El mundo del conocimiento se mueve entre esquemas complejos de certeza y de incertidumbre. Sin embargo, la universidad y el sistema educativo en general, enseñan a manejar variables de procesos estáticos, modelos de predicción basados en series históricas, diseños curriculares lineales y verticales, solución de problemas que ya se han resuelto como un ejercicio de la memoria, aprendizaje pasivo y una precaria información en el cada día más inabarcable mundo del conocimiento.

La universidad debe ante todo enseñar a pensar, crear la actitud hacia el riesgo de pensar, ejercitar el sentido común y dar rienda suelta a la imaginación creadora. Más que a dar información, hay que estimular al sujeto que descubra el lugar donde se encuentra, a enseñarle cómo seleccionarla y utilizarla. Hay que enseñar para esquemas de incertidumbre que no es sino la vida misma. Una educación flexible para adaptarse a los cambios. Un adecuado equilibrio entre la generalidad y la especialidad. Una educación permanente inserta en la propia dinámica de la mutación e incertidumbre de la sociedad que no sólo exige poseer los conocimientos y técnicas para el desempeño de sus miembros en el mundo de hoy, sino, fundamentalmente su capacitación para aprender, reaprender y desaprender sin pausa como única solución para adaptarse al futuro.

No hay duda que la institución de educación superior por sí misma no puede hacer frente a un desafío que corresponde a toda la sociedad. Pero si alguna institución debería ser rectora en contribuir a balancear el pensamiento utópico y el pragmático, a renovar la práctica democrática, a formar el sentido ético y estético de la sociedad, a ser el motor de una nueva renovación del espíritu, esa institución es la universidad. Pero antes tendrá ella misma que cambiar, que regresar a esa misión de centrar su energía en el sujeto que aprende y no en el sujeto que enseña o administra, en hacer de su propia misión un ejercicio ético profesional lejos de la vanidad y la soberbia, capaz de sentir y actuar en beneficio del que sufre, capaz de compartir su conocimiento de la vida y dar gracias por la singular oportunidad de formar parte de un grupo privilegiado de la sociedad al que se le paga por cultivar la más maravillosa de las capacidades humanas.

Finalmente el perfil del profesional universitario de hoy, como puede observarse en los estudios sobre empleo altamente calificado de países de gran desarrollo industrial y en buena parte de los estudios "country notes" de la OECD en

relación a los primeros años de la educación terciaria o postsecundaria, apuestan por un profesional formado dentro de un currículum flexible, con la habilidad cognitiva de resolución de problemas, con amplia capacidad para adaptarse a nuevos procesos y tecnologías, una gran dosis de creatividad y con una firme actitud hacia una educación a lo largo de la vida o permanente (*lifelong education*). Hoy día, la formación universitaria se orienta a títulos terminales, se basa generalmente en planes de estudio rígidos, con cambios muy lentos que en nada se relacionan con el ritmo de vértigo de la acumulación de conocimientos. Por ejemplo, según potenciales empleadores en Bélgica y Suecia -dos de los países con más baja tasa de desempleo universitario, el 2,2% y 2,1% respectivamente, según OECD (*Lifelong Learning for All*, Paris, 1996; Tabla 1.15S. Se estima que los graduados universitarios, si bien se caracterizan por ser muy trabajadores y con excelentes conocimientos en su área de especialización, tienen mala preparación en las habilidades genéricas y en las predisposiciones o actitudes hacia la creatividad, adaptabilidad y flexibilidad. Este análisis también es compartido por otros países (*Thematic Review of the First Years of Tertiary Education*: Alemania, Australia, Bélgica, Dinamarca, Japón, Noruega, Nueva Zelanda, Reino Unido, Suecia, y el estado de Virginia en los Estados Unidos; París, 1997).

Similares resultados se obtuvieron en la encuesta de trabajo muy calificado del sur del estado de la Florida de EE.UU. aplicada a empresas multinacionales de alta tecnología y del sector servicios. Lo que en ningún caso estas empresas pudieron determinar fueron los perfiles profesionales definidos en lapsos mayores a diez años y en muchos casos a sólo cinco años. Esto no debe asombrarnos. Véase solamente por ejemplo, el espectacular salto que dio el sistema Internet entre 1994 y 1998, que tomó por sorpresa a múltiples empresas de hardware y software y exigió rápidos sistemas de reciclaje de muchos de sus profesionales. Es precisamente en esta área de informática en que se están produciendo enormes cantidades de despidos y alto desempleo, en parte por el énfasis puesto en los setenta y ochenta en crear gran cantidad de ingenieros de hardware y arquitectura de sistemas complejos de computación, dentro de esquemas rígidos curriculares, además, por supuesto, por la fusión estratégica de grandes empresas del sector informático. En este mismo segundo semestre de 1998 la empresa Compaq anunció que con la adquisición de Digital que la convierte en el segundo fabricante mundial de computadoras después de IBM, eliminan 20.000 empleos de todos los niveles de entre los 31,500 empleados en todo el mundo (Houston, AP, 29 de junio de 1998).

Sin embargo, todos los estudios apuntan a que la enseñanza postsecundaria, universitaria o no universitaria, está claramente asociada a mayores ingresos individuales, menos desempleo y mayores habilidades para la promoción social. En el caso de los 25 países de alta o media industrialización reportados por la OCDE, casi todos ellos no llegan al 5% de tasa de desempleo en personas con algún tipo de educación superior en edades comprendidas entre 25 y 64

años, a excepción de España con 13,8% y Francia, Grecia e Italia con un 7%. En aquellos países con educación inferior a estudios secundarios estas tasas son mayores. Por ejemplo, el mismo caso de España llega casi al 20% (OCDE, *Education at Glance - Indicators*, Paris, 1997). De cualquier forma, las tasas de desempleo de educación superior siguen siendo muy altas en los países del Norte y del Sur. En los casos de países industrializados como el español o el francés en donde gran parte de los profesionales universitarios eran contratados por la administración y empresas públicas se registra un alto paro post-universitario. (*The OECD Jobs Strategy*, París 1997). El aumento de estas tasas en los países en desarrollo es debido en buena parte también, a que el gran empleador universitario, el sistema estatal o gubernamental, se está reduciendo drásticamente, como parte del sistema de competitividad internacional y los nuevos enfoques político-económicos y a su vez, el sector privado no está en condiciones de absorber la oferta profesional excedente.

Según estudios del Banco Mundial, en Asia, Oriente Medio, Norte de Africa y algunos países de América Latina el desempleo universitario está en aumento. En Jordania, por ejemplo ascendió a 16,5% en 1991, en Egipto se pasó en apenas cinco años del 9,6% al 16%. En Venezuela entre 1981 y 1990 la tasa de desempleo se fue de un 4% al 10,3%. Semejantes proporciones afectan también a muchos de los antiguos países del bloque socialista al pasar empresas estatales a manos privadas y al dejar de ser el estado el gran empleador.

Es decir, que no se le puede achacar a la educación superior la única responsabilidad en el desempleo universitario, en la congruencia entre habilidades cognitivas, planes de estudio y mercado laboral. De hecho, ha existido gran especulación al respecto. Uno de los pocos trabajos rigurosos realizados en este sentido por Howell y Wolff (*Trends in Growth and Distribution of Skills in the U.S. Workplace, Industrial and Labor Relations Review*, 44, 1991) no encuentra que el aumento de habilidades cognitivas en el profesional esté vinculado con las exigencias de la evolución del mercado de trabajo. Por el contrario, pudieron determinar que la tasa media del crecimiento de dichas habilidades exigidas por ese mercado descendió del 0,7% anual en los sesenta a 0,6 en los setenta y a 0,3% en los ochenta. El mercado de trabajo, si bien esta exigiendo habilidades cognitivas básicas está dando gran relevancia a las habilidades afectivas y actitudinales.

Por otra parte, las previsiones para la década de los ochenta tanto de la Comunidad Europea como del gobierno de Estados Unidos sobre las profesiones del futuro para comienzos de siglo apenas coincidieron con la realidad. Lo que se estimaba que iba a ocurrir a partir del 2001, sucedió a finales de la década de los ochenta y comienzos de los noventa. Las previsiones se adelantaron diez años. (M.A. Escotet, *Aprender para el futuro*, Alianza Editorial, Madrid, 1992)

Las áreas profesiones que se perfilan para los próximos años se orientan a dos grandes áreas: altas tecnologías en electrónica, informática aplicada,

acuicultura, agroenergética, biotecnología, física de altas energías y áreas afines. Se perfilan nuevos profesionales como el ingeniero mecatrónico capaz de integrar la mecánica, electrónica, hidráulica, etc. y otras profesiones científico tecnológicas interdisciplinarias. La otra gran área está en el sector servicios. Diferentes tipos flexibles de gestión y administración continuarán teniendo gran importancia, especialmente con contenidos internacionales para responder al desafío de la globalidad de la economía. Asimismo, profesionales en los sistemas de información y comunicación con nuevos perfiles que se renovarán permanentemente a sí mismos, son previsiones que se hacen en estudios diversos. Según nuestros propios análisis, el sector servicios tendrá un espectacular crecimiento con el área de ocio y recreación. Cada vez la jornada laboral se irá reduciendo y el tiempo de ocio aumentando. Nuevas profesiones en ciencias humanas como la ludicadología que integran psicología, pedagogía, ciencias de la información y tecnología de programas de educación, juego y creación, reemplazarán los viejos esquemas de profesiones unidisciplinarias.

En definitiva, la gran transformación profesional que nos viene exigirá mayor nivel interdisciplinario, una revitalización del grupo de disciplinas relacionadas con las esferas éticas y estéticas y un cambio total de actitud en profesores y estudiantes al pasar de una educación terminal a una educación permanente: es decir, el profesional del futuro estará atrapado de por vida en la educación, y educación y trabajo irán de la mano y no una a expensas de la otra.



# El desarrollo de la educación superior en Chile<sup>1</sup>

Luis E. González

*Asesor de la División de Educación Superior  
del Ministerio de Educación, Coordinador del Área  
de Políticas y Gestión Universitaria del CINDA,  
Investigador del PIIE*

---

## Resumen

*El objetivo de este artículo es realizar una síntesis del desarrollo de la educación superior en Chile, con una visión de sus perspectivas futuras. En primer lugar, se abordan sus antecedentes históricos, desde la época de la Conquista española hasta el presente, poniendo de relieve las diversas influencias recibidas por el país y sus efectos sobre el sistema en general. Luego, se caracteriza la enseñanza de pre-grado actual, destacando sobre todo los cambios introducidos en las diferentes etapas de la historia política reciente del país. En tercer lugar, se efectúa una caracterización de la enseñanza de post-grado, partiendo de sus orígenes hasta llegar a su fase de consolidación, especialmente el desarrollo de los postgrados en los años noventa y sus rasgos distintivos. Posteriormente, se destina una sección al análisis de la estrategia de gobierno en la educación superior, la cual ha estado ligada a las políticas macroeconómicas adoptadas por los gobiernos chilenos, en los cuales se observa una evolución de un intervencionismo estatal, pasando por una política liberal, hasta llegar a la fase actual, caracterizada por una política indicativa del Estado. Finalmente, el artículo finaliza con un análisis del financiamiento de la educación superior.*

## Palabras Claves

ESEÑANZA SUPERIOR; AMERICA LATINA Y EL CARIBE; HISTORIA DE LA EDUCACION SUPERIOR - CHILE; POLITICA DE EDUCACION SUPERIOR.

## 1. Antecedentes históricos. Formación y evolución del sistema

España desde los inicios de la Conquista tuvo la preocupación por formar en América Latina al personal de élite para atender los requerimientos de la Iglesia Católica y del Estado que, además, constituían una unidad hegemónica<sup>2</sup> De ahí que las primeras universidades en la región daten del siglo XVI, poco después de la llegada de Colón.<sup>3</sup> Eso explica también que en la Región Latinoamericana, a diferencia de otras partes del mundo, la universidad tuviera un sentido muy distinto, como parte del aparato del Estado y con una función social particular que excede por mucho lo educativo.

Se podría decir que hasta la década de los setenta la educación superior en la Región estaba constituida por grupo reducido de instituciones con un conjunto de funciones explícitas o implícitas, pero públicamente reconocidas, tales como: la responsabilidad de formar los profesionales que dirigirían al país, realizar la investigación para generar nuevos conocimientos e importar y adaptar tecnología del mundo desarrollado (aunque en la práctica en pequeña escala), rescatar la tradición cultural propia y difundir la cultura universal, ser creadoras de consciencia social, servir de sede para el debate ideológico y para generar los procesos de cambio social, constituir el lugar de entrenamiento para los futuros líderes políticos, por citar algunas. En síntesis, la universidad tenía y aún mantiene rasgos de una institución polifacética vinculada al Estado e influenciada por los modelos de desarrollo y por los avatares de la política contingente.

Esta misión de la educación superior en general y de la universidad en particular insertada y comprometida con un mejoramiento de las condiciones de vida de toda la población y con la acción del Estado en tal sentido no debiera perderse en ningún país de la Región, mas aún si realmente se pretende un desarrollo con equidad. Las cifras de lo que ha ocurrido en el mundo en los últimos años son una expresión de esta demanda para la universidad. De acuerdo al PNUD el 20% más rico de la humanidad controla el 83% de los ingresos mundiales mientras que el 20% más pobre dispone únicamente del 1,4% de estos ingresos.<sup>4</sup> En el caso chileno el 40% más pobre percibe sólo el 13% de los ingresos mientras que el 10% más rico percibe el 40%.<sup>5</sup>

Esta universidad latinoamericana de fuerte raigambre europea, inspirada en el modelo de docente de la Universidad de París y más directamente de Salamanca, que posteriormente recogió la influencia de la universidad napoleónica al proyectarse en los procesos de independencia de comienzos del siglo XVIII, se mantuvo incólume, salvo algunas repercusiones del movimiento de Córdoba de 1918, hasta pasada la primera mitad del siglo diecinueve. Sin embargo, ha tenido variaciones importantes en las últimas décadas. En especial, el predominio del

modelo neoliberal, la disminución de la labor morigeradora del Estado en una economía de mercado abierta, ha conducido a lo que se podría denominar una norteamericanización de la educación superior.

En el modelo norteamericano que corresponde a la tradición británica<sup>6</sup> las instituciones son bastante independientes del Estado y del quehacer político, en el cual coexisten entidades complejas y otras puramente docentes que constituyen una mayoría (más del 90%), hay instituciones públicas y privadas de diferente nivel (Colleges y Universities), con una calidad y grado de especialización variable y con costos de la colegiatura muy distintos. Sin embargo, también hay algunas diferencias importantes. En primer lugar porque el sistema es masivo, hay un proceso de acreditación riguroso, y existe una oferta de préstamos bastante abierta para las instituciones acreditadas.

En el caso chileno la evolución histórica es similar a la del resto de los países de América Latina. La primera universidad creada por Decreto Real el 28 de julio de 1738 fue la de San Felipe. Aproximadamente una década después de haberse consolidado la Independencia, en 1829 cambió su nombre por el de Universidad de San Felipe del Estado de Chile, la cual dio origen a la Universidad de Chile creada por ley del 19 de noviembre de 1843<sup>7</sup>. Más tarde, debido a ciertas discrepancias entre el Estado y la Iglesia, se crea la Pontificia Universidad Católica de Chile en el año 1898.

Durante la primera mitad del siglo XX la creación de nuevas instituciones fue bastante restringida y con un criterio ciertamente elitario. Hasta 1980 se habían fundado en el país un total de ocho instituciones, dos de las cuales eran universidades estatales y nacionales con sedes en las distintas regiones (de Chile y Técnica del Estado) y seis privadas. De estas, tres eran católicas (Pontificia Católica de Chile, Católica de Valparaíso y Católica del Norte), dos surgieron por decisión de la comunidad local (Concepción y Austral) y otra se originó en una fundación privada y posteriormente pasó a manos de los académicos (Técnica Federico Santa María). Además, a esa fecha existía un conjunto de organismos autónomos que realizaban cursos postsecundarios y carreras cortas cuyos títulos no eran oficialmente reconocidos

En diciembre de 1980, bajo el régimen militar, se dictó en el país el Decreto Ley 3.541 que dio inicio a un conjunto de profundas transformaciones en la educación superior. Esta legislación intentaba abordar cuatro aspectos relevantes:

- En primer lugar, resolver el problema de la presión social por el ingreso a las universidades. Este se había generado por el aumento vegetativo de la población y un incremento de los egresados de la educación secundaria, mientras que la matrícula universitaria había disminuido a partir de 1973.
- En segundo término, evitar un crecimiento desmesurado de las universidades, dada la presión que existía por ingresar a ellas. Por ejemplo, sólo la

Universidad de Chile rechazaba más de 166 mil postulaciones (cada postulante puede hacer hasta seis postulaciones en un máximo de dos áreas) a finés de la década del setenta.

- En tercer lugar, una clara intencionalidad del legislador de dar a la formación técnica el carácter de "Educación Superior".
- En cuarto término, la intencionalidad de formalizar la situación de los organismos que impartían carreras cortas no universitarias dándoles el carácter de sistema técnico superior.

Esta legislación que diversificó el sistema y abrió el paso a la creación de nuevas instituciones obedeció, en general, a la lógica de desestatización y desconcentración<sup>8</sup> que caracterizó el proyecto modernizante y neoliberal del gobierno militar. La desestatización se expresó en una reducción de los recursos estatales a la Educación Superior, traspasando parte de este gasto al sector privado, abriendo las posibilidades e incentivando la generación de establecimientos particulares. En cuanto a ello, se operó con el supuesto que la información y transparencia del mercado serían elementos necesarios y suficientes para la regulación de la oferta y la demanda académica y ocupacional.

La desconcentración se aplicó integrando las sedes de las dos universidades estatales y generando universidades regionales derivadas. En tal sentido, se suponía que la mayor autonomía para administrar los recursos de los establecimientos en las regiones y la competencia entre instituciones, dinamizaría el sistema y redundaría en un mejoramiento cualitativo de la formación de profesionales. Además, se asumía que la división de las grandes entidades en instituciones menores las hacía más controlables en un período en que los movimientos estudiantiles comenzaban a constituir un foco de oposición contra el gobierno.

Con la legislación de los ochenta surgió una diversificación estratificada de la educación postsecundaria, estableciéndose tres niveles de instituciones jerarquizadas:

- *Universidades (Ues)*, que estaban autorizadas para otorgar postgrados y títulos profesionales que requieren previamente la licenciatura;
- *Institutos profesionales (Ips)* autorizados a otorgar títulos profesionales sin licenciatura;
- *Centros de formación técnica (CFTs)* que pueden otorgar cualquier título técnico.<sup>9</sup>

Además, se incentivó a las universidades existentes en ese entonces para que se concentraran en doce carreras de mayor prestigio y se desprendieran de las que no les competían.

Quienes idearon la reforma de la Educación Superior chilena de comienzos de los años ochenta, tenían una conceptualización algo distinta del sistema respecto a lo que se fue dando en la práctica. Inicialmente, se pensaba que las Ues constituirían un grupo más bien reducido de entidades de élite que se caracterizarían por realizar investigación y tener programas de postgrado vinculados a esta función; los Ips estarían orientados fundamentalmente a la formación de profesionales, mientras que los CFTs estarían destinados a la formación de técnicos de nivel superior mediante carreras cortas de dos años y de fácil adaptación a las demandas del mercado ocupacional.<sup>10</sup>

Esta conceptualización original cambió por la vía de los hechos. Ya en la legislación de 1981 se actuó con un criterio fundamentalmente docente y se dejó de lado el concepto elitario y tradicional de la universidad compleja. Como consecuencia de ello, y luego de superada la crisis económica hacia fines de los 80, se incrementó la creación de nuevas Ues privadas. Dadas estas condiciones, los Ips han ido perdiendo su espacio propio en el sistema, desperfilándose en alguna medida su especificidad. La tendencia, por tanto, ha sido que los organizadores de Ips se han constituido en corporaciones dando origen a nuevas universidades.<sup>11</sup>

A su vez, los CFTs que estaban destinados a dictar carreras cortas (cuatro semestres) orientadas a personas con competencias técnicas de apoyo al nivel profesional<sup>12</sup>, han diversificado el espectro de su oferta generando carreras de distintas características curriculares y de diferente duración. Al mismo tiempo, las Ues mantienen sus carreras técnicas y los Ips han creado también carreras técnicas como una forma de incrementar su matrícula. Es así como a fines de los ochenta aún un 22% de los alumnos de carreras técnicas que estudian en cualesquiera de los tres niveles de la Educación Superior están formándose fuera de los CFTs.

Por otra parte se han ido produciendo estancos competitivos entre los diferentes niveles de la educación superior, lo que ha generado desarticulación del sistema y ha dificultando la continuidad de los estudios basada la educación permanente, que sin lugar a dudas, debiera ser una aspiración de toda sociedad moderna.

De acuerdo con su naturaleza y al tipo de propiedad las instituciones antes señaladas se dividen en estatales y privadas. El Estado actualmente sólo tiene universidades. De ellas, cuatro están en la capital y doce son regionales, que resultaron de la fusión de las sedes de las antiguas universidades nacionales.

Entre las entidades privadas se cuentan nueve universidades complejas creadas antes de 1981 y tres derivadas de la Pontificia Universidad Católica. Este conjunto se conoce como "universidades privadas tradicionales" y se caracteriza por recibir aportes del Estado de modo prácticamente idéntico al de las universidades estatales. El resto de las instituciones privadas suman un total de 237. Todas ellas creadas con posterioridad a 1981, entre las cuales se cuentan 42 Ues, 69 Ips, y 126 CFTs. Todas las cuales se centran en la docencia y se autofinancian.

Entre las instituciones privadas se da una gran variedad respecto al tamaño áreas de especialización, disponibilidad de recursos y calidad de la enseñanza. Todas las instituciones creadas con posterioridad a 1981, requieren una autorización oficial para funcionar y están sometidas a aun proceso de regulación temporal por un período de seis años prorrogables. Las Universidades e institutos profesionales están bajo la supervisión del Consejo Superior de Educación, organismo descentralizado del Estado conformado por representantes del sector académico, del empresarial y de los poderes del Estado. La evaluación de las instituciones se hace mediante un procedimiento de acreditación sobre la base de un proyecto inicial (55 instituciones en esta modalidad) o bien mediante sólo la examinación de los estudiantes por una de las universidades tradicionales (45 instituciones en esta modalidad). Los centros de formación técnica son en cambio evaluados por el Ministerio de Educación. Hasta mediados de 1998 cinco universidades, cinco institutos profesionales y un centro de formación técnica han logrado su autonomía mediante estos procesos. Para las instituciones tradicionales no existe un sistema de acreditación obligatorio, si bien varias de ellas han iniciado estos procesos en forma voluntaria.

En síntesis, se puede decir que el sistema de educación superior chileno ha llegado a ser desarticulado, diverso, segmentado y heterogéneo. De ahí que opinión de algunos especialistas no exista un sistema propiamente tal.

## 2. Caracterización de la enseñanza de pregrado

La evolución de la matrícula de pregrado en la educación superior ha estado claramente influida por las políticas económicas adoptados por los diferentes regímenes políticos. (Ver gráficos anexos). En efecto, hasta los años sesenta sólo una élite seguía estudios superiores, a pesar de que las universidades estatales eran prácticamente gratuitas.

El gobierno demócratacristiano (1964 - 1970) impulsó una reforma educativa y fortaleció el crecimiento de la escolarización, incluyendo el nivel postsecundario. Asimismo, promovió un régimen de financiamiento a las universidades privadas que redundó en mayores aportes fiscales, lo que permitió reducir aún más los valores de los aranceles en dichas instituciones. Como efecto se tuvo una tasa de crecimiento anual promedio del 15,26% de la matrícula.

En el gobierno socialista (1970 -1973) se incrementó el esfuerzo por democratizar el acceso a la educación, considerada como un derecho para el pueblo. Aumentó el interés por estudiar y se estatuyó la gratuidad de la educación superior, para lo cual el Estado asumió el costo de la educación de todas las universi-

dades tanto las dos estatales como las seis privadas existentes a esa fecha. Ello, entre otras razones, implicó un crecimiento anual promedio de un 24,19% de la población estudiantil universitaria.

En el gobierno militar (1973 -1990), inspirado en una política económica neoliberal, se redujo el gasto público en educación superior y consecuentemente se incrementó el valor de los aranceles en las universidades, si bien se generó toda una política de créditos y becas. Se optó por dar un tratamiento similar tanto a las instituciones privadas como estatales siendo todas impulsadas a tener un criterio de administración eficiente y autofinanciada. Es así como se produjo una disminución matrícula en especial en las universidades del Estado.

A contar de 1981 una nueva legislación promulgada por el gobierno militar implicó la apertura de nuevas instituciones de distintas naturaleza, pero todas privadas autofinanciadas. Estas instituciones menos exigentes en sus condiciones de ingreso permitieron la incorporación a los estudios postsecundarios a una cantidad significativas de jóvenes que no alcanzaban los estándares mínimos de admisión de las universidades tradicionales y que estaban dispuestos a financiar sus estudios. Se produjo entonces un importante incremento en la matrícula de la educación superior generado por el surgimiento de la matrícula en los centros de formación técnica y en los institutos profesionales los que tuvieron un crecimiento anual promedio hasta fines de los ochenta del 12,8% y del 15,2% respectivamente.

Cabe señalar que en 1981 las universidades atendían a 118.978 estudiantes, y que en las carreras técnicas de la educación no formal extrauniversitaria había 61.552 alumnos<sup>13</sup>. Estos últimos explican la demanda que tuvieron inicialmente los CFT que admitieron 33.221 alumnos en 1982 y que ya tenían 76.695 en 1989

Sin embargo, el surgimiento de las universidades privadas nuevas, que requerían un mayor esfuerzo para su constitución no se produjo en forma significativa sino hasta fines de los años 80, mientras que las universidades estatales continuaron reduciendo su matrícula y las privadas tradicionales prácticamente la mantuvieron constante. Eso explica que el crecimiento promedio anual de la matrícula universitaria fuera de -1,2% para el período 1973 - 1990

Con la llegada del gobierno de la Concertación Democrática en 1990 se produjo nuevamente una inflexión en la evolución de matrícula postsecundaria con una clara tendencia al aumento. Se explica este incremento por un cambio en el comportamiento social, por el creciente interés de estudiar al haberse masificado la educación media con la consiguiente pérdida de su potencial ocupacional, a lo cual se suma el incremento de la oferta educativa del sector privado.

Las tendencias que se han dado a partir del primer gobierno de la concertación (1990 -1994) son diferentes para los tres tipos de instituciones de la educación superior. Es así como, por una parte, los CFT han mostrado un

decrecimiento de su matrícula en años más recientes y los IP se han mantenido practicante constante, mientras que, por otra, se ha incrementado la matrícula universitaria

Al focalizar la observación en el nivel universitario se constata un crecimiento moderado en las universidades estatales y privadas tradicionales, mientras que se ha producido un aumento significativo de las nuevas universidades privadas que explican la mayor parte del crecimiento del estudiantado universitario de la década de los 90.

En el caso de los institutos profesionales la matrícula se ha mantenido relativamente constante con un leve incremento en los últimos años. Ello puede atribuirse a una transferencia de las carreras cortas de los CFT a IP de los mismos sostenedores. Al respecto cabe también indicar que más de la mitad de la matrícula se concentra en dos instituciones muy particulares el INACAP que otrora fuera el organismo de formación profesional del Estado que mantiene a un representante en su directorio con 17.960 estudiantes y el DUOC que es una corporación dependiente de la Pontificia Universidad Católica de Chile con 10.689 estudiantes.<sup>14</sup> El resto de la matrícula aproximadamente 20.000 estudiantes, esto es similar a la cantidad de alumnado de INACAP, se distribuye entre 65 instituciones.

Por otra parte, en los centros de formación técnica se observa a contar de 1992 un decrecimiento paulatino y constante de la matrícula. Este comportamiento resulta contradictorio con la estructura laboral de un país desarrollado donde hay cuatro técnicos por cada profesional, mientras que en Chile esa proporción es de 1,37 profesionales por cada técnico<sup>15</sup> lo cual probablemente está redundando en una situación de subempleo de los profesionales en labores técnicas

En términos generales, la cobertura en la educación postsecundaria en comparación con la población de 18 a 24 años se ha casi triplicado entre 1964 y 1996 situación, que por lo demás, se ha dado en la mayoría de los países de América Latina.<sup>16</sup> En 1964 en la educación superior, se atendía al 3,7% de la población de 18 a 24 años; en 1981 al 11,07% en 1989, al 13,21%; y en 1996, al 21,62 %. Según estimaciones de CRESALC, en 1994 en América Latina y el Caribe, la tasa bruta de escolarización de la población de 20 a 24 años con relación a aquella que asiste a instituciones de "educación superior" correspondía al 20,7% (nótese que los tramos etarios son algo diferentes) (CEPAL, 1997). Es decir, la situación de la educación terciaria en Chile se encuentra dentro de los promedios regionales.

En cuanto a las áreas del conocimiento se observa que en la última década la matrícula ha tendido a disminuir proporcionalmente en el área educación (correspondiendo a 20,6% en 1983 y a 7,3% en 1996) (CONICYT, 1994), también en las ciencias básicas (de 3,0% a 2,2%) y en tecnología (de 29,5% a 26,1%), mientras que ha aumentado en las carreras de menor costo como las ciencias sociales (de 7,1% a 14,5%) y en administración y comercio (de 15,9% a 18,9%). Todo ello ha redundado a que en la actualidad existan 73 carreras de Ingeniería Comercial, 42



de Derecho, 39 de Psicología y 37 de Periodismo a lo largo del país. De ellas, el 75% se imparten en las Universidades privadas creadas con posterioridad a 1981. Este crecimiento más que ajustarse a la lógica del mercado o los requerimientos de la modernización del país, obedece a "modas" y al crecimiento de la oferta en carreras que no demandan gran inversión.

La composición varía si se analiza la situación de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. En 1996, la matrícula de las Universidades se concentró en las carreras tecnológicas (26,1%); los Institutos Profesionales, en Administración y Comercio (32,4%) y los Centros de Formación Técnica, fundamentalmente, administración y comercio (43,9%) y en carreras tecnológicas (32,7%).

Los datos de distribución por sexo indican que existe bastante equiparidad. En efecto según datos recientes un 51,8% de los titulados del sistema son mujeres, proporción que es levemente mayor en los Ips y los CFT. Un análisis para las diferentes áreas del conocimiento indica que la mayor diferencia se produce en el área de las tecnologías, donde la matrícula masculina supera en una proporción considerable a la femenina. En cambio, la matrícula femenina es mayor en el área de la administración, la educación, la salud y las humanidades. En el resto de las áreas prácticamente no hay diferencias entre la proporción de hombres y mujeres.

En un estudio reciente efectuado por la División de Educación Superior en el cual se analizan las cifras de titulados en diez carreras en los últimos 35 años se constata un significativo crecimiento de la oferta de profesionales en algunas carreras a partir de 1992 en adelante como consecuencia de la aparición generalizada de las primeras promociones de profesionales egresados de las nuevas universidades privadas, lo cual conllevará necesariamente en el corto plazo a un ajuste en el campo ocupacional de ciertas profesiones tales como ingeniería comercial periodismo y psicología (CPU, 1990).

### **3. Caracterización de la enseñanza de postgrado**

#### **3.1 Origen y consolidación de la enseñanza de postgrado**

Resulta interesante consignar que previo a la década del sesenta en Chile, salvo algunos casos excepcionales como el doctorado en Teología ofrecido por la PUC desde la década de los treinta, la actividad de postgrado era más bien informal dado que la formación de los académicos jóvenes estaba estrechamente ligada al trabajo que éstos desempeñaban con profesores destacados de las diferentes disciplinas

El surgimiento de los postgrados esta íntimamente asociado a la expansión de la profesión académica y a la contratación de docentes de jornada completa dedicadas a la universidad que se produjo en Chile junto con los movimientos de reforma a mediados de los años sesenta (García G., 1996). La incorporación de un número significativo de docentes - investigadores permitió iniciar líneas de trabajo que con el transcurrir del tiempo se fueron consolidando y ampliando. Muchos de estos investigadores jóvenes salieron a perfeccionarse en entidades de Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Alemania.

Los nuevos académicos formados en el extranjero a comienzos de los setenta, con una concepción más actualizada respecto a los estudios de postgrado, se transformaron en un factor clave en el desarrollo de nuevos programas. Dichos programas se vieron reforzados por un mayor impulso a la investigación.

En concordancia con lo anterior, a partir de los años sesenta el Estado dio un fuerte impulso a la investigación científica y tecnológica que se tradujo en la creación de algunos institutos estatales orientados fundamentalmente al estudio de problemas asociados al desarrollo de la actividad minera y manufacturera (González, Espinoza, 1994). Junto con ello, el Estado promovió en 1967 la creación de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), orientada por un lado, a la formulación de una política nacional de investigación científica y tecnológica y, por otro, a financiar proyectos de investigación en áreas consideradas como prioritarias, tales como las ciencias aplicadas y las ciencias básicas. Posteriormente la Comisión ha tenido una labor fundamental al otorgar becas de postgrado a investigadores jóvenes en el extranjero, y más recientemente en la evaluación de programas nacionales de postgrado y el financiamiento de becas en los programas acreditados

### **3.2 Desarrollo de los programas de postgrado en los noventa**

En los años más recientes en Chile y en América Latina se ha diversificado la concepción del postgrado ampliándolo a todos los estudios de cuarto nivel, lo cual ha generado distorsiones en el sistema (González, *et al.*, 1998).

Dentro de los estudios de cuarto nivel pueden distinguirse diferentes opciones. En primer lugar los postgrados propiamente que deberían estar orientados al perfeccionamiento académico y la formación de científicos, que incluye las maestrías, doctorados y postdoctorados. En segundo lugar los programas de post título y de especialización (en especial en el área médica) que deberían estar orientados al perfeccionamiento para el desempeño profesional. Por ejemplo, los programas de formación de orientadores educacionales y las especialidades médicas. En tercer lugar, los programas de educación continua destinados al reciclaje

de profesionales en servicios como son los programas de diplomados y los certificados de cursos de actualización.

La tendencia mundial es a un incremento de los estudios de cuarto nivel lo cual en el caso chileno se refleja en una diversificación de la oferta y aumento de la matrícula. Además, en el país se denota una confusión en la denominación de las diferentes opciones de los estudios de cuarto nivel, aprovechando por razones de autofinanciamiento el prestigio tradicional del postgrado para programas de postítulo o de educación continua. Nuevamente influidos por el modelo Norteamericano cada vez más se han hecho extensivas las maestrías de orientación claramente profesionalizante, en especial en algunas áreas del conocimiento como el de la administración.

Es así como el incremento de la oferta del postgrado no siempre está respaldada por un cuerpo de investigadores de un adecuado nivel y jornada completa lo que por mucho constituirá una limitante para las nuevas instituciones de un carácter claramente docente.

Conforme a lo establecido en la ley las únicas instituciones de educación superior facultadas para otorgar los grados de magister o doctor son las universidades. Los programas de magister tienen una duración que oscila entre 1 y 2 años (previa obtención de título profesional y/o grado académico de licenciado) y los programas de doctorado perduran 3 o más años, culminando con una tesis. Sin embargo no hay restricciones respecto a las condiciones mínimas necesarias para satisfacer los estándares internacionales, en especial los europeos.

### **3.3 Rasgos distintivos de los programas de postgrado en los noventa**

En 1996 había en Chile 47 programas de doctorado con una matrícula total de 683 estudiantes y se graduaron ese año 53 doctores (González, Espinoza, 1993). Esto indica que se ha incrementado en promedio en un 25% anual la matrícula total y se ha duplicado el número de graduados por año entre 1990 y 1996 (ver cuadro anexo) En total entre 1982 y 1997 se han graduado 2.450 doctores chilenos de los cuales 400 lo han hecho en programas nacionales, 1.200 en la Unión Europea y 850 en América del Norte. Actualmente, existen 41 estudiantes de doctorado por cada millón de habitantes cifra que es inferior al promedio de países representativos de América Latina y claramente menor que países como Brasil, pero por encima de países como México. (ver tabla)

En 1994 había en Chile 234 programas de maestrías. En las maestrías también se ha producido un incremento de 11% anual de la matrícula total en el período 1990-1993 y se ha aumentado en un 75% el número de graduados por año

para el mismo período En el país existían 269 estudiantes de maestría por cada millón de habitantes cifra que es igual al promedio de países representativos de América Latina y claramente menor que países como México, pero por encima de países como Brasil, Perú y Venezuela (ver tabla).

Para consolidar los programas de postgrado en el país a un nivel internacional, es obviamente necesario aumentar la proporción de doctores y maestros. Frente a ello se plantea una doble dificultad. Por una parte la de perfeccionar a los actuales profesores, que en promedio de edad superan los cincuenta años, los cuales se mantendrán en el sistema durante la próxima década y por otra, el requerimiento de contar con personal de mayor nivel académico formal y de preparar los cuadros de recambio

En cuanto al nivel académico de los profesores en las universidades tradicionales con aportes un 12,4% son doctores y un 18,1% tiene maestría mientras que el 69,5% restantes son sólo profesionales (González, *et al.*, 1990) situación que dista mucho de los estándares de países desarrollados. Cabe indicar que los docentes de jornada completa en las universidades del Consejo de rectores es del 45,6%, cifra que es superior al promedio de las instituciones públicas en América Latina (39%) pero inferior a la de algunos países como Brasil, donde alcanza al 70,2% (López S., 1997).

El fortalecimiento de los programas de postgrado está directamente relacionado con la inversión en el sector científico tecnológico que a su vez lo retroalimenta con un beneficio recíproco. Esto explica que el gasto público en investigación y desarrollo por habitante en el mundo desarrollado haya crecido de U\$ 171 en 1980 a U\$ 355 en 1990, mientras que en el mundo subdesarrollado haya pasado de U\$ 4 a U\$ 4,5 en el mismo período. En cambio en América Latina la cifra se redujo de U\$10 en 1980 a U\$6 en 1990 (MINEDUC, 1992). En el caso chileno el gasto en 1990 era de U\$13, es decir, superior al promedio de la Región, pero apenas un 3,8% del total gastado en los países desarrollados (PNUD, 1994).

#### **4. La estrategia de gobierno en educación superior**

Como se ha dicho, la evolución de la educación superior está fuertemente ligada a las políticas macroeconómicas y sociales del país y a los términos específicos en que éstas se expresan en las orientaciones, normativas y lineamientos desde el Estado.

El Estado chileno osciló desde una política intervencionista a una liberal de *laissez faire*. En el modelo actual se ha optado por una estrategia de planificación indicativa en la cual el Ministerio de Educación entrega lineamientos genera-

les orientadores y mediante mecanismos de incentivo busca su consecución, lo cual implica por una parte, resguardar el bien común, procurar una mayor igualdad de oportunidades y resultados y al mismo tiempo conservar la autonomía y la plena libertad de las instituciones.

Dentro de la estrategia es posible visualizar 4 lineamientos de acción, dos más externos al sistema de educación superior: fortalecer el desarrollo y la modernización del país y lograr una mayor equidad; y dos de carácter más interno que son mejorar la calidad del servicio educativo que se presta y mejorar la gestión institucional

Con el propósito de fortalecer el desarrollo y la modernización del país se propone como estrategia focalizar el financiamiento, subsidiar la investigación científica y tecnológica, promover y subsidiar el postgrado y la formación de científicos de alto nivel en áreas prioritarias, y promover y facilitar la relación entre la educación superior y el sector productivo.

Para lograr una mayor equidad se han formulado estrategias tanto a nivel de personas como de instituciones.

Al nivel de las *personas* y con el objeto de abrir las posibilidades de acceso, permanencia y finalización exitosa de los estudios e inserción adecuada en el campo laboral:

- Se ha buscado expandir las posibilidades de créditos y becas para el mayor número de estudiantes que así lo requieran y que reúnan las condiciones de mérito para ello cualesquiera que sea la institución que el estudiante seleccione.
- Se ha propuesto ampliar el sistema de créditos con apoyo del sector financiero privado, apuntando preferentemente a la clase media la cual hoy en día se endeuda fácilmente para el consumo de bienes tangibles.
- Se ha perseguido fomentar el ahorro familiar previo para proseguir estudios superiores de modo similar a lo que hoy ocurre en el sector viviendas.
- Se ha planteado mejorar la distribución y recuperación del crédito universitario con el apoyo de otros organismos como pueden ser entidades financieras y bancarias.
- Se ha considerado, además, la iniciativa de subsidiar carreras de baja rentabilidad privada y alta rentabilidad social tales como las pedagogías y los estudios de ciencias básicas.

*A nivel de las instituciones se ha propuesto:*

- Subsidiar preferentemente a las universidades regionales que estén territorialmente desfavorecidas.

- subsidiar áreas específicas y prioritarias vinculadas a la modernización del país y al desarrollo local favoreciendo en lo posible la incorporación de convenios tripartitos con el sector productivo

Para *mejorar la calidad del servicio educativo* en el país manteniendo una función orientador para la comunidad y responsabilizándose del papel de garante de la fe pública, se han propuesto las siguientes iniciativas:

- Asumir desde el ministerio y desde los otros organismos del Estado mayor liderato en la función evaluadora y de información al público. Con este propósito, se ha planteado:
- Establecer indicadores y patrones o estándares explícitos para los diferentes componentes de la calidad que sean simples de aplicar y de fácil comprensión para el público.
- Procesar la información y fortalecer los actuales mecanismos de difusión a través de redes electrónicas y de los actuales medios masivos de comunicación como asimismo promover un mayor contacto con los establecimientos de nivel medio para facilitar la transición desde este nivel al nivel superior.
- Asumir con mayor propiedad las funciones de fiscalización aplicando en los casos extremos y necesarios las sanciones correspondientes de manera de velar por las prerrogativas de los beneficiarios. Así también, distinguir a aquellas entidades que se destaquen en algún aspecto.
- Convocar a un sistema de acreditación voluntaria en especial de carreras y programas para las instituciones autónomas procurando facilitar la coordinación que permita reducir algunos costos, como por ejemplo el de la participación de pares internacionales.
- Promover la modernización de la docencia mediante el uso de los recursos informáticos y audiovisuales disponibles en la actualidad como asimismo propiciando una pedagogía centrada en el aprendizaje que cambie la relación lineal profesor alumno por una múltiple y más interactiva de los estudiantes entre sí y de estos con el docente.

En relación con el apoyo para el mejoramiento de la gestión institucional puede hacerse una diferenciación entre el nivel de *sistema* y el nivel de *establecimiento*.

*A nivel de sistema se ha precisado:*

- Precisar la definición del perfil de los diferentes tipos de instituciones que conforman el sistema de educación terciario. En concreto, distinguir con

claridad entre universidades complejas e instituciones de carácter estrictamente docente.

- Promover la articulación entre los diferentes subniveles facilitando el reconocimiento de estudios y la transferencia de estudiantes de un nivel a otro.
- Incentivar la flexibilidad curricular y una concepción de educación permanente acorde con la demanda de los nuevos tiempos reconociendo las distintas opciones del pregrado incluyendo el bachillerato y salidas intermedias, así como también las diferentes alternativas de la educación de cuarto nivel como son los postgrados, post-títulos, especializaciones, etc.
- Reorganizar y racionalizar la operación de los organismos del nivel central que operan en la educación superior con el fin de obtener un mejor uso de los recursos y una mayor eficacia en la acción.

*A nivel de los establecimientos:*

- Fomentar los estudios sobre campos ocupacionales y sobre cambios e innovaciones curriculares.
- Fomentar la eficiencia y la eficacia en el uso de los recursos mediante el incremento de fondos concursables sujetos a evaluación periódica y contra resultados.
- Exigir responsabilidad y transparencia en el uso de los fondos públicos de modo que redunden en beneficio de la sociedad y del país en su conjunto (accountability).
- Contribuir a profesionalizar la gestión académica incluyendo el perfeccionamiento y el reciclamiento de los cuadros directivos y de los responsables de labores administrativas y técnicas.

## 5. Políticas de Financiamiento 1990-1998

Desde el punto de vista de aporte financiero y con una mirada retrospectiva de mediano plazo, se puede indicar que la educación superior durante el gobierno militar tuvo una reducción considerable, lo cual se refleja en una pérdida de importancia relativa a través del tiempo en el sector educación. Este cambio fue impulsado con fuerza a partir de 1976 en que fue política de gobierno militar el aumentar el aporte relativo a educación básica a expensas de la educación su-

perior, dado que a ésta accedía sólo una élite que podía autofinanciarse (Sarrazin M., 1998). Esta política se ha mantenido e incluso se ha hecho más patente durante el gobierno de la concertación democrática. En efecto, mientras en 1970 la educación superior captaba el 29,10% del total del aporte fiscal a educación, en 1990 llegó a 18,6%, creció levemente al 21% en 1993, pero ha vuelto a descender hasta llegar al 14,50% en 1997. Esta proporción no significa que no haya habido un aumento real de los montos debido a que ha aumentado el gasto fiscal total en educación en el país.

Las instituciones que reciben aportes del Estado, es decir, las universidades estatales y las privadas tradicionales en la actualidad cubren en promedio del orden de un 50% de su presupuesto con estos aportes. El resto lo financian en un 30% con el cobro de los aranceles y matrícula y un 20% con la venta de servicios.

Los aportes del Estado se concentran básicamente en las universidades más tradicionales que, por su estructura histórica, tienen una gran cantidad de académicos de jornada completa que, en su mayoría, son docentes de una larga trayectoria laboral (la edad promedio de estos académicos supera los 50 años). En efecto, tanto en las Ues estatales como en las privadas tradicionales que reciben aportes del Estado, tenían a comienzos de los años 90 un total de 18.139 docentes de los cuales 8.342 eran de jornada completa, 2.685 tienen media jornada o más y 7.112 docentes estaban contratados por horas. Por cierto, el mantener una planta estable de académicos, tiene un costo elevado y el reducirla implica un gasto igualmente alto que las instituciones no están en condiciones de solventar.

La distribución y los costos por alumno han sido bastante dispares entre las distintas entidades del sistema. Por ejemplo, en el año 1986, la Universidad de Valparaíso tenía 7,5 alumnos por docente de jornada completa equivalente (JCE) que corresponde al total de horas contratadas dividida por el número de horas de una jornada completa, con un gasto anual por estudiante de \$253.000 (esto es U\$617); la Universidad de Chile mostraba cifras parecidas, con 5,5 alumnos por docente de JCE y un gasto por estudiante de \$262.000 mientras que, por otra parte, la U. Católica de Valparaíso tenía 13,5 alumnos por cada docente de JCE con un costo de \$ 150.800 por alumno y, la Universidad de Santiago tenía 19,5 alumnos por cada JCE con un gasto por estudiante de \$143.600.

En la distribución de los aportes del Estado a la educación superior ha habido cambios importantes que reflejan las políticas establecidas. Estos aportes del Estado - considerando el presupuesto de la Educación y el de ciencia y tecnología- se consignan en tres grandes rubros: institucionales, de ayuda estudiantil y fondos concursables.

Al analizar el perfil de la asignación porcentual de los aportes se observa que los fondos institucionales han bajado de un 62,8% en 1993 a un 54,2% en 1998. Eso se explica, entre otras razones, por una disminución porcentual del



aporte fiscal directo. Por otra parte, los fondos de la ayuda estudiantil han crecido proporcionalmente en un 2,1% en el último lustro ( 18,9 % en 1993 y 20,8% en 1998. Finalmente la proporción de los fondos concursables ha aumentado de un 29,4% a un 33,5% para el mismo período.

En 1998 el 45,7% correspondieron a fondos fijos no concursables, de carácter histórico que no contribuyen a promover la eficiencia y la productividad. Estos fondos de asignación fija, han ido disminuyendo paulatinamente en los últimos años ya que en 1993 representaban el 50,8% y en 1989 representaban el 60,6% Asimismo en 1998 un 33,5% de los fondos se asignaron vía concurso contra 29,4 de 1993 lo cual implica una evaluación contra resultados.

Conviene destacar que estos fondos están orientados a fomentar prioritariamente la equidad, sin embargo, los análisis de la distribución de estos créditos muestran no es tan así. A los créditos sólo pueden acceder los estudiantes de las Ues con aportes- cuya matrícula representa sólo un 54% del estudiantado en la Educación Superior - mientras que el resto debe autofinanciar sus estudios. En especial están excluidos de todo acceso a crédito los alumnos de los CFTs que por la duración de las carreras debieran recibir estudiantes de menores ingresos.

Como resultado de este sistema, los estudiantes provenientes de las familias de más altos ingresos tienen asegurada su educación, ya sea porque al recibir una educación media de mejor calidad se aseguran su incorporación a las entidades tradicionales o porque sus padres están en condiciones de financiar sus estudios superiores en una institución privada. En cambio, los estudiantes más pobres difícilmente, por su preparación, pueden ingresar a las universidades tradicionales y, si lo hacen, están obligados a seguir carreras profesionales de mayor duración. Por otra parte, no están en condiciones de financiar sus estudios en entidades privadas para lo cual no disponen de créditos ni apoyo del Estado. Esto se puede comprobar al observar la distribución de los estudiantes por quintiles de ingresos.

Además, los estudios superiores están organizados en Chile de tal manera que resulta bastante difícil estudiar y trabajar en forma simultánea, que es otra forma indirecta de autofinanciamiento, más aún cuando las posibilidades de seguir carreras cortas (de menor costo oportunidad para el estudiante) no permiten con facilidad la continuidad de los estudios de mayor nivel.

Por otro lado, la forma en que se distribuyen los fondos concursables para las diversas instituciones del sistema no favorece a las instituciones localizadas en zonas de menor densidad de población y, que, por tanto, tienen mayores dificultades tanto para captar un mayor número de estudiantes que permitan amortizar sus costos fijos, como para constituir un cuerpo de académicos de alta jerarquía, quienes de preferencia se concentran en la Región Metropolitana y lugares aledaños.

En síntesis, existe un problema en cuanto al acceso de los fondos y, a los destinatarios que los reciben, en especial de los CFTs todos de carácter privados y autofinanciados, vulnerándose uno de los principios fundamentales en torno al rol del Estado cual es el de promover la equidad social.

## Tablas y Gráficos

**Evolución de la matrícula y graduados de los programas de Doctorado ofrecidos en Chile en la década de los 90**

	1990	1993	1996
Matrícula Primer año	64	104	141
Matrícula Total	246	457	683
Graduados	26	40	53

Fuentes: Altbir Dora, Programas de Postgrado en Chile: Estado actual y elementos para in proceso de evaluación. En CINDA, Programas de Postgrado en Argentina, Brasil y Chile. Características y Proyecciones. Santiago, CINDA 1996. Página 121; Sarrazin Mauricio Santiago, mimeo, CONICYT 1998 Tabla 1

**Evolución de la matrícula y graduados de los programas de Maestría ofrecidos en Chile en la década de los 90**

	1990	1991	1992	1993
Matrícula 1° año	955	1.000	1.102	1.249
Matrícula Total	2.376	2.601	3.079	3.416
Graduados	207	290	316	363

Fuentes: Altbir Dora, Programas de Postgrado en Chile: Estado actual y elementos para in proceso de evaluación. En CINDA, Programas de Postgrado en Argentina, Brasil y Chile. Características y Proyecciones. Santiago, CINDA 1996. Página 121;

**Proporción de estudiantes en postgrado por cada millón de habitantes año 1994**

Países	# de estudiantes de doctorado por cada millón de habitantes	# de estudiantes de maestría por cada millón de habitantes
Brasil	98	245
Chile	41	269
México	24	348
Perú	40	240
Venezuela	39	243
Promedio	48	269

**Distribución porcentual de los aportes fiscales en educación superior 1993-1998**

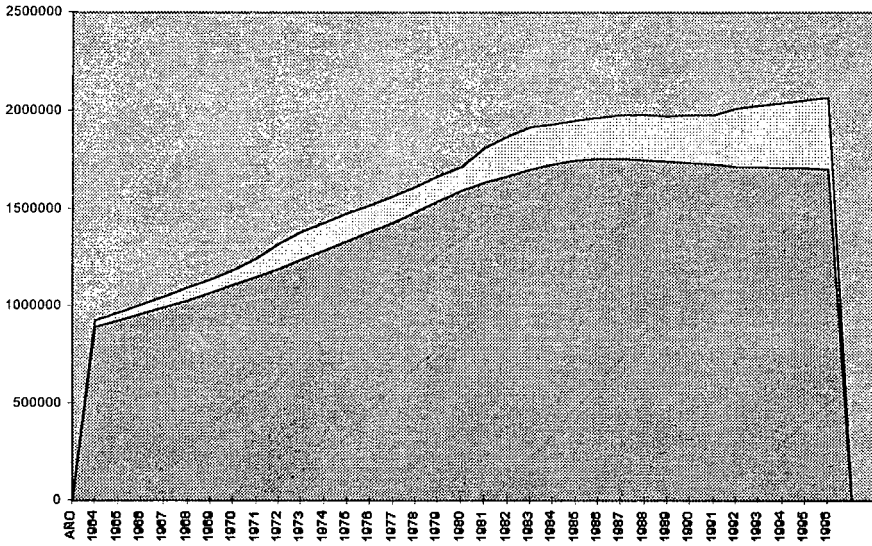
RUBRO	ITEM	Año 1993			Año 1998		
		Solo universidades del c. r.	Abierto a otras instituciones	total	Solo universidades del c. r.	Abierto a otras instituciones	total
Institucionales	Aporte Fiscal directo	47,6		47,6	42,9		42,9
	Aporte fiscal indirecto		12,0	12,0		8,5	8,5
	Otros	3,2		3,2	2,8		2,8
Estudiantiles	Créditos y Becas	18,0	0,9	18,9	20,0	0,8	20,8
Concurribles	Fondo de desarrollo Institucional (Fondeciyt)	4,1		4,1	8,7		8,7
	Fondef		7,4	7,4		8,6	8,6
	Otros concursos	6,8		6,8	4,5	3,2	4,5
Total		50,8	0	50,8	45,7	0	45,7
	Fijo	18,0	0,9	18,9	20,0	0,8	20,8
	Becas	10,9	19,4	29,4	13,2	20,3	33,5
	Concursos Total	79,7	20,3	100,0	78,9	21,1	100,

**Variación de matrícula en educación superior  
por área del conocimiento**

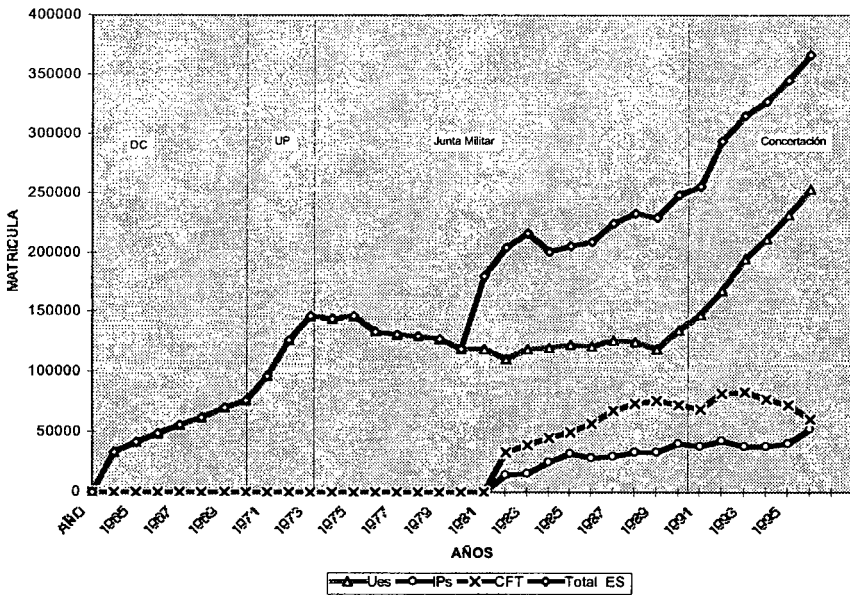
Area CINE/UNESCO	% en 1983	% en 1996	% de Variación
Agropecuaria	4,3	7,9	3,6
Arte y Arquitectura	4,3	6,7	2,4
Ciencias Básicas	3,0	2,2	-0,8
Ciencias Sociales	7,0	14,5	7,5
Derecho	2,0	5,1	3,1
Humanidades	4,6	5,8	1,2
Educación	20,6	7,3	-13,3
Tecnología	29,5	26,1	-3,4
Salud	8,7	5,5	-3,3
Administración y Comercio	15,9	18,9	3,0
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
(n)	172.995	358.082	

Tipo de instituciones	Con aporte fiscal directo		Sin aporte fiscal directo	total
	Estatales	privadas	Privadas	
Universidades	16	9	42	67
Institutos profesionales			69	69
Centros de formación Técnica			126	126
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>237</b>	<b>262</b>

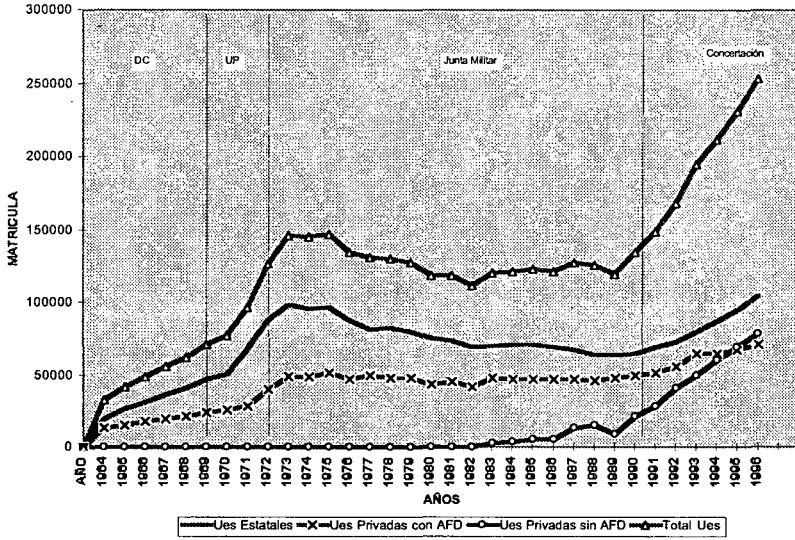
EVOLUCION DE LA TASA DE COBERTURA BRUTA PARA LA EDUCACION SUPERIOR 1964 -1997



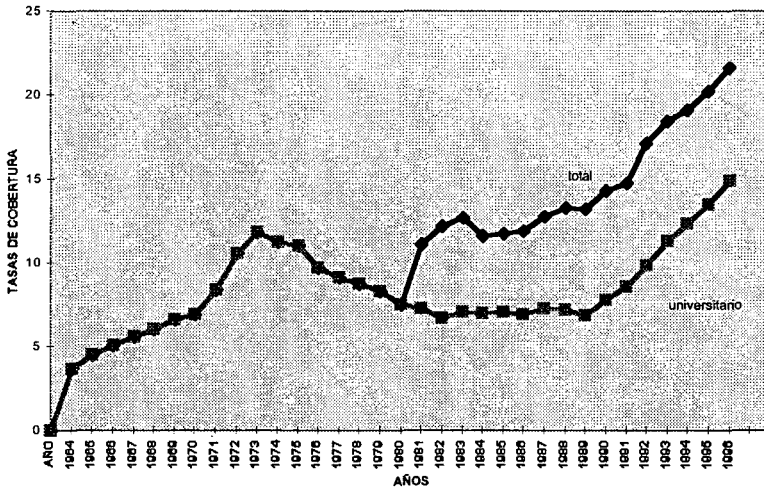
EVOLUCION DE LA MATRICULA EN LA EDUCACION SUPERIOR 1964 -1996



EVOLUCION DE LA MATRICULA UNIVERSITARIA 1964 - 1996



EVOLUCION DE LA COBERTURA BRUTA TOTAL Y UNIVERITARIA EN RELACION A AL POBLACION DE 18 A 24 AÑOS



## Notas

1. Este documento reproduce en gran medida uno anterior preparado por el autor para la División de Educación Superior del MINEDUC en colaboración con el personal de la División. Ver Oscar Espinoza Luis E. González, José León, Patricia Jiménez El Sector de la Educación Superior en Chile Ministerio de Educación, División de Educación Superior Proyecto MECE Educación Superior Santiago, Marzo de 1998.
2. Es importante destacar que la vinculación Iglesia- Estado en España continuó hasta el gobierno de Franco, y en países como Argentina aún se mantienen lazos formales. En el caso de Chile, si bien hubo conflicto de poderes, lo que entre otros fue la causal directa de la fundación de la Pontificia Universidad Católica en 1898, sólo hubo una separación formal con la constitución de 1925.
3. La primera universidad en la Región data de 1538 apenas 45 años después de la llegada de Colón y está localizada en la Isla de Santo Domingo, cabeza de playa en el período de la Conquista. Pero luego en todos los virreinos se crearon universidades: Michoacán en México (1540), San Marcos en Perú (1551) y Córdoba (1613) en el Virreinato de Río de la Plata. Cabe indicar que ésto es distinto a las políticas de otros imperios coloniales y por eso las universidades en América Latina hasta hoy se perciben con un papel diferente en otros países. Por ejemplo los portugueses no formaron universidades durante la colonia; es así como los primeros intentos por formar universidades en Brasil son de 1908 (Universidad Federal de Lavras) pero en realidad no es sino hasta 1930 en que comienzan a funcionar las actuales universidades más importantes de ese país. Asimismo los Británicos tuvieron como estrategia concentrar las universidades y la burocracia en un solo país, que en el caso de nuestra Región fue Jamaica. Eso junto al tamaño de la población explica que hasta el día de hoy haya países que no tienen universidades en el Caribe anglohablante.
4. A diferencia de los modelos originarios de Bolonia y de París el modelo Británico se organiza por departamentos y la universidad tiene un sentido mucho más territorial (Colleges y Campus).
5. De hecho la Universidad de San Felipe del Estado de Chile cambió su nombre por el de Universidad de San Felipe de la República de Chile en 1835 y en 1843 al crearse la Universidad de Chile todos sus profesores y estudiantes fueron transferidos a la nueva universidad.
6. Para mayores detalles en torno al concepto y al proceso de desconcentración remitirse a Oscar Espinoza, Luis Eduardo González, La Experiencia del Proceso de Desconcentración y Descentralización Educacional en Chile (1974-1989). Santiago, MINEDUC, 1993.
7. A ellos se suman los Institutos Superiores de las FFAA. Además, existen propuestas de incorporar a los centros académicos independientes (CAIs), que realizan investigación y actividades docentes de nivel de postgrado.
8. Incluso algunos pensaban que los CFTs podrían llegar a reemplazar a los técnicos de la enseñanza media con las consiguientes ventajas de costo comparativo. De hecho como medida complementaria se redujo entonces la subvención por alum-

no a los estudiantes de los dos primeros años de la educación media técnico-profesional.

9. A partir de fines de la década de los ochenta, 16 Universidades han surgido de esta forma, manteniendo 14 de ellas los Ips nominalmente abiertos por conveniencias legales. Incluso el propio Estado en 1993 transformó en Ues los únicos dos Ips que tenía a la fecha.
10. Para algunas áreas del conocimiento se ha señalado que a los profesionales con una formación científica más amplia les corresponde el diseño de sistemas. En un segundo nivel estarían los profesionales con capacidades para adaptar sistemas a situaciones particulares mientras en un tercer plano estarían los técnicos con capacidad para operar dicho sistema.
11. Datos de la División de Educación Superior
12. A pesar del importante incremento que ha tenido la matrícula en la Educación Superior en los últimos años, la proporción de estudiantes por cada 100.000 habitantes en Chile (2.144) es aún algo inferior a la que presentan otros países de la región, con un nivel de desarrollo similar, tal como acontece con Argentina (3,293); Venezuela (2,847); Costa Rica (2,548) y Uruguay (2,367). Igualmente, es inferior si se compara con países de mayor nivel de desarrollo como USA (5,678), Francia (3,242), España (3,007), Italia (2,656), Japón (2,328) y Reino Unido (2,192). UNESCO, Anuario Estadístico 1993. París, UNESCO, 1993. Cuadro 3.10. pág. 3.232.
13. Ello se puede explicar por la caída de los salarios reales de los profesores a través del tiempo, lo cual estaría incidiendo en el interés de los estudiantes por seguir estas carreras. Por otra parte, no existe una significativa renovación generacional del profesorado y es escasa la creación de nuevos puestos de trabajo en este sector.
14. Este incremento se dio en toda la Región. Por ejemplo en 1965 existían en América Latina 111 mil profesores en la educación superior. En 1980 eran 608 mil incrementándose en una tasa del 14% anual, superando incluso el crecimiento de la matrícula en el período (González Luis Eduardo, Ayarza Hernán. Política y Gestión Universitaria Santiago, CINDA, 1994).
15. Esto se explica en parte debido a que en la educación superior de la Región se ha mezclado el esquema británico con el modelo francés. En el primero de ellos el pregrado (undergraduate studies) está conformado sólo por el un bachillerato (4 años) después de los cuales se ingresa a una carrera profesional (Profesional studies) (uno o dos años), o al postgrado (graduate studies): la maestría (un o dos años) y el doctorado (cuatro o cinco años). Estos programas pueden tener una orientación más académica o más profesional, en especial para la maestría. En el modelo francés el bachillerato corresponde al término de la enseñanza secundaria, luego se ingresa a la licenciatura (cinco años) después de lo cual se obtiene, sin estudios adicionales, el título profesional, todo ello constituye el pregrado. El postgrado de orientación mas académica corresponde a la maestría o el doctorado de primer nivel (tres años) y después del doctorado de Estado (tres años o más).
16. Los datos anteriores a 1990 se consignan de una fuente diferente y pueden haber pequeñas variaciones con los posteriores a 1990.



## Referencias

- CEPAL . (1997) *La Brecha de la Equidad*, CEPAL, Santiago.
- CONICYT . (1994) *Indicadores Científicos y Tecnológicos*. Informe 1993, CONICYT , Santiago de Chile, Tabla 1-15 página 88
- CPU. (1990) *Tendencias de la Educación Superior. Elementos para un Análisis Prospectivo*. Santiago.
- GARCIA GUADILLA, C. (1996) *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*, CRESALC/ UNESCO, Caracas.
- GONZALEZ, L.E., ESPINOZA O. (1994). *Documento base para la formulación de políticas para la modernización de la Educación Superior Chilena*, Santiago de Chile.
- GONZALEZ, L. E, ESPINOZA O., URIBE D., CARRASCO S., JIMÉNEZ P. (1998), *Disponibilidad y Ocupabilidad de Recursos Humanos con estudios Superiores en Chile*. Informe de Avance. MINEDUC / DESUP , Santiago de Chile.
- GONZALEZ, L.E. ESPINOZA, O. (1993). *La experiencia del Proceso de Desconcentración y Descentralización Educativa en Chile 1974-1989*, MINEDUC , Santiago de Chile.
- GONZALEZ, L. E.; TORO, E, Edwards, V.; PARRA, V.; BAEZA M. (1990). *Tres Propuestas para la Planificación de la Formación de Técnicos para la Era Post Industrial*, Centro de Estudios Públicos, Santiago de Chile.
- LOPEZ SEGRERA, F. (1997) *Importancia de la Investigación universitaria Latinoamericana en un mundo Globalizado*. En CRESALC/UNESCO *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y El Caribe*. Volumen I pág. 309. Caracas CRESALC/UNESCO.
- MINEDUC, Educación Superior. Anexo al Compendio de Información Estadística 1992.
- PNUD, (1994). *Informe sobre Desarrollo Humano*.
- SARRAZIN, M. (1998) *Los Programas de Postgrado en Chile* Mimeo. CONICYT. Santiago.



# La educación a lo largo de la vida y la transformación cualitativa de la universidad

Luis Enrique Orozco Silva  
Universidad de los Andes  
Bogotá. Colombia

---

## Resumen

*La educación a lo largo de la vida constituye un reto que deberá asumir la universidad hacia el futuro inmediato. El aceptarlo, implica modificar sus estructuras académico-administrativas y la forma de relacionarse con la sociedad en general. Tales modificaciones alteran la naturaleza de la universidad en su concepción tradicional para hacer que ella encuentre mejores y más comprometidas articulaciones con el desarrollo autónomo de sí misma y de los países. ¿En qué contexto se da este desafío y cuáles son las modificaciones más sustanciales?*

## Palabras Claves

EDUCACION PERMANENTE; RELACION UNIVERSIDAD; SOCIEDAD; CRISIS DE LA UNIVERSIDAD.

## 1. Introducción

Vivimos un mundo globalizado y, en él, el nuevo papel del conocimiento en la producción, las formas nuevas de producir conocimiento, la internacionalización de las instituciones que ofrecen el servicio educativo de nivel superior, los nuevos esquemas de interacción con el sector externo, conforman un escenario movedizo que obliga a las instituciones a planificar estratégicamente sus formas de intervención en la sociedad. En tal modificación la preocupación primera tiene que ver con la forma cómo las afecta el entorno nacional e internacional en la redefinición de sus tareas sustantivas; y, en segundo lugar, con la pregunta acerca de qué quieren ser tales instituciones hacia el futuro (cómo perciben su identidad). Pues bien, una respuesta inteligente al reto de la “educación a lo largo de la vida” no puede eludir tales planteamiento.

En lo que sigue se ofrecen elementos para entender el contexto y dimensionar el impacto que puede tener sobre la transformación cualitativa de la universidad, el desafío de la educación a lo largo de la vida<sup>1</sup>.

## 2. La globalización como determinante básica

Con el término de globalización hacemos referencia a la creciente interdependencia que afecta a todos los países, en todos los órdenes. Con dicha metáfora queremos significar que el globo ya no es una figura astronómica y que la tierra es un territorio en el que nos encontramos todos los seres humanos de manera diferenciada, y muchas veces antagónica. El “mundo” es una noción histórica. Y en él ni la nación ni el individuo son realidades hegemónicas; ambos han quedado subsumidos por la sociedad global<sup>2</sup>. En relación con el pasado, se trata de una ruptura equivalente a aquella que produjo Copérnico respecto a nuestra concepción del universo físico; o Darwin en el campo de la evolución; o Freud en relación con la tesis de la libertad de los modernos, al postular la existencia del inconsciente.

La “aldea global” parece sugerir que, finalmente, se formó la comunidad mundial, concretada en las realizaciones y en las posibilidades de comunicación, información y fabulación abiertas por la electrónica. Sugiere también que están en curso la armonización y la homogeneización progresivas; se basa en la convicción de que la organización, el funcionamiento y el cambio de la vida social, en su sentido más amplio, que comprende, por lo tanto, la globalización, están ocasionados por la técnica.

En esta perspectiva, en poco tiempo las provincias, las naciones y las regiones tanto como las culturas y civilizaciones han sido permeadas y articuladas por los sistemas de información, por la comunicación y la fabulación agilizadas por la electrónica. "Hoy pasamos de la producción de artículos empaquetados al empaquetamiento de las informaciones. Antiguamente, invadíamos los mercados extranjeros con mercancías; hoy invadimos culturas enteras con paquetes de informaciones, entretenimientos e ideas. Ante la instantaneidad de los nuevos medios de imagen y sonido, hasta el periódico es lento" (MacLuhan, 1973).

En la aldea global predomina la cultura de la imagen, sobre la cultura del libro; la máquina impresora es remplazada por la televisión y otras tecnologías electrónicas como el CD, el fax, el teléfono celular o las redes de computadores. Como lo señala McLuhan: "Para el próximo Siglo, la conciencia colectiva estará suspendida sobre la faz de la tierra, en una densa sinfonía electrónica, en la cual todas las naciones vivirán en una trama de sinestesia espontánea, y adquirirán penosamente la conciencia de los triunfos y de las mutilaciones de unos y otros" (MacLuhan, 1989).

En síntesis, nos encontramos en la "aldea global" en un mundo sin fronteras. "En todos los lugares, todo se parece cada vez más a todo y más, a medida que la estructura de preferencias del mundo es presionada hacia un punto común homogeneizado" (Levit, 1991).

Pero podríamos mirar un poco más allá, hasta alcanzar a intuir en la metáfora de la "aldea global", o en la mundialización, su pathos oculto. En efecto, tal expresión suele usarse también para entender los fenómenos emergentes que trae consigo a nivel mundial. Puede entenderse, por ejemplo, la denominada "economía mundo"; es decir, la interdependencia que genera la denominada occidentalización y su explicitación en la "modernización". Concepto que aplicamos con mucha frecuencia a las acciones consideradas deseables por los Organismos internacionales en los sistemas de educación superior en la Región.

¿En qué consiste uno y otro fenómeno? La occidentalización hace referencia al predominio de los patrones y valores socioculturales característicos de la occidentalidad, principalmente en sus formas europea y norteamericana. Conlleva la idea, según Octavio Ianni, de que el capitalismo es un proceso civilizatorio, superior e inexorable. Posición que naturalmente tiene unos presupuestos precisos. En primer lugar, que todo lo que es social se moderniza o tiende a modernizarse según los moldes del occidentalismo, a pesar de las modificaciones o características que pueda tener en algunos lugares. En segundo lugar, que modernizar significa secularizar, individualizar, urbanizar, mercantilizar, industrializar, racionalizar; en una palabra, ser moderno en el sentido europeo, aceptando como cosmovisión primera el individualismo, el naturalismo y el racionalismo en su expresión más genuina, la verdad científica<sup>3</sup>. En tercer lugar, que lo que ocurre en

los países centrales ocurre o va a ocurrir en todas partes, aunque con variación de grado; y finalmente, que “en la medida en que se desarrolle la división social del trabajo a escala nacional, regional, internacional y global, se promueve la difusión de los factores productivos, de las capacidades productivas, de los productos elaborados y del bienestar general. En una palabra, que la mano invisible garantizará la felicidad general de unos y otros, en todo el mundo, de acuerdo con los principios del mercado, del ideario liberal y del neoliberalismo”<sup>4</sup>

La diferencia entre el liberalismo clásico y el neoliberalismo actual y, ello es significativo para entender lo que pasa en la educación superior, consiste en que en la actualidad asistimos a una formación de polos dominantes y centros decisorios localizados en empresas, con conglomerados transnacionales y corporaciones. De este modo, surgen directrices relacionadas con Organismos internacionales que las codifican, divulgan y ponen en práctica a través de élites intelectuales con recursos científicos y tecnológicos que producen informes, diagnósticos, directrices y prácticas para los diferentes problemas a escala mundial.

En la medida en que se desarrollan y generalizan los procesos implicados en la modernización, como proceso de transformación del aparato productivo, se rebasan o disuelven fronteras de todo tipo: locales, nacionales, regionales y continentales; pero también, culturales, lingüísticas y religiosas. Lo moderno, o ser moderno se torna el ideal, y en la medida en que ello no trasciende lo práctico, lo pragmático, lo técnico, se instaura el predominio de la razón instrumental<sup>5</sup>. A este respecto señalaba Marcuse: “la tecnología, como una forma de organizar la producción, como una totalidad de instrumentos, esquemas e inventos que caracterizan la era de la máquina y, al mismo tiempo, un modo de organizar y perpetuar (o cambiar) las relaciones sociales, las manifestaciones predominantes del pensamiento, los patrones de comportamiento, es un instrumento de control y dominación”<sup>6</sup>.

Francis Fukuyama, por el contrario, señala: “A medida que la humanidad se aproxima al fin del milenio, las crisis paralelas del autoritarismo y del socialismo centralizado dejarán en el ring a un solo competidor, como una ideología de validez potencialmente universal: la democracia liberal, la doctrina de la libertad individual y de la soberanía popular. Doscientos años después de haber dado vida a las revoluciones francesa y norteamericana, los principios de libertad e igualdad se muestran no sólo valederos sino también resurgentes” (Fukuyama, 1992).

El Informe Delors, con gran claridad llama la atención sobre los efectos de la mundialización, cuando señala: “El desarrollo de las interdependencias ha contribuido a poner de relieve muchos desequilibrios: desequilibrio entre países ricos y países pobres; disparidad social entre los ricos y los excluidos dentro de cada país: uso desconsiderado de los recursos naturales que conduce a una degradación acelerada del medio ambiente. Las desigualdades de desarrollo se han

agravado en algunos casos, como muestra la mayoría de los informes internacionales, y se observa que los países más pobres van verdaderamente sin rumbo" (Delors, 1996).

También señala la UNESCO que "junto al proceso de globalización, ocurren de una parte, un proceso de regionalización que conduce a los países a agruparse para facilitar su integración económica y comercial como instrumento para fortalecer su competitividad a nivel mundial; y de otra, procesos de polarización, marginalización y fragmentación; todo lo cual propicia el agrandamiento de la brecha entre los países desarrollados y aquellos que están en proceso de desarrollo; se genera el aislamiento internacional de unos países frente a otros y se fragmentan o incluso, atomizan Estados en grupos étnicos, religiosos o tribales. Para América Latina esta situación es particularmente importante, y las instituciones, al tratar de dar respuestas a los actuales desafíos deberán, indica la UNESCO, repensar su misión y sus función" (UNESCO, 1993).

Frente a este posible "pathos" de la globalización, el Documento sobre políticas de educación superior preparado por la División de educación superior de la UNESCO en 1993, señaló: "el desarrollo económico moderno no puede ceñirse a estructuras y modelos impuestos y rígidos". El desarrollo económico debe basarse en dos pilares fundamentales: la disminución de la pobreza y el desarrollo de los recursos humanos. Los problemas que pueden considerarse como los de mayor importancia en la actualidad son: la demografía y el medio ambiente y la paz, basándose este último en la no violencia, la igualdad y la libertad; los cuales también deberían constituir la base sobre la que se establezca la relación entre aprendizaje, investigación y responsabilidad cívica.

Pareciera, entonces, que la globalización encierra una cierta ambigüedad, no sólo porque en la aldea global las nuevas técnicas que conmueven nuestras vidas se desarrollan con dependencia de fuerzas políticas y sociales e ideológicas, sino porque en los diferentes países tiene mucho de mito la idea de una "cultura única". Lo que se globaliza -como lo indica Mario Bunge- es el capital financiero, la política económica neoliberal y la cultura comercial. Los ingredientes básicos de la cultura globalizada o mundializada son la literatura de supermercado, el rock y los entretenimientos. ¿Qué oportunidad existe de integrarse en la nueva tecnología que proscibirá el uso de la energía muscular humana, si el problema de muchos países es dar empleo a los millones que sólo a esto aspiran y que incluso, ni siquiera esto alcanzan?

Este es el contexto inmediato en que se mueven las universidades. Su primer reto es responder cuidadosamente a lo que ello significa para cada país. A este respecto, parece aún válida, por lo menos en parte, la tesis de Darcy Ribeyro, hace ya casi dos décadas: se trata, decía: de saber si es posible planificar una universidad que sirva a la transformación estructural de sociedades en que hay sectores que no desean más que una modernización refleja que consolida, en lugar

de debilitar su dominación. Y si es practicable ganar la mayoría de los cuerpos universitarios para una política de crecimiento autónomo de la universidad, para contribuir a que la sociedad se encamine por la vía de la aceleración evolutiva. Para él la precariedad de los sistemas de educación superior en la región era el reflejo del fracaso de nuestras sociedades para acompañar los ritmos del crecimiento del mundo moderno. Fracaso que la universidad ha sufrido pasivamente; pero también activamente, en la medida en que sus dirigentes han sido formados en su seno. En este contexto, la educación a lo largo de la vida puede convertirse en una ocasión relevante para replantear la identidad y funciones de una universidad que si no se transforma se hará cada vez más irrelevante e ilegítima.

### **3. La educación a lo largo de la vida y la transformación cualitativa de la universidad.**

En la última década ha ido alcanzándose un amplio consenso en torno a la necesidad de que la universidad como institución vuelva sobre sí misma para redefinir su ser y su quehacer, al entrar el próximo milenio. La UNESCO ha venido propiciando esta reflexión desde la Agenda de Compromiso "Libertad creadora y desarrollo humano en una cultura de paz", aprobada por aclamación en la "Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior", convocada por ella en Caracas, en 1991 y en la cual se señalaba la urgencia de "la construcción y redefinición de un nuevo pensamiento capaz de identificar los términos de un proyecto social compatible con las exigencias que derivan de la necesidad de superar las marcadas desigualdades sociales, integrando a los pueblos como actores de su propia legitimidad"<sup>7</sup> Es una tarea que convoca a la universidad y que desafía lo mejor de sí para iniciar por ella misma las transformaciones necesarias que le posibiliten asumir el cambio con responsabilidad ética, política y científica.

Se sabe de dónde partir, los diagnósticos han sido hechos; la conferencia Regional de UNESCO, reunida en La Habana, en noviembre de 1996 fue un escenario que permitió poner en el espacio de la opinión pública los grandes retos: calidad, pertinencia, financiamiento, nuevas tecnologías y cooperación internacional. También surgieron allí los grandes enunciados para un plan de acción y los grandes temas; entre ellos, la revolución en las metodologías de enseñanza, la modificación de la estructuras de administración y de gestión, el rendimiento de cuentas, las nuevas tecnologías y la educación a lo largo de la vida. Este último deberá asumirse en el contexto actual arriba delineado y afecta al ser mismo de la universidad. En esta constelación de ideas se inscribe la necesidad de asumir, por parte de la universidad, la educación a lo largo de la vida, consciente de que asumirla con propiedad implica estar dispuestos a cambiar sustancialmente.



La educación a lo largo de la vida no es una estrategia más de desarrollo de acciones posibles para la universidad. Es más una perspectiva para encarar los retos que enfrenta la institución universitaria. La educación a lo largo de la vida desafía la imaginación para idear primero y llevar a la práctica luego, una nueva forma de concebir el quehacer tradicional de las instituciones en sus funciones sustantivas de investigación, docencia y articulación con la sociedad global.

Como modalidad educativa es el resultado histórico de una modificación sustancial en la dinámica de las sociedades y en las formas de desempeñarse en ella las personas. Por esto, el Informe Delors la entiende como ese "proceso continuo de educación, que abarca toda la existencia y se ajusta a las dimensiones de la sociedad"; descansa sobre el principio de perfectibilidad del hombre, ya reconocido por J.J. Rousseau, y sobre la enseñabilidad de los saberes. Uno y otro, en contextos siempre variados, nos llevan a pensar en que las formas de institucionalización de los saberes y las estrategias tradicionales de capacitación se han ido agotando en el tiempo. La perfectibilidad humana nos conduce a pensar la educabilidad como proceso permanente que dura toda la vida. La enseñabilidad de los saberes nos permite entender el carácter de mediación inagotable que tiene el conocimiento como ámbito de formación humana. Por lo tanto, el proceso de formación humana como los saberes tienen un carácter histórico, se insertan en el entramado social y reciben de éste mensajes y demandas variantes sin que la universidad como espacio institucional en el que ocurre la formación y se desarrollan y transmiten los saberes pueda permanecer indiferente, en una actitud ahistórica, abstracta y ensimismada.

Si el acervo inicial de conocimientos que se adquiere en la juventud, ya no basta; si la educación básica de los jóvenes tiende a prolongarse, si la prolongación de la vida después de la jubilación aumenta, si la noción de especialización está siendo reemplazada y si cada tipo de conocimiento traslapa los demás, el escenario de acción universitario no puede permanecer el mismo. Tal es la situación actual. Además, la modificación de la población que acude a la universidad en términos de edad, la urgencia de desarrollar sistemas de autoaprendizaje, la posibilidad de incorporar nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje, los nuevos esquemas de organización posible de las bibliotecas universitarias, la valorización de la experiencia adquirida para la obtención de títulos universitarios; pero, por sobre todo, la necesidad de crear nuevas articulaciones entre educación y trabajo, la necesidad de un reciclaje profesional continuo y el período cada vez más corto de vigencia de los conocimientos en cada campo del saber, obligan a realizar un replanteamiento del ser y funciones de la universidad.

Para el presente, como lo indica Miguel Angel Escotet: "aprender y actuar forman parte de un proceso existencial que se inicia con el nacimiento y termina con la muerte del individuo..." y agrega: "educación permanente quiere decir, no sólo poseer los conocimientos y las técnicas que nos permiten desempeñarnos

eficientemente en el mundo en que vivimos, sino fundamentalmente, estar capacitados para aprender, reaprender y desaprender permanentemente". (Escotet, 1992).

Esta concepción de la educación permanente tiene implicaciones importantes para la universidad. Señalemos algunas de ellas:

- Dejar de considerar que las diversas formas de enseñanza-aprendizaje son independientes y, en cierta manera, tratar de realzar el carácter complementario de los ámbitos y los períodos de educación moderna (Delors, 1996).
- Retomar la ya célebre discusión sobre la formación básica, o integral o liberal, en cuanto el enfoque de la formación a lo largo de la vida no excluya que el estudiante en tal modalidad pueda ser no sólo un profesional calificado sino una persona con capacidad reflexiva, sensibilidad educada y talante moral en escenarios cada vez más cambiantes. Queda sin embargo por responder - y éste no es el lugar de hacerlo- cuáles son las mediaciones para alcanzarlo, ante la evidencia de que no se trata de incluir nuevos cursos con base humanística en los planes de estudio (Orozco, 1998). Las acciones de mayor trascendencia, dada su incidencia en la formación de las personas con miras a que se estructuren como seres capaces de aprender y desaprender tienen que ver con la revolución de las metodologías de enseñanza y la capacitación del profesorado. Sin profesores bien formados, capaces ellos mismos de desaprender, sin bibliotecas bien dotadas, con laboratorios pobremente equipados y con poca intensidad de penetración intelectual en las disciplinas por parte de los estudiantes, no habrá formación para toda la vida.

El principio nodal de la formación requerida para formar la persona de modo tal que sea estudiante permanente tiene que ver con la preformación del espíritu científico en los niveles primario y básico y con las metodologías de la enseñanza de la ciencia en el nivel universitario y de pregrado. La formación a través del método científico exige la apropiación de los principios y procedimientos del quehacer científico, considerado como un tipo de práctica, y no como un agregado de técnicas indiscutibles e indiscutidas en un campo cualquiera del conocimiento. La ciencia como vocación se corresponde con una manera de relacionarse el espíritu con la verdad universal; manifiesta, ésta última, de modos diversos en cada campo del saber humano. El saber particular es sólo un prisma del "todo" del saber. La visión totalizante y reflexiva, al trascender los campos particulares de cada ciencia, nos remonta al "todo", a un todo que se manifiesta en cada práctica singular del saber científico. En la contaminación con estos valores, hecha posible en la experiencia científica, se forja la voluntad de verdad que, una vez alcanzada, nos pone en condiciones de apreciar, valorar y luego crear con lo

aprendido nuevos conocimientos en el campo de las ciencias o nuevas aplicaciones en el terreno de las tecnologías.

Pero la ciencia exige probidad y la engendra. Si la formación científica compromete críticamente el entendimiento y la razón del estudiante; éste, al desarrollar su hábito reflexivo entenderá los límites del saber, apreciará los intereses vinculantes del investigador, captará sus ataduras sociales reflejadas en sus formas mentales de comportamiento y percibirá con mayor facilidad la vinculación entre conocimiento y verdad. En una palabra, la formación científica o profesional, así alcanzada, se proyecta en la formación ética y engendra no sólo una vida conforme a la verdad sino conforme al bien y a la justicia. Quien haya pasado por la universidad aunque no se dedique posteriormente a la investigación científica, estará capacitado para hacer con el conocimiento algo distinto que repetirlo; podrá "usarlo" y usarlo con conciencia del interés general (conciencia ético-política) a lo largo de su vida.

Sólo en esta perspectiva, asumida responsablemente por las instituciones, la educación a lo largo de la vida podrá permitir no simplemente el mejoramiento de la fuerza de trabajo sino incidir, como lo pedía Darcy Ribeyro, en el incremento de una mayor eticidad y espíritu crítico de nuestros futuros dirigentes.

- La educación a lo largo de la vida interroga a las instituciones de educación superior en otra dirección, a saber: en la organización actual de las estructuras académicas. No sólo porque los problemas que hoy enfrentan las universidades no pueden ser resueltos en el cuadro institucional vigente sino porque su articulación actual no es propicia para la innovación requerida. Los organigramas verticales; los planes de estudio unidisciplinarios, aislados unos de otros y desactualizados, no darán cabida a líneas de acción adecuadas para una educación a lo largo de la vida.

Con frecuencia, el modelo de formación universitaria se ha considerado como el modelo de formación universitaria ideal; muy paulatinamente, en las dos últimas décadas, se han ido diferenciando las modalidades y las instituciones de carácter técnico y tecnológico se han ido abriendo camino no sin dificultades de identidad frente a la universidad tradicional hasta el punto de sentirse impelidas a seguir y a ajustar sus estructuras a aquellas; en muchos casos, por exigencia de Ley. Sin embargo, la articulación entre modalidades es precaria y el uso en ellas de modernas tecnologías muy escaso; dentro de ellas la posibilidades de salida intermedia al mercado es poco frecuente. Así las cosas, la educación a lo largo de la vida no es viable.

- Carlos Tünnermann llama la atención sobre la "necesidad de que los sistemas formales de educación superior procedan con mayor flexibilidad en cuanto al reconocimiento académico del saber y de las destrezas adquiridas fuera de las aulas"(Tünnermann, 1997), y agrega: "si las instituciones de educación su-

terior se empeñan en conservar sus esquemas tradicionales, ellas no serán aprovechadas" (Tünnermann, 1997). El autor llega a sugerir la necesidad de un cambio en las políticas de admisión de estudiantes ante el hecho patente de que las instituciones de educación superior no son la única instancia educativa en la sociedad contemporánea. De otra parte, si en algún punto, la educación a lo largo de la vida cuestiona el quehacer de las universidades es en su elitismo actual, tanto en el sector público como en el privado.

#### **4. Impacto de la educación a lo largo de la vida sobre las funciones tradicionales de la universidad**

Jacques Derrida, en su lección inaugural en la Universidad de Cornell en 1989, se preguntaba: "¿Tiene la universidad como misión esencial producir competencias profesionales?" Es la misma inquietud planteada por Kant en el "Conflicto de las facultades", a propósito de la autonomía del saber frente a cualquier otro saber y frente al poder. Es también la misma preocupación de Heidegger en los discursos inaugurales de 1929 y 1933; y todos ellos remiten a la reflexión de Aristóteles en su *Metafísica* (prg.98b.ss) acerca de la naturaleza del saber teórico. Con esta secuencia, a la cual habría que añadir a Nietzsche, en sus "Conferencias sobre el provenir de nuestros establecimientos de enseñanza" y, más cerca de nosotros, a Lyotard en la "Condición postmoderna", queremos constatar que todo nuevo replanteamiento estructural de la universidad pone en tela de juicio lo fundamental: la universidad como espacio propio para el ejercicio de la razón; como espacio en el que se hace posible que la sociedad se piense a sí misma y que la cultura de un país cobre conciencia de sí; como ámbito del saber teórico, aquel que, como dice Aristóteles, no es buscado con vista a la utilidad.

Cierto es, como lo señala Derrida, que ni en su forma medieval ni en su forma moderna ha dispuesto la universidad de autonomía absoluta y de las condiciones rigurosas de su unidad. "Durante más de ocho siglos, "universidad" habrá sido el nombre dado por nuestra sociedad a una especie de cuerpo suplementario que ha querido, a la vez proyectar fuera de sí misma y conservar celosamente en sí misma; emancipar y controlar. Por ambas razones, se supone que la universidad representa la sociedad. Y en cierto modo, lo ha hecho; ha reproducido su escenografía, sus metas, sus conflictos, sus contradicciones, su juego y sus diferencias y, así mismo, el deseo de concentración orgánica en un solo cuerpo" (Derrida, 1989).

Este último aspecto significa que a la vez que la institución universitaria mira y debe mirar hacia fuera, se define por su poder para mirar hacia adentro. La

universidad es la sede de la reflexión. En este sentido, trabaja y se mueve en un tiempo que no coincide con el tiempo social y que, por lo tanto, al reducir o ampliar el tiempo de la entrega asegura una libertad de juego grande y valiosa. Esta posibilidad la reconocía Kant en la universidad a la facultad de filosofía y recomendaba que las facultades superiores, dentro de la estructura de la universidad alemana de la época (teología, derecho y medicina) se mantuvieran a prudente distancia de la facultad inferior (filosofía), que evitaran la fría intemperie de la razón; la cual no tiene otra autoridad que sí misma; no tiene texto ni contexto; su uso es irrestricto, su capacidad ilimitada. Su errancia la hace vagar, precisamente, por los intersticios que dejan las fortalezas. Sólo la mueve el interés por la verdad. Esta tarea de la universidad que Kant atribuye a la facultad inferior exige "que se deje en libertad para encontrar la verdad en provecho de todas las ciencias y para ponerla a la libre disposición de todas las facultades superiores: esta modestia debe hacerla recomendable ante el gobierno, como indispensable y ponerla al abrigo de toda sospecha"<sup>8</sup>.

Este es el principio que fundamenta la autonomía intelectual de la universidad frente a las ciencias particulares, hijas del entendimiento y principio de las profesiones; pero también frente al poder político. No hay, claro está, incompatibilidad entre ciencia, poder y razón. Se trata de que las ciencias reconozcan sus propios límites y de que el gobierno entienda que así como su interés es conservarse contra los usurpadores y enemigos, el interés de la razón es la verdad y su búsqueda sin restricciones. Para decirlo en palabras de Kant: el gobierno quiere influir, los profesionales dominar y la razón saber.

Los clásicos del pensamiento universitario alemán reafirmaron esta idea originaria de la universidad al subrayar la necesidad de que la formación que los centros de enseñanza otorguen se haga a través del método científico, que tal formación impregne el carácter y la personalidad del estudiante y, fundamentalmente, que la universidad esté orientada por la ideas, por las exigencias del saber Uno y la perspectiva del "circunsprehendente"<sup>9</sup>.

Para el presente y el futuro esta característica debe conservarse, la educación a lo largo de toda la vida no la destruye; al contrario, la exige para evitar que las modificaciones sustanciales que debe sufrir la universidad no lleve a convertirla en una sumatoria de carreras postsecundarias o de modalidades de formación sin orientación alguna. Nos corresponde, pues, imaginar un difícil equilibrio entre la necesidad inmanente del ser de la universidad: la fidelidad a su idea originaria, y las urgencias del presente. No sobra recordar la advertencia de Derrida: "cuidado con aquello que abre la universidad al exterior y a lo sin fondo; pero cuidado con aquello que al encerrarla sobre sí misma, la convertiría en algo totalmente inútil. Cuidado con las finalidades, pero, que sería una universidad sin finalidades?" (Derrida, 1989).

## Notas

1. El texto ha sido escrito desde la perspectiva de América Latina. Con el término "universidad" nos referimos a la modalidad específica, así denominada en los diferentes países. Por lo tanto, no comprende a las instituciones de carácter tecnológico o técnico; ni a las denominadas Escuelas profesionales, sino de modo analógico.
2. También se suelen usar otras metáforas para designar el mismo fenómeno: Primera revolución mundial (Alexander King); Tercera Ola (Alvin Tofler); Sociedad informática (Adam Schaff); Aldea Global (McLuhan) o mundialización (Informe Delors)
3. Estos aspectos han sido desarrollados por el Autor en otros Textos: Véase, Luis Enrique Orozco S. Universidad, Modernidad y Desarrollo Humano, UNESCO/ CRESALC, Caracas, 1996, Cap. 3.
4. Milton Fridman, Capitalismo y Libertad, Sao Paulo, Abril cultural, 1984, Cit. Por Octavio Ianni, Teorías de la globalización, S. XXI, 1998, p.61
5. Véase el texto de Octavio Ianni, Op. Cit. . Especialmente el Cap. 1.
6. Herbert Marcuse, Some social implications of moderns technology, *Estudies in Philosophy and Social Science*, Vol.XIII. N.3. Nueva York, 1941, pp.414-439; Véase, igualmente, H. Marcuse: *El Hombre unidimensional*, México, Mortiz, 1987
7. Texto de la Declaración de Caracas. 1991.
8. M. Kant. "El conflicto de las facultades". Buenos Aires. Editorial Losada. 1963, pág. 34. Si bien esta concepción de la filosofía ha sido puesta en tela de juicio en los tiempos actuales; de ellas se conserva su núcleo racional mantenido en la herencia milenaria de las universidades: la universidad como espacio de pensamiento.
9. Véase: Karl Jaspers. "La Idea de la Universidad en Alemania", en: *La Idea de la Universidad en Alemania*, Ed. Suramericana, Buenos Aires, 1959

## Referencias

- DERRIDA J. (1989) *Cómo no hablar y otros textos*. Las pupilas de la Universidad. Rev. *Anthropos*, N. 13.
- DELORS J. (1996) *La Educación encierra un tesoro*. Santillana, Ed. UNESCO. Madrid.
- ESCOTET M.A. (1992) *Aprender para el futuro*. Alianza Universidades, Alianza Edit. Madrid.
- FUKUYAMA F. (1992) *El fin de la historia y el último hombre*, Ed. Planeta.
- LEVITT T. (1991) *Imaginación de mercado*, Atlas, p.43. Sao Paulo
- MACLUHAN M. (1973) *Cultura de masas*, Pp. 564/565. Cultrix, Sao Paulo.
- MACLUHAN M. POWERS, B.R. (1989) *The global village*, Oxford University Press, p.95. Nueva York.

OROZCO SILVA, L.E. (1998) *Inteligencia para la ciencia y la tecnología*, Universidad de los Andes. Bogotá.

UNESCO (1993) *Estrategias de cambio y desarrollo en educación superior*, París.

TUNNERMANN C. (1997) *La educación superior en el umbral del S. XXI.*, p.135 UNESCO/ Caracas.





# Imagen de la Universidad Nacional de Salta desde la perspectiva de los vecinos de la comunidad de Salta capital

---

Ana María Navarro,  
Juan C. Gottifredi,  
María Teresa Alvarez

*Integrantes del Grupo de Investigación  
de la Universidad de Salta, Argentina*

## Resumen

*El presente trabajo es un avance de una investigación que se está realizando actualmente en la Universidad Nacional de Salta y que trata de indagar la opinión que tienen sobre esta institución distintos actores sociales.*

*Desde esta perspectiva se intenta, al plantear la investigación referida, conocer el grado de relevancia de nuestra universidad a través de la construcción de su imagen en la comunidad salteña. Es así que se propuso, por un lado, tener en cuenta la pertinencia, una dimensión interdependiente de la calidad que hasta ahora ha sido dejada bastante de lado, y por otro lado, valorar la misma a través de la representación expresada por las opiniones de diferentes actores sociales: vecinos, empresarios, políticos, miembros de organismos oficiales, no gubernamentales, etc. .*

*Se considera como una institución pertinente a aquella que no sólo desarrolla vínculos de relación, de aceptación y de compromiso entre los actores de la propia institución, sino que también lo hace desde los actores externos a ella, de forma tal de que se la perciba como una institución que es altamente significativa para la sociedad y que realmente forma parte de ella.*

*En tal sentido una universidad pertinente es una institución efectivamente vinculada con su medio, que responde a las demandas y necesidades de su entorno, desarrollando su labor en forma proactiva, es decir adelantándose a las problemáticas y a las exigencias sociales y no reaccionando, ante los problemas, situaciones y exigencias cuando éstos se producen o se expresan.*

*El interés por intentar conocer la pertinencia de la universidad, a partir de la opinión y de la percepción de la gente, es ir abriendo espacios cerrados hasta el momento, demostrar que a la universidad le interesa lo que piensa sobre ella la comunidad y lograr que la sociedad se sienta consultada y participe del proyecto universitario.*

*En esta contribución se presentan los resultados preliminares de las opiniones expresadas en términos de señalamientos sobre la Universidad Nacional de Salta, por diferentes actores de la comunidad de la Ciudad Capital.*

## Palabras Claves

ENSEÑANZA SUPERIOR-AMÉRICA LATINA; IMAGEN DE LA UNIVERSIDAD, EL CARIBE; RELACIÓN UNIVERSIDAD SOCIEDAD

A partir de 1996, en la Universidad Nacional de Salta (UNSa), estamos llevando a cabo una investigación<sup>1</sup> que intenta valorar la pertinencia del proyecto de la propia universidad en el medio social que la contiene. Esta comunicación es un avance del Proyecto de Investigación N° 662 del CIUNSa, "*La Imagen de la Universidad Nacional de Salta, desde la perspectiva de distintos actores sociales*".

Para los participantes a la *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe*: "una definición de pertinencia radica en el papel que cumple y el lugar que ocupa la educación superior en función de las necesidades y demandas de los diversos sectores sociales. Las acciones que se formulen carecerán de real sentido social si no son anticipatorias de escenarios futuros y no manifiesten su intención de modificar la realidad vigente" (Informe final y Plan de Acción: 7).

De tal manera, una institución pertinente es aquella que no sólo desarrolla vínculos de relación, de aceptación y de compromiso entre los actores de la propia institución, sino que también lo hace desde los actores externos a ella, de forma tal de que se la perciba como una institución que es altamente significativa para la sociedad y que realmente forma parte de ella.

Así una universidad pertinente es una institución efectivamente vinculada con su medio, que responde a las demandas y necesidades de su entorno, desarrollando su labor en forma proactiva, es decir adelantándose a las problemáticas y a las exigencias sociales y no reaccionando, ante los problemas, situaciones y exigencias cuando estos se producen o se expresan.

Aparece como necesario entonces legitimar la pertinencia social de la universidad. Así como la evaluación de la calidad tiene ya un lugar prioritario, incluso como política institucional, sobre todo por la incidencia que puede tener como instrumento para la mejora y la transformación, también se debería tener en cuenta, con igual jerarquía, la valoración de la pertinencia.

Una universidad que aspira a mejorar su calidad, no puede dejar de lado la valoración de su pertinencia, ya que sólo si es capaz de comprometerse con el medio que la contiene, si se hace sentir como necesaria en el contexto que la circunda y garantiza su presencia en la resolución de los problemas emergentes, podrá recibir los apoyos y los reconocimientos necesarios para su subsistencia como institución garante de la producción de saberes de calidad, de espacios de discusión democrática y participativa y de respuestas de significación social tendientes a aportar para una mejor calidad de vida.

La pertinencia no es un atributo de la universidad fácil de valorar. Está directamente relacionada con los objetivos que en materia de relación con la sociedad se fija cada institución. Son las respuestas que la universidad debe dar a lo individual, entendido esto a lo interno y a lo externo a ella, y a lo social, pensado desde lo local, regional, nacional e internacional.

Desde esta perspectiva planteamos la presente investigación que procura conocer el grado de pertinencia de nuestra universidad a través de la construcción de su imagen en la comunidad salteña. Nos proponemos, por un lado, ocuparnos de la pertinencia, una dimensión interdependiente de la calidad que hasta ahora ha sido dejada bastante de lado, y por otro lado, sugerimos valorar la misma a través de la representación expresada por las opiniones de diferentes actores sociales: vecinos, empresarios, políticos, miembros de organismos oficiales, no gubernamentales, etc. .

Esta investigación es de carácter exploratorio, puesto que no hay antecedentes de este tipo de trabajo en nuestro país. Combina métodos cuantitativos y cualitativos tomando los que creemos más adecuados según los distintos actores y situaciones. Trabaja con muestras intencionales de grupos de adentro y de afuera de la universidad y aplica técnicas tales como las encuestas, observaciones, análisis documental, entrevistas individuales, grupales, en profundidad y documentos personales.

El interés por intentar conocer la pertinencia de la universidad, a partir de la opinión y de la percepción de la gente, es ir abriendo espacios cerrados hasta el momento, demostrar que a la universidad le interesa lo que piensa sobre ella la comunidad y lograr que la sociedad se sienta consultada y participe del proyecto universitario.

En esta contribución se presentan los resultados preliminares de las opiniones expresadas en términos de señalamientos sobre la Universidad Nacional de Salta, por diferentes actores de la comunidad de la Ciudad Capital.

A fin de recoger dichos señalamientos se aplicó una encuesta dirigida a vecinos de la Ciudad de Salta – Capital, con una muestra de 361 encuestados. La misma abarcó diversas zonas de la ciudad, cuidando que las mismas resulten de tal variedad que expresen a la vez distintos sectores geográficos y socio – económicos.

El instrumento aplicado fue idéntico en todos los casos e indagó acerca de si los vecinos conocen algunas acciones que está desarrollando la UNSa, el medio por el cual se informa de ellas o, en caso de desconocimiento, las razones por las cuales cree que eso sucede, si han recibido beneficios por el accionar de la UNSa y si conocen casos o situaciones que les permitan percibir beneficios. Por otro lado, se apuntó a recoger opiniones acerca de la percepción de la Universidad como realmente incorporada a la vida de la comunidad, sus aportes para los cambios comunitarios y se solicitó sugerencias para que la UNSa reoriente su accionar para mayor beneficio social.

Para el diseño de la encuesta se tuvo en cuenta la distribución de la población en cuanto a su nivel socioeconómico. Por razones de brevedad no serán presentados en este trabajo los datos de cada una de las zonas en que se dividió la

Ciudad de Salta, sí, en cambio, se proporciona la información integrando todas esas zonas.

Se recogieron alrededor de veinte instrumentos por zona. La encuesta se aplicó en los domicilios de los vecinos, los cuales fueron seleccionados al azar, en calles perpendiculares y tomando alternativamente veredas opuestas, sin recargar una sola cuadra o vereda, sino más bien estableciendo un espacio amplio de barrio o zona.

Los encuestadores fueron alumnos avanzados de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, conocedores del Proyecto de Investigación dentro del cual se desarrolló este trabajo y con experiencia en tareas de esta naturaleza.

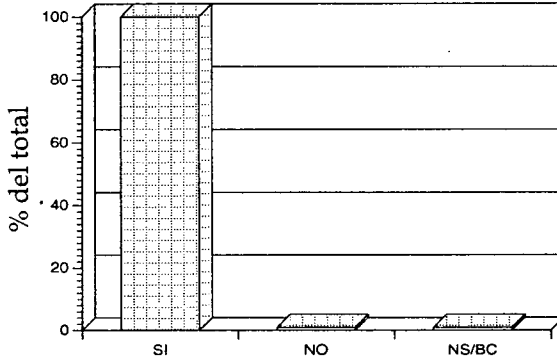
A fin de presentar estos avances que resultaron de la aplicación de encuestas a los vecinos de Salta – Capital, se han agrupado las respuestas en torno a los diferentes aspectos sobre los que fueron interrogados y que contribuyen a la conformación de la imagen que sobre la UNSa tienen esos miembros de la comunidad:

- Visualización de la utilidad de la UNSa para la sociedad
- Percepción de la UNSa como incorporada a la sociedad
- Conocimiento de las acciones que realiza la universidad
- Conocimiento de respuestas concretas que da la universidad
- Cambios que genera la universidad
- Beneficios que produce la universidad
- Mejoramiento de la imagen de la UNSa

## Visualización de la utilidad de la UNSa para la sociedad

**Cuadro N° 1**  
**Cree usted que la UNSa es una institución necesaria**  
**y útil para la vida comunitaria?**

	N°	%
SI	336	93,07
NO	18	4,99
NS/	7	1,94
<b>Total</b>	<b>361</b>	<b>100</b>



El 93,07% de las respuestas afirman que la UNSa es una institución necesaria y útil para la vida comunitaria, sólo el 4,99 % contesta que no es útil y el 1,94% no contesta.

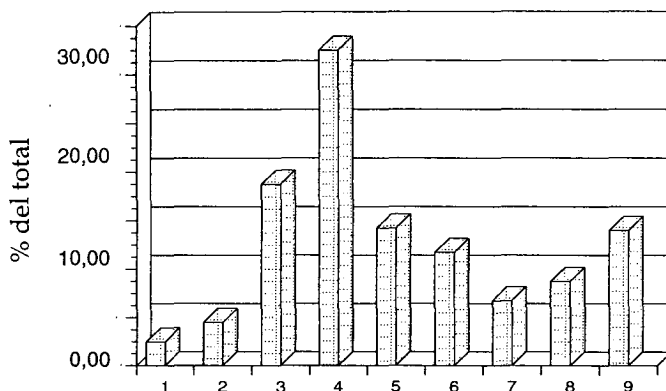
En relación con el análisis de las respuestas por zonas, que no se presentan, la distribución sigue un patrón homogéneo excepto con una zona de extrema pobreza y otra de clase muy alta en donde la mayoría de sus jóvenes estudian en universidades privadas. Estos extremos alcanzan valores del 20 % de repuestas negativas.

Es interesante destacar que en este nivel de generalidad de la pregunta, la respuesta sólo indica una valorización positiva a la existencia de una universidad pública en Salta

¿Por qué cree ud. que la UNSa es una institución necesaria y útil para la vida comunitaria?

Cuadro N° 2

Referencia	N°	%
1	10	2,20
2	18	3,96
3	75	16,48
4	130	28,57
5	57	12,53
6	47	10,33
7	27	5,93
8	35	7,69
9	56	12,31
<b>Total</b>	<b>455</b>	<b>100,00</b>



### Referencias del cuadro N° 2

- 1 Brinda posibilidades de investigar
- 2 Brinda posibilidades de perfeccionamiento docente y profesional en el país y en el exterior
- 3 Forma profesionales con buen nivel académico
- 4 Da oportunidades de estudio y formación en general y permite la distribución social del conocimiento
- 5 Permite estudiar en la provincia, brindando un espacio de contención social para los jóvenes
- 6 Se proyecta hacia la sociedad y le da beneficios a través de sus acciones
- 7 Brinda posibilidades de movilidad social y de logro de bienestar económico
- 8 Contribuye a una mejora paulatina en la equidad social al recibir a jóvenes de escasos recursos y mantener un sistema de becas
- 9 Es una universidad gratuita y estatal que permite el acceso a un gran número de alumnos

Los actores encuestados que responden a este ítem dan más de una respuesta o argumentación. Los mismos valoran a la UNSa como necesaria y útil para la sociedad en función de tres aspectos fundamentales: por un lado todo lo relativo a la función principalmente destacada de enseñanza; en segundo lugar, todo lo que tiene que ver con facilitar el acceso y las oportunidades; y por último, lo relativo a la inserción de la universidad en el medio.

Con respecto a lo primero - enseñanza - se destaca que la UNSa "forma profesionales con buen nivel académico" - 16,48% - "da oportunidades de estu-

dio y formación general y permite la distribución social del conocimiento" – 28,57% - "es una universidad gratuita y estatal que permite el acceso a un gran número de alumnos" – 12,31% - y "brinda posibilidades de perfeccionamiento docente y profesional, en el país y en el exterior" – 3,96%. Es decir que el 56,54% de las respuestas apuntan a la función de enseñanza.

En referencia a lo segundo - facilitar el acceso y las oportunidades - se puede advertir respuestas acerca de que "permite estudiar en la Provincia y brinda espacio de contención para los jóvenes" – 12,53% - "brinda posibilidad de movilidad social y de logro de bienestar económico" – 5,93% - y "contribuye a una mejora paulatina en la equidad social, al recibir a jóvenes de escasos recursos y mantener un sistema de becas" – 7,69% - lo que hace el 26,15% de las respuestas.

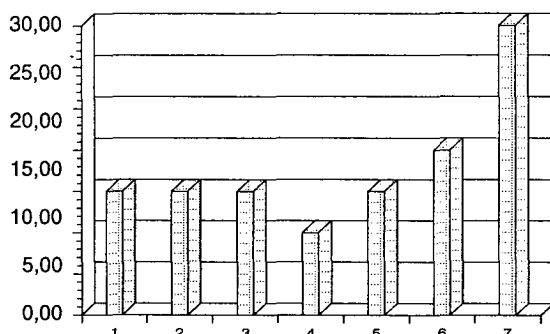
Los aspectos relativos a la inserción de la universidad en el medio que se expresan como "se proyecta hacia la sociedad y le da beneficios a través de sus acciones" comprenden, conjuntamente el 7,69% de las respuestas. Cabe destacar que sólo el 2,20 de los encuestados respondió que "brinda posibilidades de investigar". Este último aspecto nos lleva a creer que habría un gran desconocimiento de la función de investigación y de la forma concreta en que se realiza la misma en la UNSa.

En síntesis, la función de enseñanza, perfeccionamiento y mejora del conocimiento y de la posición social, asociada a la facilitación del estudio en términos económicos, es la casi excluyente imagen de la UNSa que tienen los actores encuestados. Todos los aspectos de la vinculación universidad - medio, no son asumidos por los mismos como misión y tareas de la UNSa.

**Por qué no cree que la UNSa es una institución necesaria y útil para la vida comunitaria?**

**Cuadro N° 3**

Referencia	Respuesta	N°	%
1	Porque sólo se hace política	3	12,00
2	No se concurre sólo a estudiar	3	12,00
3	No hace nada por mejorar o cambiar algo en la sociedad	3	12,00
4	No conozco lo que está realizando	2	8,00
5	Es una institución cerrada adonde no todos pueden ir	3	12,00
6	Es una institución cerrada sin compromiso con la sociedad	4	16,28
7	No justifica su respuesta	7	28,00
<b>Total</b>		<b>25</b>	<b>100.00</b>



Sólo 18 actores tienen una imagen en la que la universidad no se siente como institución necesaria y útil para la vida de nuestra comunidad. Ello representa el 4,99 % y un 1,94% no tiene opinión formada.

En la justificación a las respuestas se valora como negativa la imagen sobre una universidad en la que sólo se hace política (12 %) o donde no se concurre sólo a estudiar (12 %), ambos aspectos permiten inferir que en el imaginario de los actores existe la idea de que la institución posibilita otros tipos de actividades distintas al estudio. Sin embargo no viven a esas otras actividades como positivas o destinadas a la comunidad sino con repercusión sólo hacia el interior de la propia universidad. Así si se unen los aspectos referidos a "no hace nada por mejorar o cambiar algo en la Sociedad" (12 %), "que es una institución cerrada adonde no todos pueden ir" (12 %) y "que es una institución cerrada sin compromiso hacia la sociedad" (16 %). Podemos concluir que el 40 % de la población encuestada que responde a este aspecto (25) considera a la universidad como alejada de sus problemas y de sus soluciones, expresando una imagen de universidad poco relevante para la sociedad de la cual forma parte.

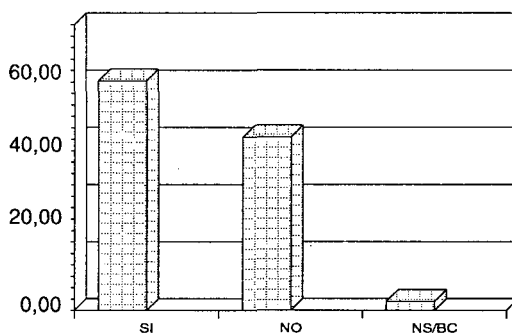
Un 8 % de las respuestas demuestra desconocimiento de la actividad que desarrolla la universidad, situación que será analizada posteriormente

**¿Percibe a la UNSa como realmente incorporada a la vida de la comunidad?**

**Cuadro N° 4**

Respuesta	N°	%
SI	201	55,68
NO	152	42,11
NS/BC	8	2,22
<b>Total</b>	<b>361</b>	<b>100,00</b>





El 55,68% responde afirmativamente, es decir que pareciera que la comunidad tiende a percibir a la UNSa como efectivamente incorporada a la vida comunitaria de la Ciudad de Salta.

No obstante, si comparamos este porcentaje con el 93,07% que se observa en el Cuadro N° 1, que considera a la UNSa como una institución necesaria y útil para la vida comunitaria, se advierte que el porcentaje baja en forma muy significativa (pierde el 37,40%) cuando se trata de identificar a la UNSa "realmente" incorporada a la vida de la comunidad.

En cuanto al análisis zonal, los porcentajes de respuestas afirmativas nunca son menores al 40 % y en algunos casos alcanzan casi al 80 % aun cuando, como se verá más adelante, no existe un buen conocimiento de la acción de la universidad

### Percepción de la UNSa como incorporada a la sociedad

Por qué percibe a la UNSa como realmente incorporada a la vida de la comunidad?

#### Cuadro N° 5

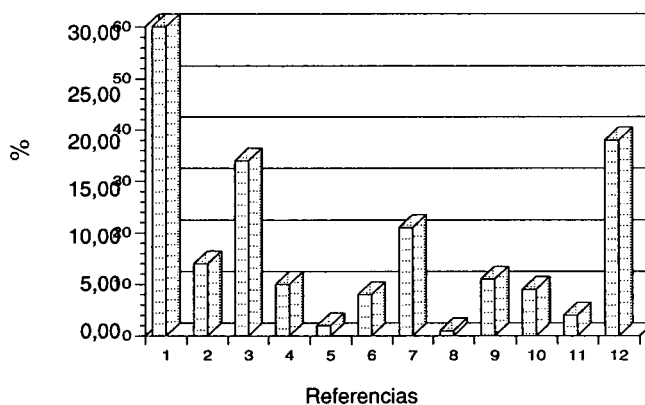
##### Referencias

- 1 Brinda posibilidades de estudios a todos los sectores sociales
- 2 Posibilita la formación de buenos profesionales
- 3 Realiza acciones, proyectos e investigaciones que impactan favorablemente en la sociedad
- 4 Brinda posibilidades de movilidad social
- 5 Brinda posibilidades de investigación

- 6 Posibilita estudiar por medio de becas
- 7 Brinda espacios de contención y oportunidad de estudio en la provincia para la juventud
- 8 Permite aplicar los conocimientos en la práctica
- 9 Es gratuita
- 10 Es una institución de prestigio
- 11 Brinda espacio de perfeccionamiento y capacitación
- 12 Brinda espacio de estudio y formación

Cuadro N° 5

Respuesta	N°	%
1	60	28,30
2	14	6,60
3	34	16,04
4	10	4,72
5	2	0,94
6	8	3,77
7	21	9,91
8	1	0,47
9	11	5,19
10	9	4,25
11	4	1,89
12	38	17,92
<b>Total</b>	<b>212</b>	<b>100,00</b>



Las justificaciones a las respuestas de por qué perciben a la UNSa como realmente incorporada a la vida de la comunidad, que superan ligeramente a las contestaciones si la percibía así o no, demostrando que en algunos casos se da más de una respuesta, son semejantes a cuando se les pregunta por qué cree que la UNSa es una institución necesaria y útil para la vida comunitaria. Entre las causas más señaladas para percibir de tal manera a la UNSa se encuentran "que permite a todos los sectores el acceso a los estudios superiores" (28,30 %) aspecto que podría asociarse al de "brindar espacios de estudio y de formación (17,92 %) al de "posibilitar la formación de buenos profesionales" (6,60 %), al de "brindar espacios de movilidad social" (4,72 %) y "brindar espacios de contención y oportunidades de estudio en la provincia" (3,77 %) , lo que nos llevaría a pensar que el cumplimiento de la función de enseñanza y de formación es considerada positivamente por un 61,31 % de los actores encuestados de la comunidad.

La gratuidad de los estudios (5,19 %) y el facilitar los estudios por medio de becas (3,77 %) permite señalar que un (8,96 %) de las respuestas están condicionados por el aspecto económico.

Conviene destacar entonces que la función de enseñanza y formación es la que más se conoce y valora ya que la mayoría de las respuestas apuntan en ese sentido. De tal forma la imagen de universidad es la de permitir y facilitar los estudios para la formación de buenos profesionales posibilitando la movilidad social. Sobre esta función señalada cabría preguntarse si se la conoce por la vivencia de familiares y/o amigos o porque es la única acción que realmente la universidad difunde al medio al publicar las Colaciones de Grado.

## Por qué percibe que la UNSa no está incorporada a la vida de la comunidad

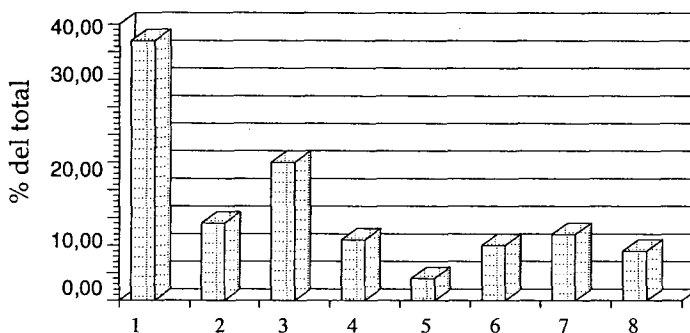
### Cuadro N° 6

#### Referencias

- 1 Porque no existe suficiente información
- 2 Porque falta orientar sus acciones hacia la sociedad
- 3 Porque le falta salir más al medio
- 4 Porque no hace trabajos de impacto en la sociedad
- 5 Porque no hace nada por la sociedad
- 6 Porque no hay una comunicación fluida con los sectores de la sociedad
- 7 Porque no se hace eco de las necesidades de la sociedad
- 8 Porque hay sectores sociales que no pueden concurrir a la UNSa

Cuadro N° 6

Respuesta	N°	%
1	47	35,61
2	14	10,61
3	25	18,94
4	11	8,33
5	4	3,03
6	10	7,58
7	12	9,09
8	9	6,82
<b>Total</b>	<b>132</b>	<b>100,00</b>



Las causas más importantes de no considerar a la universidad como realmente incorporada a la vida de la comunidad por las 132 respuestas a este ítem es la falta de información (35,61 %). Es importante reconocer que las personas que tienen la imagen de no incorporación de la universidad a la sociedad (cuadro N° 4) no justifican su elección. Si se une el aspecto de la carencia de información con la afirmación "que le falta salir más al medio" (18,94%), se puede considerar que el 54,55 % de los encuestados no perciben a la UNSa como incorporada a la sociedad porque no conocen lo que ella está realizando. Si a ésto se le agrega el ítem también fuertemente vinculado "porque no hay una comunicación fluida con los sectores de la Sociedad" (7,58 %), se podría afirmar que el principal problema a destacar es que no sólo no se conoce sino que habría que buscar la causa de ese desconocimiento en la escasa o nula difusión de sus acciones (62,13%).

Otros aspectos a considerar y destacar son los relativos a la imagen de vinculación con el medio y de respuestas a las demandas y necesidades de la Sociedad. En tal sentido se puede señalar, en la opinión de los encuestados que la UNSa no "orienta sus acciones hacia la Sociedad" (10,61 %), "no se hace eco de las

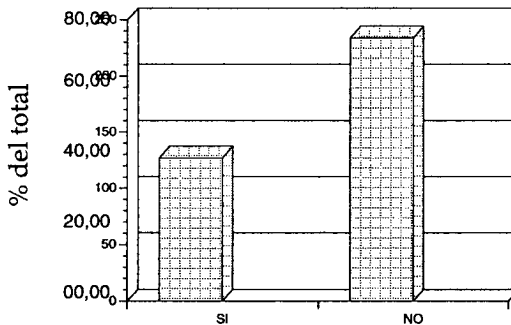
necesidades de la Sociedad (9,09 %), “no hace trabajos de impacto en la Sociedad” (8,33 %), o que se la visualiza como que “no hace nada por la Sociedad” (3,03 %). De tal manera se puede decir que un 31,06 % de la muestra no siente a la universidad como efectivamente inserta en su medio y atenta a las problemáticas que pudieran surgir en el seno de la comunidad.

Vinculando estos dos aspectos surge como consecuencia del análisis que si la UNSa difundiera los trabajos y acciones que realiza, recién podríamos valorar si los actores sociales perciben que el accionar universitario está orientado hacia la Sociedad y tiene impacto en ella.

Conocimiento de las acciones que realiza, respuestas concretas que da y cambios que genera la universidad

**Cuadro N° 7**  
**¿Conoce algunas acciones que está desarrollando la universidad?**

	N°	%
SI	127	35,18
NO	234	64,82
<b>Total</b>	<b>361</b>	<b>100,00</b>



Más de la mitad de los encuestados (64,8%) responden que no conocen acciones desarrolladas por la UNSa. Ello constituye una problemática preocupante, ya que existen acciones de alta significación realizadas por la Universidad.

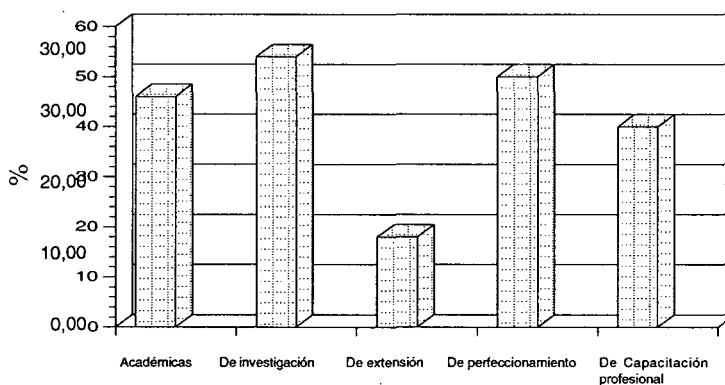
El 35,18 % que manifiesta conocer pertenece a las clases media alta y media baja, que normalmente pueden considerarse bien informadas o que residen en zonas adyacentes al campus de la Universidad. Nuevamente la excepción es la clase alta que, más que desconocimiento, demuestra desinterés por la universidad pública.

Al parecer los índices más altos de desconocimiento (alrededor de 75 %) pertenecen a barrios alejados de la universidad y situados en la periferia de la Ciudad.

### ¿Cuáles acciones conoce?

Cuadro N° 8

Acciones	N°	%
Académicas	46	22,12
De investigación	54	25,96
De extensión	18	8,65
De perfeccionamiento	50	24,04
De capacitación profesional	40	19,23
<b>Total</b>	<b>208</b>	<b>100,00</b>



La mayor parte de los encuestados expresan conocer principalmente las acciones académicas, de perfeccionamiento, de investigación y de capacitación de la UNSa (91,35%) en tanto que sólo el 8,65% manifiesta conocer las de extensión.

La UNSa es pues, mayoritariamente conocida por sus acciones tradicionales (académicas y de investigación), destacándose las primeras, ya que incluyen el perfeccionamiento y la capacitación.

Cabe advertir aquí que, comparando con el Cuadro N° 7, en el cual aparece que 127 actores encuestados declararon conocer acciones de la UNSa, la cantidad de respuestas que identifican estas acciones es de 208, lo que indicaría que las personas conocen más de una acción.

Con respecto al tipo de respuestas obtenidas, cabría preguntarse si la población en general tiene el claro en qué consiste la extensión, o si, del lado de la UNSa, este tipo de acciones resultan insuficientes, poco atractivas para la comunidad o dirigidas a una población muy limitada. No obstante, se puede reflexionar acerca de qué está pasando con el teléfono de la salud, la firma de convenios interinstitucionales, cómo se vivió la campaña de Proagua, qué se conoce de las presentaciones de teatro, coro, muestras de plástica, prácticas deportivas, radio universitaria, entre otras acciones, las que posiblemente no son percibidas como funciones de extensión, tal vez porque no están directamente a cargo de la Secretaría específica o porque forman parte de ofertas diversas dentro de la comunidad.

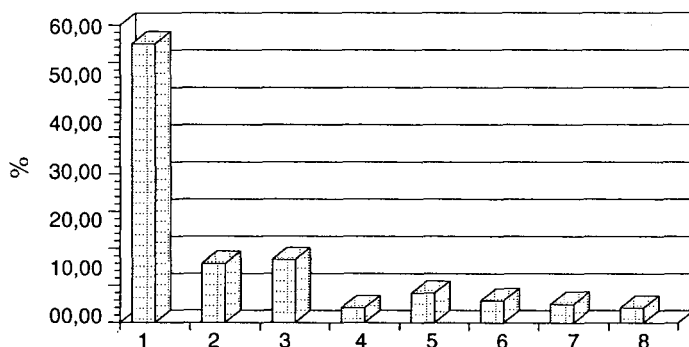
### ¿Por qué medios se ha enterado de acciones de la UNSa?

#### Cuadro N° 9

##### Referencias

- 1 De comunicaciones y publicidad
- 2 Familiares y amigos
- 3 Vinculación personal
- 4 profesionales del medio
- 5 profesionales de la UNSa
- 6 por el trabajo
- 7 por estudiantes
- 8 por instituciones

Referencia	N°	%
1	75	55,56
2	16	11,85
3	17	12,59
4	4	2,96
5	8	5,93
6	6	4,44
7	5	3,70
8	4	2,96
<b>Total</b>	<b>135</b>	<b>100,00</b>



Quienes conocen el accionar de la UNSa destacan haberse informado por los medios de comunicación y por publicidad (55,56%) en tanto que el resto lo hizo por contactos personales (familiares y amigos), por profesores (de la UNSa y otros), por su trabajo, por estudiantes o en instituciones varias.

Es importante reflexionar acerca de que los medios de comunicación se destacan como los mejores proveedores de información, por lo cual si la población no está más enterada del quehacer universitario podría deberse a que esos medios no la acercan en cantidad y forma suficientes. En este sentido surge la pregunta acerca de si esa escasez o insuficiencia se debe a que la UNSa no produce más información o si la que produce no está debidamente difundida e interpretada.

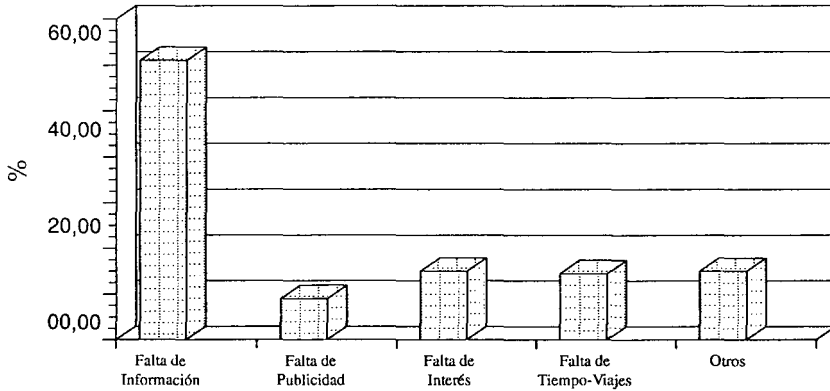
Cabe destacar que la cantidad de encuestados que identifican por qué medios se han enterado de acciones de la UNSa - 135 personas - representan el 37,39% de la muestra, porcentaje muy cercano al de quienes manifestaron conocer acciones (35,18%). Estas cifras más bien bajas de conocimiento indican alguna coincidencia entre los que declaran conocer acciones a través de diversos medios y los que manifiestan su conocimiento del accionar de la UNSa.

### ¿A qué atribuye su desconocimiento de acciones?

Cuadro N° 10

	N°	%
Falta de Información	122	53,28
Falta de Publicidad	18	7,86
Falta de Interés	30	13,10
Falta de Tiempo-Viajes	29	12,66
Otros	30	13,10
<b>Total</b>	<b>229</b>	<b>100,00</b>





La consulta sobre las razones del desconocimiento de las acciones de la UNSa muestran que más de la mitad las atribuye a falta de información y de publicidad (61,14%), en tanto que el resto (38,86%) lo hace con respecto a cuestiones personales tales como falta de interés, de tiempo o ausencia de la ciudad. Esto nos lleva a advertir que más de la mitad de los actores encuestados atribuye su desconocimiento a razones objetivas o externas a ellos. Subjetivamente, el resto advierte sus limitaciones personales para acceder al conocimiento que se le solicita.

El elevado porcentaje atribuido a falta de información y de publicidad lleva a pensar que la gente podría estar buscando la misma, pero la universidad no se la proporciona o lo hace escasamente o bien dirige estos aspectos a cuestiones muy específicas, tales como llamados a concursos, desarrollo de congresos, reportajes a funcionarios o académicos, que concitan sólo el interés de la propia población universitaria y, en muchos casos, parcializada por sus especificidades.

Con respecto a las cuestiones personales o subjetivas, cabría pensar que si la universidad proporcionara informaciones relevantes para el común de la gente, tal vez se podría superar la "falta" de interés y de tiempo, ya que el interés surgiría como consecuencia de informaciones útiles, atractivas, oportunas, etc.

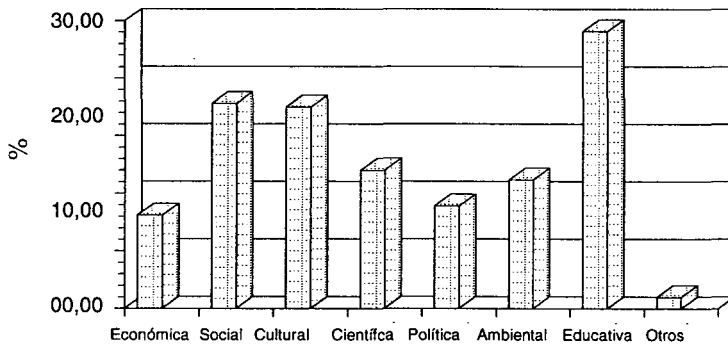
Otro aspecto interesante aparece cuando aducen falta de información y de publicidad, pues se podría inferir que ellos esperarían que sean los medios de comunicación los que los informen sobre el tema. Pareciera que la población no encuentra toda la información que realmente existe o que la que se difunde no resulta de interés general.

Además sería interesante realizar relevamientos en relación al medio de información más utilizado en cada zona.

Considera que el accionar de la UNSa ha producido algún cambio en materia:

Cuadro N° 11

	N°	%
Económica	81	8,05
Social	178	17,69
Cultural	175	17,40
Científica	120	11,93
Política	89	8,85
Ambiental	112	11,13
Educativa	241	23,95
Otros	10	0,99
<b>Total</b>	<b>1006</b>	<b>100,00</b>



Frente a esta pregunta, parecería advertirse algún cambio por parte de los vecinos enmarcados en el grupo estudiado que en gran número consideran que la universidad realizó alguna contribución en este aspecto.

De las respuestas a este ítem se puede inferir el gran peso que tienen las acciones educativas (23,96 %) a las que se podrían sumar las culturales (17,40 %) y las científicas (11,93 %), advirtiéndose entonces que el 53,29 % de los encuestados tuvo en cuenta al dar sus respuestas las acciones tradicionales de la universidad.

Cuando se analizan los resultados obtenidos por zonas de la Ciudad no se observan grandes diferencias excepto en un caso en donde se resalta la actividad cultural. Este hecho deberá ser utilizado para reflexionar sobre esta importante función de la universidad pública

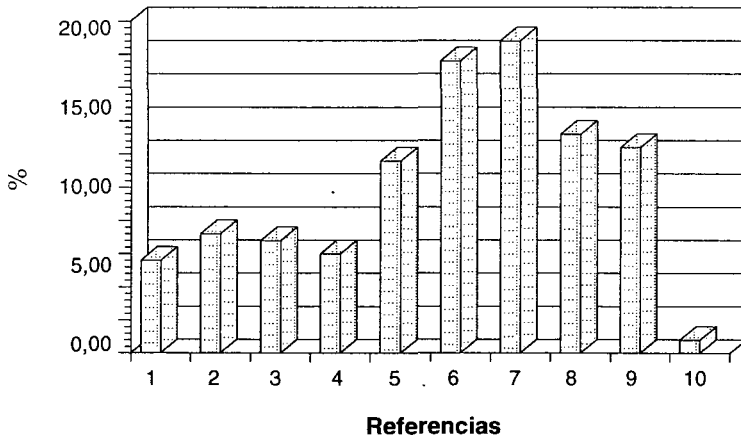
¿Puede usted dar ejemplos de cambios que haya producido la UNSa?

### Referencias

- 1 Mejorar el nivel económico de sus alumnos y egresados
- 2 Ayudar a la movilidad social de sus alumnos y egresados
- 3 Contribuye a acrecentar el nivel cultural de la población
- 4 Desarrolla la investigación científica
- 5 Posibilita la formación política de sus alumnos
- 6 Activa la potencialidad en aspectos ambientales y ecológicos
- 7 Forma buenos profesionales
- 8 Mejora el nivel educativo
- 9 Da oportunidades de actualización y perfeccionamiento
- 10 Desarrolla proyectos de fuerte impacto en la población
- 11 Contribuye al desarrollo del deporte

**Cuadro 12**

	N°	%
1	25	9,09
2	14	5,09
3	18	6,55
4	17	6,18
5	15	5,45
6	29	10,55
7	44	16,00
8	47	17,09
9	33	12,00
10	31	11,27
11	2	0,73
<b>Total</b>	<b>275</b>	<b>100,00</b>



Se había dicho que de los 361 actores encuestados se habían obtenido 1.006 señalamientos con respecto a si el accionar de la UNSa había producido cambios en la sociedad (cuadro N° 11) lo que significaba que habían dado más de una respuesta por persona. En este ítem cuando se les requiere que den ejemplos de esos cambios, 148 actores (40,99 %) no saben o no contestan.

Los 213 que sí lo hacen producen 275 respuestas que si las relacionamos con las 1.006 indicaciones de cambio representan que sólo un 27,33 % puede justificar la imagen de universidad generadora de cambios en la sociedad.

Entre los aspectos más señalados están aquellos que tienen que ver con la función de enseñanza y de formación: "forma buenos profesionales" (16 %), "mejora el nivel educativo" (17,09 %), "da oportunidades de actualización y perfeccionamiento" (12 %) a los que si se agregan los aspectos de acrecentamiento del nivel cultural (6,55%), de formación política (5,45 %) los de investigación (6,18 %) y los de proyectos (11,27 %) se podría decir que se reconoce que la UNSa está desarrollando o crea los espacios para que se desarrollen diversas actividades de orden académico, social, cultural y político.

Entre los trabajos, proyectos e investigaciones que desarrolla la UNSa y que los actores encuestados conocen, figuran:

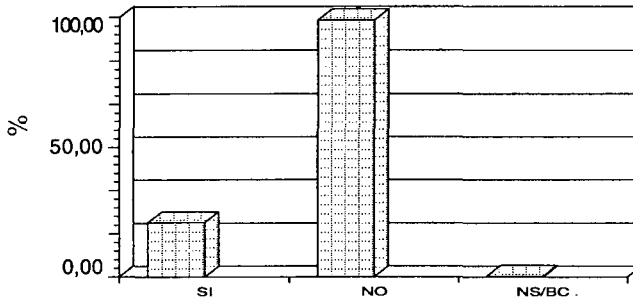
Contaminación del agua, Energía Solar, Alimentos, Pavimento, Teléfono de la Salud, Espacios Verdes, Yacimientos y Depósitos metalíferos, Medio Ambiente, Teatro, Exposiciones de Arte, Coro, Radio, Reciclaje de basura, Reforestación, Perfeccionamiento Docente, Actualización Profesional, Postgrados, Pro-agua, Idiomas, Becas, Proyectos Educativos, Evaluación de Calidad en la Universidad, Orientación Educativa.

## Beneficios que produce la universidad

¿Recibió beneficio directo o indirecto a raíz de acciones desarrolladas por la UNSA?

**Cuadro N° 13**  
¿Recibió beneficios?

	N°	%
SI	63	17,45
NO	297	82,27
NS/NC	1	0,28
<b>Total</b>	<b>361</b>	<b>100,00</b>



Frente a esta pregunta sólo el 17,45 % ( 63 de los 361 actores que respondieron a este ítem) contesta que efectivamente fueron destinatarios directos o indirectos de acciones desarrolladas por la universidad, mientras que el 82,27 % de los mismos contestan que no lo fueron. De esta manera se podría decir que casi 1 de cada 5 del grupo en estudio, afirman haber recibido beneficios. (Cuadro N° 13)

De alguna manera el análisis zonal es coherente con las contestaciones recibidas anteriormente, toda vez que aquellos lugares en donde existe mayor conocimiento de las actividades de la universidad, se nota la manifestación de beneficios directos o indirectos.

Ello implicaría la necesidad de que la universidad extienda un poco más su radio de influencia hacia todas las zonas de la ciudad.

## Que beneficios ha recibido?

Cuadro N° 14

Referencias	N°	%
1 Por un convenio	2	2,67
2 Por un proyecto	13	17,33
3 Por cursar carrera de grado	16	21,33
4 Por cursar carrera de postgrado	1	1,33
5 Culturales	12	16,00
6 Becas	15	20,00
7 Otros	16	21,33
<b>Total</b>	<b>75</b>	<b>100,00</b>

De los 63 actores que manifiestan recibir algún beneficio de la UNSa, cuando se les pide que los expliciten aparecen 75 respuestas, lo que implica que alguno ha recibido más de un beneficio.

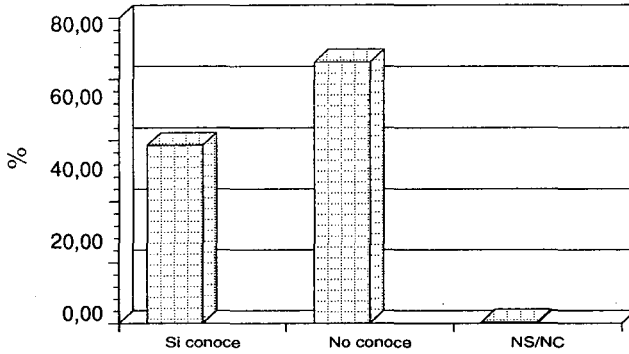
Con respecto al tipo de beneficios recibidos, el porcentaje más alto lo atribuye a cursar carreras de grado (21.3 %), dato que en su porcentaje coincide con la respuesta "otros". Con el 20 % le sigue el rubro "becas", es decir otra cuestión asociada a lo académico (permite desarrollar el cursado de las carreras). Las dos respuestas permiten advertir que el 41,3 % de quienes han recibido beneficios los advierten desde este último aspecto.

No resulta claro a qué se refieren al considerar "otros", ya que no se proporciona justificación alguna de la elección. Hay un 17,33 % que señala beneficios derivados del desarrollo de proyectos y un 16,0 % de acciones culturales. Esta suma de 33,33 % indicaría que se perciben acciones de extensión que proporcionan beneficios a la población. Nuevamente el análisis por zonas deja para la universidad interesantes cuestiones que pueden ayudar a incrementar la pertinencia del proyecto

### Conocimiento de personas o instituciones , beneficiadas por acciones de la UNSa?

Cuadro N° 15

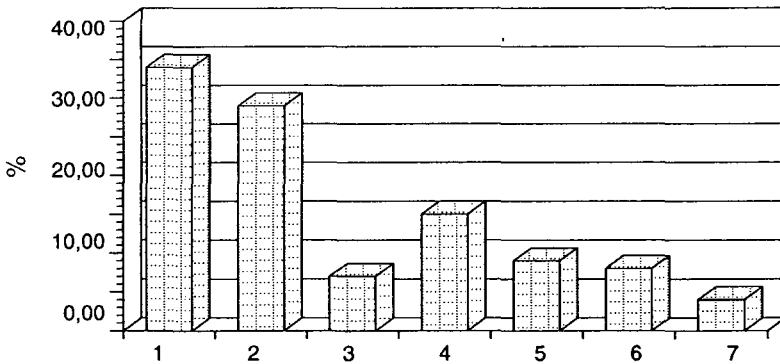
Referencias	Cantidad	%
Si conoce	146	40,44
No conoce	214	59,28
NS/NC	1	0,28
<b>Total</b>	<b>361</b>	<b>100,00</b>



Cuadro 16

**Referencias**

- 1 Familiares
- 2 Estudiantes
- 3 Docentes
- 4 Compañeros de trabajo
- 5 Vecinos
- 6 Instituciones
- 7 Gremios



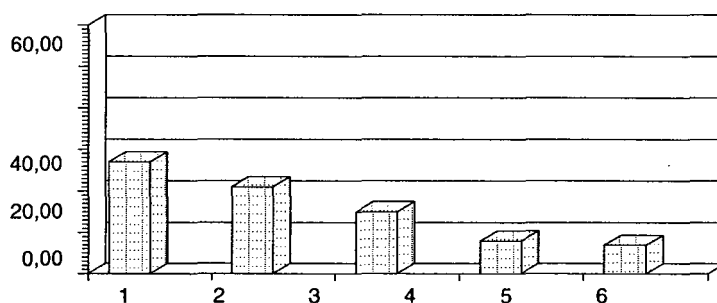
## ¿Por qué?

Cuadro 17

## Referencias

- 1 Becas
- 2 Cursos de perfeccionamiento
- 3 Estudios
- 4 Participación en proyectos
- 5 Prácticas y pasantías
- 6 Convenios

Referencias	N°	%
1	70	47,30
2	27	18,24
3	21	14,19
4	15	10,14
5	8	5,41
6	7	4,73
<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>100,00</b>



De los 40,44 % de personas que respondieron que sí conocen personas o instituciones, casos o situaciones que se hayan visto beneficiadas por acciones de la UNSa (Cuadro 15) cuando se les pide que identifiquen en ejemplos sólo pueden informar de su conocimiento 106 actores de los 361 que completan la encuesta, es decir el 29,36 %, quienes lo hacen señalando como beneficiarios, en primer lugar a familiares, seguido de estudiantes y compañeros de trabajo.



Los aspectos de vecinos, instituciones, docentes y gremios aparecen con porcentajes mucho menores. (Cuadro N° 16).

Con respecto al tipo de beneficios recibidos (Cuadro 17) resalta notoriamente el rubro becas, con casi la mitad de las respuestas (47,30%), en tanto que el aspecto menos representado (4,73%) es el de convenios. Sin duda, el impacto social de las becas resulta importante y por ello es tenido en cuenta.

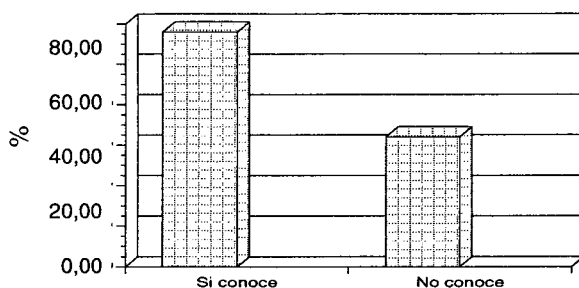
En lo que respecta a los convenios, puede suceder que existan pero se los conozca poco, o bien que al tratarse de una figura poco desarrollada por la UNSa, sólo la conocen sus beneficiarios.

Hay un 37,84% de respuestas que apuntan a cuestiones académicas (cursos, estudios, prácticas y pasantías) y el 10,14% se refiere a participación en proyectos, posiblemente de investigación. Es decir que el 47,98% alude a acciones tradicionales de la universidad.

**¿Conoce respuestas concretas a problemas específicos que la UNSa ha dado a la sociedad?**

**Cuadro N° 18**

	N°	%
Si conoce	116	64,44
No conoce	64	35,56
<b>Total</b>	<b>180</b>	<b>100,00</b>



Quando se indaga acerca de si conoce respuestas concretas a problemas específicos que la UNSa ha dado a la sociedad, el 64,44% de los que responden a este ítem lo hacen afirmativamente y el 35,56% en forma negativa.

No obstante se advierten 180 respuestas, es decir que sólo responden la mitad de los actores encuestados. Posiblemente la otra mitad - 181 actores - no advierten, siquiera, que la UNSa puede atender problemas específicos de la sociedad y darles respuestas.

Si se suman los que no responden (181) con los que dicen no conocer (64) vemos que 245 actores, que representan el 67,86% del total de la muestra desconocen respuestas de la UNSa a problemas sociales.

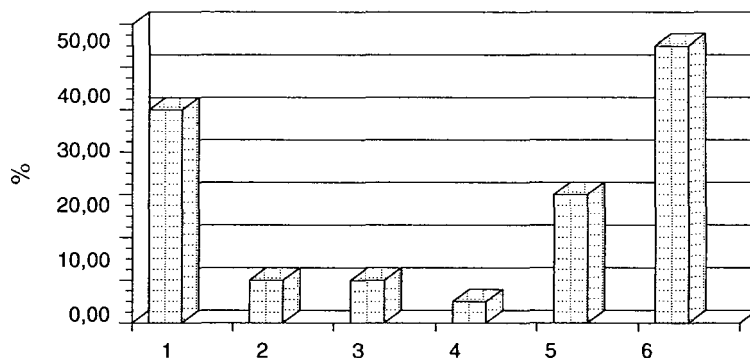
**Si usted está vinculado a la universidad, ¿en qué tipo de acciones tiene o tuvo participación?**

**Cuadro 19**

**Referencias**

- 1 De capacitación y perfeccionamiento
- 2 Proyectos de tipo ambiental
- 3 Proyectos de salud
- 4 Proyectos de tipo social
- 5 Proyectos de tipo educativo
- 6 Estudiante

Referencia	Nº	%
1	10	29,41
2	2	5,88
3	2	5,88
4	1	2,94
5	6	17,65
6	13	38,24
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100,00</b>



Es importante señalar que si bien es alta la no vinculación de los actores que responden a la pregunta con la UNSa (327 sobre 361 de la muestra), es lógico que así sea, ya que los encuestados son vecinos miembros de la comunidad.

Los que sí están o estuvieron vinculados, lo hicieron como estudiantes o participantes de algún proyecto. Se destaca el alto grado de participación en acciones relacionadas con los estudios de grado (38,24%) y de capacitación y perfeccionamiento (29,41%), lo que muestra que las dos terceras partes de los encuestados vinculados a la UNSa lo están por cuestiones educativas.

El 32,34% restante enumera proyectos de diversos tipos de los cuales participa o ha participado. Habría, pues, una tercera parte de personas vinculadas a la UNSa por acciones de extensión, en aspectos ambientales, de salud, sociales, educativos, etc.

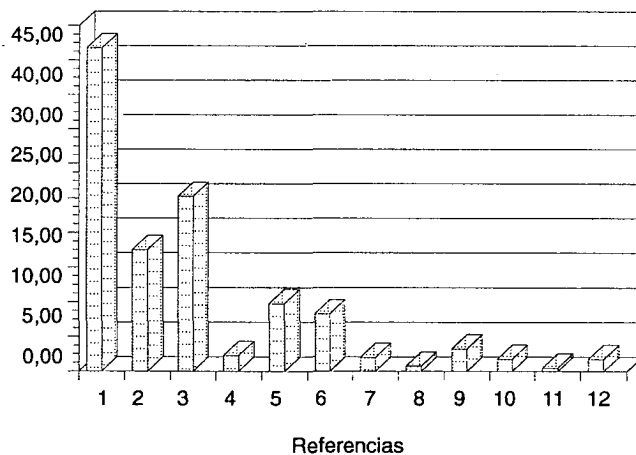
### **Aspectos en que la UNSa debería orientar su accionar para lograr una mejor imagen en la sociedad**

#### **Referencias**

- 1 Informar a la sociedad sobre sus acciones, proyectos, servicios, etc...
- 2 Establecer mayores vínculos con la sociedad detectando sus necesidades y demandas y respondiendo a las mismas
- 3 Orientar sus acciones respondiendo a necesidades del tipo educativo, social, económico, cultural, científico, etc
- 4 Implementar acciones para evitar la deserción estudiantil
- 5 Crear nuevas carreras, especialmente más cortas
- 6 Implementar acciones en barrios y escuelas
- 7 Tener más receptividad hacia el medio por parte de los actores internos
- 8 Implementar exámenes de ingreso
- 9 Lograr mayor calidad académica
- 10 Establecer convenios con otras universidades y sectores privados
- 11 Reformular planes de estudio
- 12 No sabe

Cuadro N° 20

Referencia	N°	%
1	187	39,04
2	70	14,61
3	101	21,09
4	9	1,88
5	39	8,14
6	33	6,89
7	8	1,67
8	3	0,63
9	13	2,71
10	7	1,46
11	2	0,42
12	7	1,46
<b>Total</b>	<b>479</b>	<b>100,00</b>



Considerando las respuestas a este ítem se pueden visualizar tres grandes temas: los referidos a la información y difusión, los atinentes a la satisfacción de demandas sociales y los que tienen que ver con la función de enseñanza y formación.

Teniendo en cuenta que esta última es la que persistentemente se visualiza como una función destacada de la universidad, aparece como la más baja cuando

se trata de lograr una mejor imagen en la sociedad, posiblemente porque no se considera esta función como carencia.

Al respecto se expresa como necesidad "que se creen nuevas carreras y carreras cortas" (8,14%), "que se logre una mayor calidad académica" (2,71%), "que se implemente acciones para evitar la deserción estudiantil" (1,88%), "que se implementen exámenes de ingreso" (0,63%) y "que se reformulen los planes de estudio (0,42%). Todo esto representa el 13,78% del total general que, por el tipo de respuestas obtenidas, pareciera tratarse de actores que conocen la problemática educativa y los factores que inciden en la calidad de los servicios.

Con respecto a la falta de información a la sociedad sobre sus acciones, proyectos, servicios, etc. que realiza la universidad, un 39,03% señala la carencia de información sobre ellos.

En lo atinente a la vinculación universidad - sociedad se reclama que se "orienten las acciones respondiendo a las necesidades de la comunidad" (21,09%), "que se establezcan mayores vínculos con la sociedad detectando sus necesidades y demandas y respondiendo a las mismas" (14,61%), que "implemente acciones en barrios y escuelas" (6,89%), que "haya mayor receptividad hacia el medio por parte de los actores internos" (1,67%) y que "se establezcan convenios entre universidades y sectores privados" (1,46%). Todo lo cual representa una 45,72% del total de respuestas.

El total de sugerencias obtenidas es de 479, lo que indica hay encuestados que dieron más de una respuesta y esto podría indicar un interés genuino por aportar a un mejoramiento de la imagen de la UNSa en la sociedad.

Restando los aspectos que tienen que ver con la función de enseñanza y formación, el 86,22% de las respuestas apuntan a acciones que recaerían directamente en la sociedad, excediendo los muros de la UNSa y posicionándola de manera más efectiva entre la gente que no está vinculada a ella.

## **Algunas apreciaciones a modo de conclusión**

Se podría pensar a partir del trabajo realizado para el grupo de estudio, lo siguiente:

La UNSa está muy bien considerada en la sociedad. Existe una imagen de institución necesaria y útil para la sociedad, que produce beneficios a la misma y que es promotora de cambios. Sin embargo esta percepción no se sustenta en la realidad sino que está en un plano ideal, lo que la gente cree que debe ser una universidad.

- \* Se visualiza una gran carencia de información sobre las acciones que la UNSa realiza. Lo único que realmente se difunde son las actividades de enseñanza y de formación de futuros profesionales.
- \* De las funciones tradicionales de la universidad la más valorada y conocida es la de docencia, siendo algo conocida la de investigación y casi desconocida la de extensión. Queda claro que las acciones de investigación hay que hacerlas conocer y que se debería implementar una política agresiva de extensión, para así recién poder decir que la UNSa cumple de la mejor manera posible con las tres funciones que le son propias.
- \* La UNSa atiende y responde a una franja socioeconómica media. Los dos extractos extremos están fuera del radio de influencia de la universidad. Esto se debe a que los grupos altos son atendidos por otras universidades del país y del exterior, y los bajos son desatendidos por el sistema universitario, no respondiendo la UNSa a sus intereses y expectativas ni tampoco conociendo y satisfaciendo las demandas que surgen de esos sectores.
- \* Esto se observa también no solamente en lo que respecta a la función de enseñanza sino con respecto a los trabajos y proyectos que realiza la universidad. Los sectores medios conocen y valoran las acciones de la universidad en ese sentido, los otros desconocen el accionar universitario. Cabría preguntarse si muchos de los proyectos están destinados a grupos poblacionales de sectores socioeconómicos de escasos recursos, porque la gente no los visualiza de esa manera.
- \* Se valora muy positivamente la ayuda que se brinda a los alumnos de menores recursos por medio de la distribución de becas, a pesar de que los montos de las mismas son relativamente bajos. Si esta ayuda es tan valorada y siendo la educación la única vía que todavía subsiste de movilidad social y de acrecentamiento de saberes, se deberían arbitrar los medios para conseguir ayudas económicas de fundaciones y organismos gubernamentales y no gubernamentales, de forma tal de ampliar el sistema.
- \* Se puede concluir que si bien es relativamente pequeño el número de personas que conoce acciones de extensión y transferencia, todas ellas han emitido opiniones positivas.

Por consiguiente la universidad debería difundir más estas acciones y por otro lado planificarlas para que cubran más vastos sectores de la población.

**Nota:**

1. Grupo de investigación: (UNSa): Lic. Ana M. Navarro de Gottifredi, Dr. J.C. Gottifredi, Prof. María. T. Alvarez de Figueroa., Prof. Alicia S. Saravia, Prof. Nilda Medina, Prof. Estela Furió de Saurit, Prof. Marta López de Romero.

## Normas de Publicación

1. Los artículos sometidos a la consideración del Comité Editorial deben ser inéditos abordando, preferiblemente, temas de investigación sobre educación superior en América Latina y el Caribe. En lo posible, se pide el texto en diskette, preparado en procesador de palabras (Word o Word Perfect) para su lectura en una computadora IBM o compatible o Macintosh, junto con dos copias a doble espacio en papel tamaño carta.

2. El texto debe presentarse en base a 27 líneas de 70 espacios por página. Tanto los subtítulos, como la ubicación en el texto de cuadros o tablas, deben ser claramente indicados. Cada cuadro o tabla debe presentarse en hoja aparte colocada con su debida identificación al final del texto. Las notas, que serán reducidas al mínimo, deben aparecer debidamente numeradas al final del artículo. Las referencias bibliográficas deben incorporarse en el mismo texto según las normas del sistema "Harvard" colocando entre paréntesis el apellido del autor, coma, año de publicación, pero sin número de página (s). Ejemplo: (Altbach, 1979). Según el mismo sistema, la bibliografía colocada al final del artículo se ordenará alfabéticamente de acuerdo con el apellido de los autores. En caso de registrarse varias publicaciones de un mismo autor, éstas se ordenarán cronológicamente, es decir, en el orden en que fueron publicadas. Cuando un mismo autor tiene más de una publicación en un mismo año, se mantiene el orden cronológico, diferenciándose las referencias de este mismo año utilizando letras: ejemplo (1978c). En todo caso, las referencias deben ser registradas en la bibliografía, presentándose la información de rigor en el orden y de la manera siguiente: **para libros**, apellido (s), inicial (es), año de publicación (entre paréntesis), título, páginas, casa editora, lugar de publicación (Ej.: MIREs, F. (1988) *La revolución permanente. Las revoluciones sociales en América Latina*. Siglo XXI Editores, México.); **para artículos**: apellido (s), inicial (es), año (entre paréntesis), título, nombre de la revista, volumen, número, páginas, lugar de publicación (Ej.: MILOT, L. (1995) Relevance and limitation of periodic programme evaluation: the case of Laval University. *Higher Education Management*, Vol. 7, Nº 1, p. 15-24, OECD, Paris.); y **para capítulos de libros**: apellido (s), inicial (es), año (entre paréntesis), título del capítulo, inicial y apellido del editor/compilador, título del libro, casa editora, lugar de publicación.(Ej.: QUIJANO, A. (1991) Modernidad, identidad y utopía en América Latina, En: E. Lander (Ed.), *Modernidad y Universalismo*. UNESCO/ Rectorado UCV, Nueva Sociedad, Caracas.)

3. La extensión de los artículos no debe exceder 23 páginas ( 38.400 bytes).

4. Los autores deberán enviar junto con sus artículos, un resumen no mayor de 180 palabras del artículo y otro de 10 líneas de sus datos personales (incluyendo: (1) cargo que desempeña, (2) lugar o lugares donde trabaja, (con dirección postal, fax y correo electrónico), (3) breve resumen de su trayectoria y lista de sus obras más importantes.

5. Los originales que el Comité Editorial considere potencialmente apropiados para su publicación en la Revista serán sometidos al arbitraje de especialistas en el tema y los comentarios remitidos al autor junto con eventuales sugerencias de la Dirección de la Revista.

6. El Comité Editorial se reserva el derecho de aceptar o rechazar los artículos sometidos o a condicionar su aceptación a la introducción de modificaciones.

7. Los autores de los artículos publicados recibirán un ejemplar del Nº de la revista en que aparece su artículo y 10 reimpresos del mismo.

**En el próximo  
número de:**

**Educación  
y superior  
sociedad**

Vol. 10, nº 2, 1999

**Principios básicos que deben guiar el diseño de las políticas en la educación superior - pertinencia de la educación superior / *Carlos Tünnermann B.***

**El diario académico: una estrategia para la formación de docentes reflexivos / *Pablo Daniel Vain***

**Teoría e prática pedagógica na educação superior: o uso da replicação na pesquisa aplicada / *Paulo R. Alcantara***

**La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias / *Alma Herrera, Axel Didriksson***

**A gestão do ensino superior e os desafios da sociedade do conhecimento, da informação e da educação / *Maria Amelia Sabbag Zainko***

**Las actuales tendencias de cambio en las universidades frente al siglo XXI / *Houssine Dridi, Manuel Crespo***

**Tendencias actuales e innovaciones en la educación superior a distancia. Potencialidad y restricciones en Latinoamérica / *Miguel Casas Armengol***

**El compromiso social de la universidad con la paz y la cultura en el próximo siglo / *Carlos Tünnermann B.***